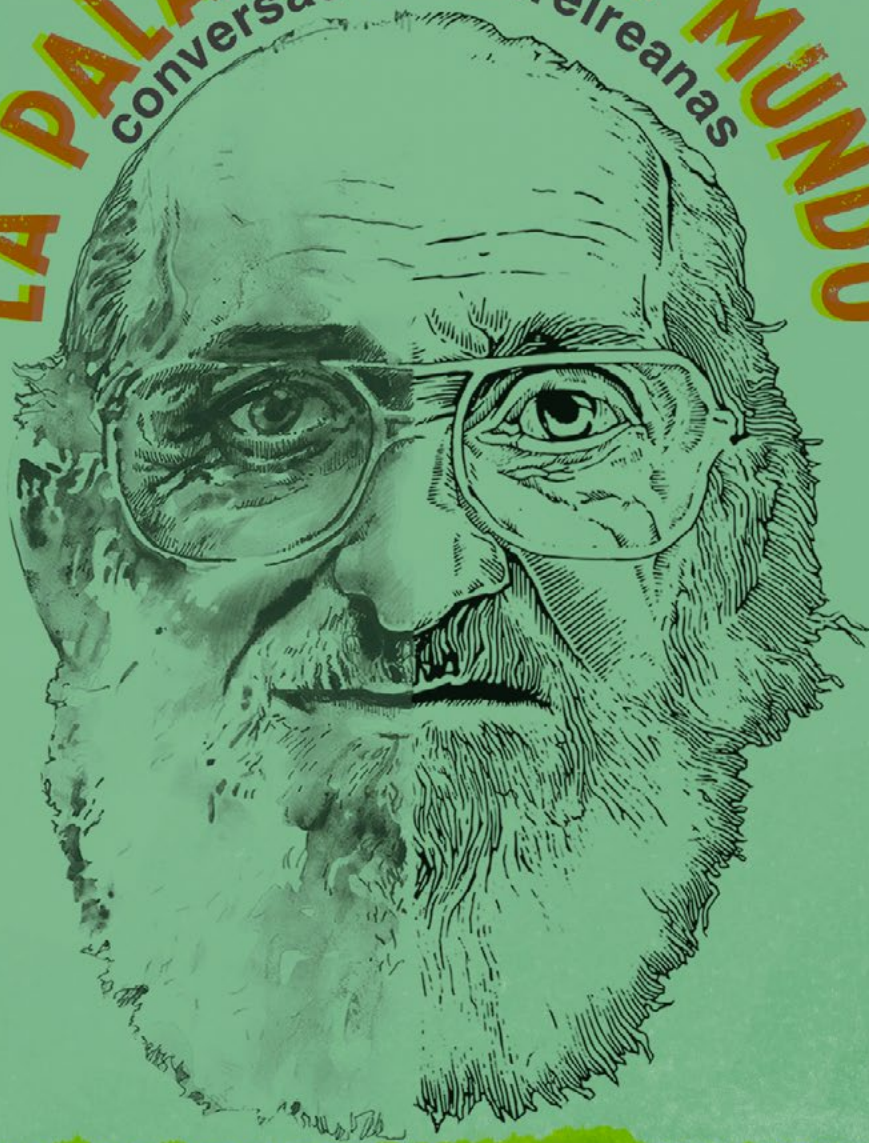


LA PALABRA Y EL MUNDO

conversaciones freireanas



Piedad Ortega Valencia | Alfonso Torres Carrillo
Claudia Korol | Hernán Ouviaña | Silvia Beatriz Adoue
Antonella Álvarez | Moacir Gadotti | Inés Fernández Mouján
Santiago Morales | Gabriela Magistris | Maria Nalva Rodrigues



Textos y testimonios:

Piedad Ortega Valencia | Alfonso Torres Carrillo
Claudia Korol | Hernán Ouviaña | Silvia Beatriz Adoue
Antonella Álvarez | Moacir Gadotti | Inés Fernández Mouján
Santiago Morales | Gabriela Magistris | Maria Nalva Rodrigues

Ilustraciones:

Alejandra Andreone | Alan Dufau | Sofía Labriola
Ignacio Andrés Pardo Vásquez | Carlos Julio Sánchez

Ilustración de portada: Ignacio Andrés Pardo Vásquez y Alan Dufau

Ilustración de contratapa: Sofía Labriola

Edición y corrección de estilo: Antonella Alvarez y Hernán Ouviaña

Diagramación interior: Esteban Sambucetti

Muchos Mundos Ediciones

Instagram: @Muchosmundos_ediciones

FB: Muchos Mundos Ediciones

Mail: muchosmundos.ediciones@gmail.com

Web: <https://muchosmundosediciones.wordpress.com/>

Revoluciones.net

Instagram: @revolucionescuela

FB: RevolucionEscuela

Mail: revolucionesnmt@gmail.com

Web: <https://revoluciones.net>



Atribución: se debe mencionar la fuente (títulos de la obra, autores, editorial y año)



No comercial: se permite la utilización de ésta obra con fines no comerciales.



Mantener estas condiciones para obras derivadas: sólo está autorizado el uso parcial o total de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que éstas condiciones de licencia se mantengan para la obra resultante.



Esta edición se realiza bajo la licencia de uso compartido o Creative Commons. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:



Copyleft

La palabra y el mundo: conversaciones freireanas / compilación de Antonella Álvarez y Hernán Ouviaña - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Muchos Mundos Ediciones; Revoluciones.net, 2021. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-88-1687-6

1. Educación de Adultos. 2. América Latina. 3. Pedagogía.

CDD 374.001

Índice:

Presentación: (re)leer a Freire para leer y transformar el mundo

Antonella Álvarez y Hernán Ouviaña.....7

Pedagogía niña. Revisitando la obra de Paulo Freire con lentes antiadultistas

Santiago Morales y Gabriela Magistris.....11

Pensando a Paulo Freire desde los feminismos populares, plurinacionales, territoriales

Claudia Korol.....31

Pedagogía de(s)colonial. Notas para pensar caminos otros en la educación

Inés Fernández Mouján.....43

Freire y Kusch: un diálogo inédito y viable

Antonella Álvarez.....55

La trilogía del oprimido. Freire, Boal y Moffat

Silvia Beatriz Adoue.....71

Paulo Freire y la pedagogía de la esperanza en tiempos pandémicos

Hernán Ouviaña.....81

Las contribuciones de Paulo Freire para el movimiento de lucha por una educación del campo en Brasil

Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo.....99

La educación popular en Colombia.

Una cantera de actores, saberes y prácticas

Piedad Ortega Valencia y Alfonso Torres Carrillo.....109

De la educación como práctica de la libertad a la pedagogía de la tierra. Un diálogo con Moacir Gadotti

Hernán Ouviaña.....129

Sobre lxs autorxs e ilustradorxs.....136

Ilustraciones:

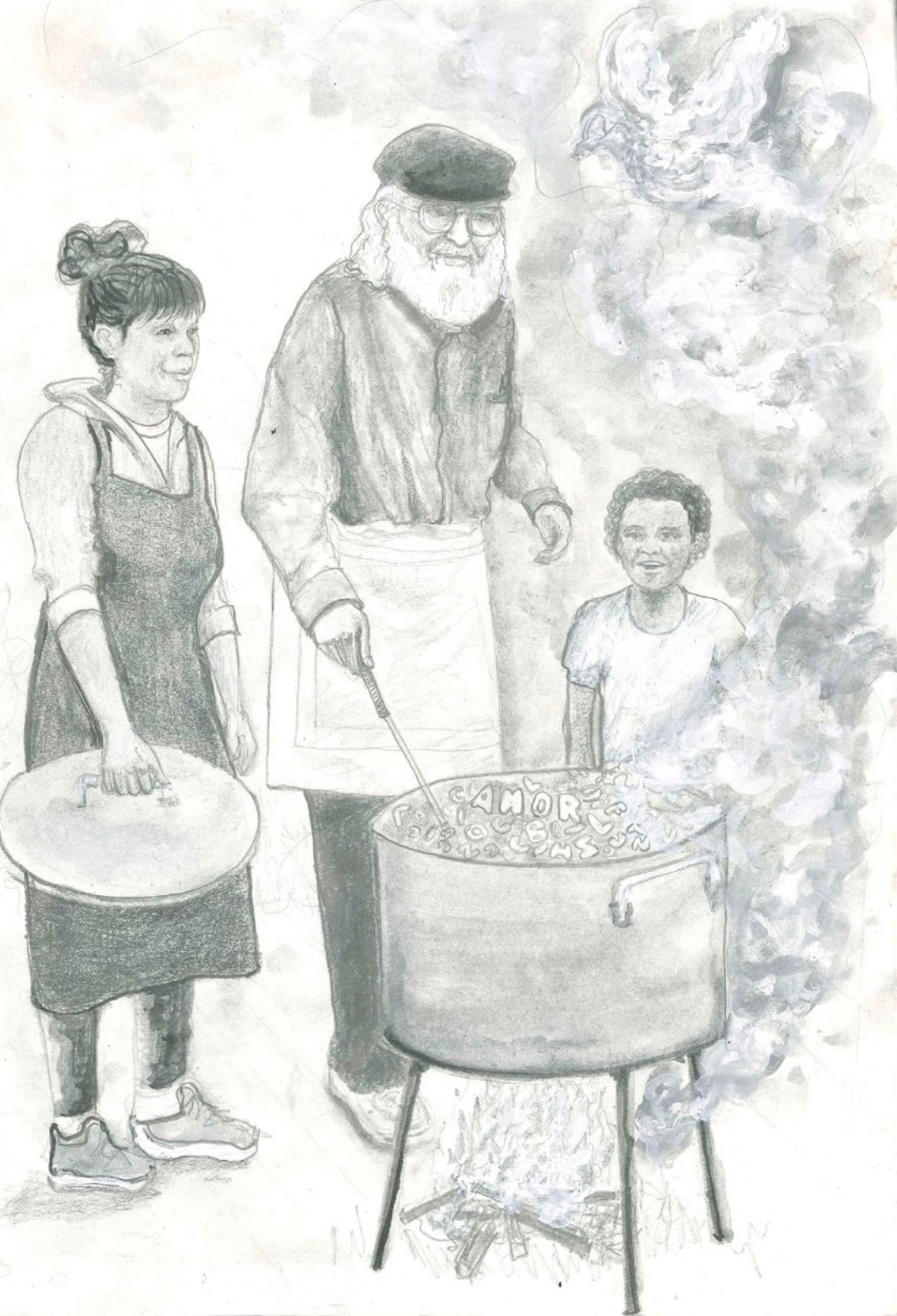
Sofía Labriola.....6, 30

Alejandra Andreone.....10

Alan Dufau.....42, 70, 128

Ignacio Andrés Pardo Vásquez.....54, 80, 108

Carlos Julio Sánchez.....98



Presentación: (re)leer a Freire para leer y transformar el mundo

Antonella Álvarez y Hernán Ouviaña

Celebrar un nacimiento en tiempos donde la muerte nos acecha de manera constante es siempre bienvenido. Si para colmo, quien cumple años resulta ser un educador y maestro popular como Paulo Freire, el festejo es por partida doble. Este libro constituye un homenaje y necesario ejercicio *biófilo* ante quien, para varias generaciones, simboliza una referencia fundamental del pensamiento crítico y las apuestas liberadoras en América Latina y el sur global. Si bien la educación popular no inicia con Freire, lo cierto es que su vida y obra funge de parteaguas en más de un sentido en el devenir de esta corriente pedagógico-política sinigual, oficiando de momento clave y síntesis de una época donde la intencionalidad por conocer y transformar el mundo tuvo un anclaje de masas y episodios memorables en los que la utopía revolucionaria estaba a la orden del día.

Pero esta conmemoración no sería tal si simplemente leyéramos a Freire para repetir y glosar sus dichos y afirmaciones, cual calco y copia. Ser fieles a la herencia que nos legó Paulo, requiere -al decir de Simón Rodríguez- *imitar su originalidad*, es decir, apelar a la creatividad y a la crítica constructiva, problematizar y cepillar a contrapelo sus postulados e hipótesis, desnaturalizando ciertos lugares comunes que nos parapetan en la comodidad conservadora, para potenciar la *denuncia* y el *anuncio*, cara y cruz de todo proyecto emancipatorio. Lo cual supone, a su vez, tanto diálogo como conflicto.

Además, la lectura de nuestra realidad precede a la (re)lectura que podamos hacer de la obra freireana. De ahí que esta compilación se propone retomar diferentes tópicos y aristas planteadas por él, en función de los desafíos y preguntas generadoras que emergen al compás de nuestra realidad latinoamericana contemporánea, asumiendo en sus propias palabras que *todo acto educativo tiene naturaleza política, y todo acto político tiene naturaleza educativa*.

Si estudiar para Freire fue siempre una forma de reinventar, re-crear y reescribir aquello que se lee (ya sea un texto o la vida misma), por parte de sujetos y sujetas activas que asumen como

punto de partida la curiosidad epistemológica y una actitud problematizadora frente a la realidad, (re)leer la obra de este pedagogo excepcional a 100 años de su nacimiento, implica volver a él no para “consumir” sus ideas o replicarlas sin más o de manera descontextualizada, sino para hacerlas dialogar y confrontarlas con nuestro presente histórico, también único y original. Por lo tanto, una (re)lectura comprometida no reniega de la admiración y el reconocimiento de su enorme vigencia, pero tampoco cae en la complacencia ni esquiva sus flaquezas y contradicciones, aquellos vacíos, balbuceos y autocríticas que habitan su obra y hoy cobran espesor propio, a tal punto que requieren ser profundizados desde otras miradas, disciplinas y proyectos liberadores.

Este libro propicia un *reencuentro* amoroso con Paulo Freire, asumiendo la “situación-límite” que vivimos como humanidad toda: una crisis civilizatoria sin parangón, que asola al planeta tierra en su conjunto y no tiene precedentes en la historia reciente. Pero acaso la pandemia pueda ser pensada, en simultáneo, como una trágica *pedagogía de la catástrofe*, que oficia de experiencia abismal de lo que Freire llamaba “desocultamiento de la verdad”; un aprendizaje colectivo que nos sacude e interpela, compeliéndonos a asumir la fragilidad de la vida y lo desastroso del capitalismo, el heteropatriarcado y la colonialidad. Somos conscientes de que *el cambio es más urgente y necesario que nunca*. Resta romper con el sentido de la inevitabilidad y dar una ardua disputa pedagógica por convencer(nos) que, además, *se torna posible*. Creemos que la educación como acto político puede aportar a ello.

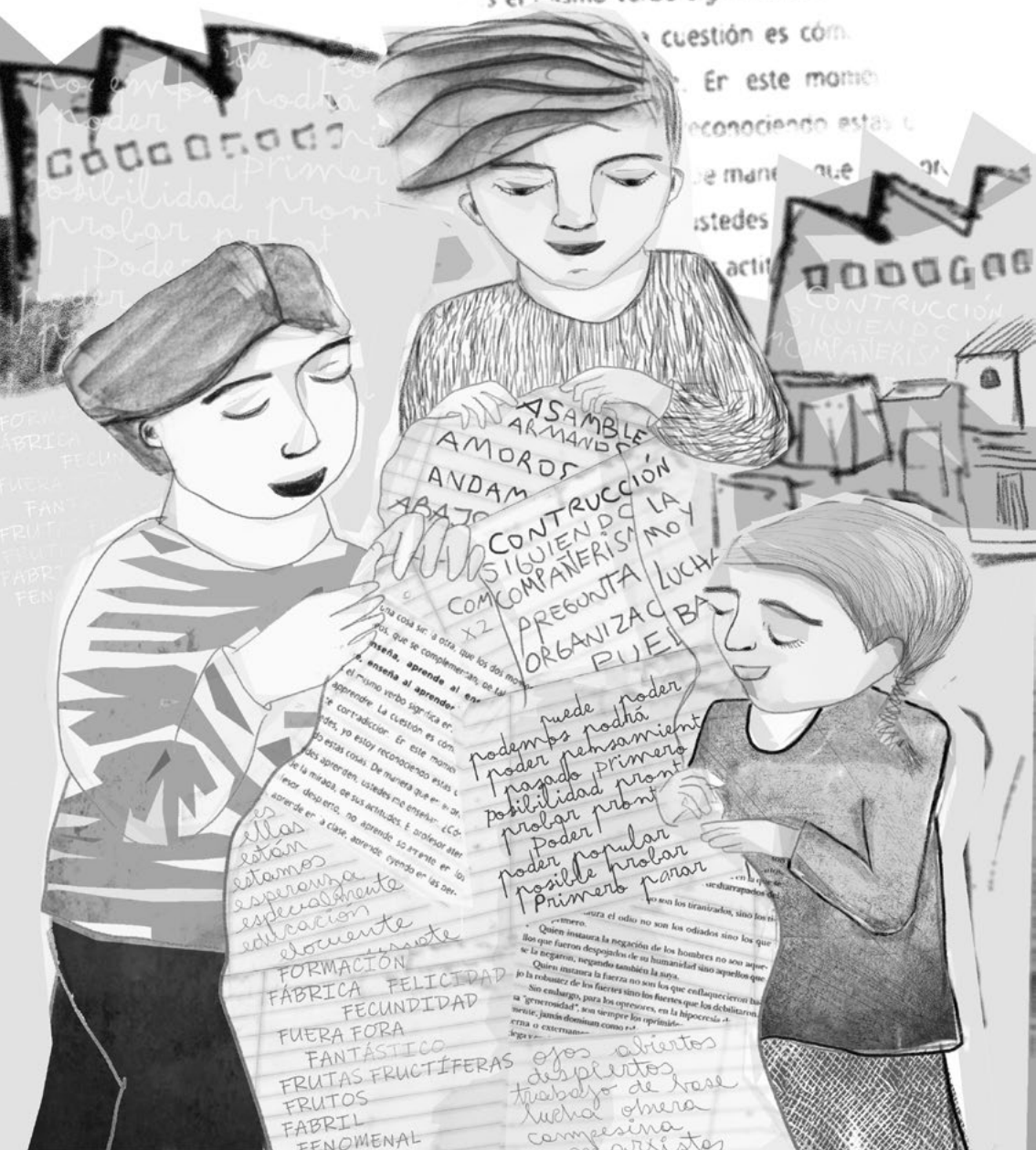
Para Freire recuperar la palabra implica ineludiblemente romper con la cultura del silencio, batallar contra la educación bancaria y la deshumanización desde una praxis crítico-transformadora, osada y rebelde. “Decir la palabra” equivale a pronunciar el mundo y re-leerlo, esto es, reconocer su historicidad, el carácter transitorio de aquello que antes se (nos) presentaba como inevitable y, por tanto, asumir la posibilidad de que sea cambiado de raíz. Un pensar-hacer dialéctico, inscripto en un proceso liberador e integral, donde el protagonismo es colectivo y el aprendizaje es mutuo, en el que la unidad entre teoría y práctica van de la mano. Hablar, por lo tanto, es “nombrar” el mundo y (auto)nombrarse, reconocerse en una trama de relaciones sociales situadas e intersubjetivas, contradictorias y en constante movimiento, a contramano del fatalismo y la desesperanza.

Los diferentes textos e ilustraciones que componen esta compilación aspiran a ser una mirilla o, mejor aún, un caleidoscopio variopinto por donde adentrarse a las múltiples pedagogías que ensayó y sembró Freire a lo largo de su itinerario educativo, militante e intelectual, aunque sin descuidar su dimensión afectiva y senti-pensante. Los territorios y realidades que supo habitar y las iniciativas que impulsó, acompañó y sostuvo, fueron infinitas, por lo que no es nuestra intención agotarlas ni abordarlas en su totalidad.

Optamos por identificar y proponer algunos “temas generadores” o problemáticas que en la actualidad resultan centrales, y que en varios casos supieron dialogar con el ideario freireano, aunque en otras ocasiones ello no fue tan así. De los feminismos populares al antiadultismo, de la descolonización al psicodrama y el teatro del oprimido, de las cosmovisiones indígenas y afros a las luchas campesinas y el buen vivir, del marxismo heterodoxo y la ecología política a la teología de la liberación, del antirracismo y las primeras líneas al horizonte socialista como alternativa civilizatoria frente a esta barbarie en ciernes.

Cada una de estas apuestas requiere ejercitar una pedagogía de la pregunta que sin perder dinamismo tenga como motor y faro utópico a la esperanza, asumiendo que no hay garantía alguna de triunfo, pero tampoco inevitabilidad de nuestra derrota. En tal caso, habrá que confiar en las sabias palabras del propio Freire, quien fiel a sus convicciones supo expresar: “la vida en su totalidad me enseñó como gran lección que es imposible asumirla sin riesgo. Y así es como yo la vivo”.

Buenos Aires, septiembre de 2021



Pedagogía niña. Revisitando la obra de Paulo Freire con lentes antiadultistas

Santiago Morales y Gabriela Magistris

Introducción

Paulo Freire supo reconocer que “desde la más tierna edad ya pensaba que el mundo tenía que ser transformado. Que en el mundo había algo equivocado que no podía ni debía continuar” (Freire, 2008b: 31). Quizás es esa intuición que tuvo desde niño, o tal vez su sensibilidad para recordarlo de adulto, o acaso un poco las dos cosas, lo que nos conmueve al revisar su obra con lentes antiadultistas.

Este ensayo partió de la más genuina curiosidad de quien quiere conocer, para transformar. Desde esa óptica, nos hicimos algunas preguntas: ¿qué nos aporta la obra de Paulo Freire a las experiencias pedagógico-políticas de quienes trabajamos con niñeces populares? Y desde aquí: nuestra tarea como educadores populares freireanos, ¿es tomar lo que ha escrito y elaborado pensando en la educación de personas jóvenes y adultas y ver cómo traspolarlo a las experiencias educativas con niñeces? ¿O el movimiento es otro? Si bien el grueso de su obra escrita y vivida apunta a los procesos educativos emancipatorios con personas jóvenes y adultas, ¿qué aportes hizo para pensar las infancias? ¿Encontramos en la obra de Freire aportes para problematizar y cuestionar el carácter adultocéntrico de nuestras sociedades?

Lejos de ser este trabajo un recorrido nostálgico sobre la genialidad del pedagogo pernambucano, pretendemos aquí entablar un diálogo con su pensamiento, a fin de co-construir herramientas analíticas y conceptuales que signifiquen un aporte para las prácticas pedagógicas que, hoy, estamos transitando. Para ello, nos hemos fijado dos propósitos centrales. Por un lado, recuperar los aportes de Paulo Freire para pensar las infancias desde perspectivas político-pedagógicas emancipatorias. Y, por otro lado, entretejer su pensamiento con los interrogantes y desafíos que nos atraviesan en nuestro presente. De esta manera, les proponemos algunas lecturas posibles de su obra desde la realidad y los debates

contemporáneos en la intersección entre pedagogías críticas y la apuesta por niñeces protagónicas.

Con estos interrogantes empezamos a “caminar preguntando”, como dirían les compas zapatistas. Ese gerundio y ese movimiento representan nuestra búsqueda, dando cuenta de que se tratan de reflexiones nunca acabadas ni totalizantes, y en constante dinamismo. Para empezar, no podemos hacer otra cosa que partir de la realidad, es decir, iniciar con reflexiones que recuperen las contribuciones conceptuales más recientes hechas desde lo que podríamos llamar las teorías críticas de y con las infancias. Desde la realidad que atraviesan las niñeces populares latinoamericanas, realizaremos una aproximación a la matriz adultista, para luego, jugando a dialogar con Freire, cuestionarla y problematizarla.

Les niñes, les oprimides de hoy y de siempre

Ya desde antes de la aparición del COVID-19 vivíamos en sociedades que no contemplaban a les niñes como sujetos sociales y políticos; que les relegaba al espacio privado e inhabilitaba su palabra; que les cosificaba, descargando en sus cuerpos distintos tipos de violencias adultistas y machistas.

Con la emergencia de la pandemia (y la agudización del ecocidio indiscriminado a ella asociado) venimos observando cómo se ha potenciado un tipo de ordenamiento social que invisibiliza a les niñes y jóvenes y les condena a los márgenes de la regulación y la vigilancia social: nos referimos al adultocentrismo (Magistris y Morales, 2021).

Veamos algunos ejemplos. De las necesidades de les niñes durante el confinamiento preventivo han hablado todes. Todes, menos les niñes. Parafraseando a Francesco Tonucci, resulta paradójico que mientras todo el mundo pedía durante la etapa de confinamiento estricto consejos a psicólogos para les padres y madres, u orientaciones a les pedagogues para les maestres, al mismo tiempo, prácticamente a nadie se le ocurría consultar a les propies niñes, conocer sus opiniones sobre el tiempo que estábamos viviendo. Ahora bien, sí reaparecían les niñes en el foco de las preocupaciones al momento de exigirles el cumplimiento de deberes. Salvo honrosas y aisladas excepciones¹, no ha habido investigación

¹ Nos referimos a algunas investigaciones que se han centrado en determinar las opiniones, sentidos y valoraciones que tienen los niños y niñas en el actual contexto. En particular, recomendamos: 1) Martínez Muñoz y otros (2020). Infancia confinada. ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y

con cierta sistematicidad y rigurosidad que recoja sus sentires, sus pensares, sus aportes a este estado de cosas (para las que nadie tenía -ni tiene aún- respuestas certeras) a fin de tomar decisiones de política sociosanitaria que redunden en una mejora de su bienestar integral.

Por otro lado, durante la pandemia el debate por “lo público” en relación con las infancias se ha limitado a la institución escolar (lo cual definitivamente resulta incompleto)². En toda la región se dieron sendas discusiones sobre la vuelta a la presencialidad luego de largos períodos de educación en virtualidad (que, sin ánimos de desdeñar el esfuerzo inmenso que hemos realizado les docentes, poco funcionó para las infancias populares, poco operó como lazo, poco sostuvo “lo común” que nos une). Y nuevamente, en esos debates, les niñas estuvieron ausentes. Una vez más les adultes nos apropiamos de sus demandas, de sus preocupaciones, de sus necesidades, de sus voces y levantamos las demandas que nosotros consideramos mejor para ellos.

Mencionamos estos dos ejemplos (que no son ni los únicos ni necesariamente los más influyentes) a fin de introducir, con cierta evidencia, la caracterización de nuestras sociedades como adultocéntricas (además de patriarcales y coloniales). Dicha matriz gobierna de manera estructural la relación con las niñas en el capitalismo.

Claudio Duarte Quapper (2012, 2015), sociólogo chileno, ha logrado desanudar de qué manera se ha construido una cosmovisión de mundo desigual, montada simultánea y estrechamente sobre el patriarcado y el adultocentrismo, que luego será reforzado en el sistema capitalista. El autor entiende así al adultocentrismo como extensión del dominio patriarcal, lo cual demuestra en sus investigaciones a través de un estudio genealógico histórico en la sociedad chilena. Este dominio centrado en el foco adultocentrista supone para Duarte Quapper la construcción de un sujeto subalterno en base a tres imposiciones. La primera, de tipo material, vinculada al acceso y producción de bienes materiales e inmateriales. La segunda, de orden simbólico, que implica el despliegue de una matriz

adolescentes? Realizada en Madrid, España. 2) Melel Xojobal (2020). ¿Cómo viven las niñas, niños y adolescentes de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, la pandemia del Coronavirus?; 3) Colectivo de Derechos de Infancias y Adolescencias (2020). Las voces de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en contextos de pobreza y de movilidad humana en Argentina. Todas estas investigaciones están citadas en extenso en las referencias bibliográficas.

2 Nos preguntábamos al respecto desde Ternura Revelde: “¿Qué tan naturalizado tenemos que las escuelas son el único espacio propio de la educación y de las infancias? Si la escolaridad durante gran parte de este año va a ser virtual, ¿no se implementarán políticas educativas -más allá de la escuela- para garantizar el derecho de las niñas al espacio público? ¿De quién es el derecho a la educación? ¿A quién le pertenecen las escuelas?” (post completo: <https://www.instagram.com/p/COFDJSmgBBQ/>)

sociocultural que naturaliza la subordinación de las infancias. La tercera y última, denominada corporal o sexual, refiere a la imposición y sostenimiento de los patrones heteronormativos, machistas, sexistas, así como la relación autoritaria adulta que se ha construido hacia la corporalidad, especialmente de las niñas.

Asimismo, es interesante ver cómo este sistema de dominio se traduce y resignifica particularmente en América Latina. Una marca singular, señala Schibotto (2015), se puede observar en la descontextualización cultural que han sufrido las infancias latinoamericanas con relación a las corrientes críticas contemporáneas, en una clara apropiación de los postulados y teorías coloniales / colonizadoras. Esto es así en la medida que se ha asumido un modelo único y hegemónico de infancia, fuertemente parametrado sobre un perfil eurocéntrico, condenando a la marginación y marginalidad a las infancias latinoamericanas, mediante convergentes procesos de naturalización y de descontextualización que desatendieron e invisibilizaron históricamente sus identidades y necesidades específicas y propias.

Desde esta perspectiva, las violencias contra las infancias son parte constitutiva de esta matriz sociocultural que refuerza lugares de poder y construye sujetos subalternizados (Spivak, 2011), sometidos y oprimidos (al decir de Freire). Pensar a las infancias como sujetos subalternos, nos invita a tematizar las condiciones de posibilidad, de audibilidad de las voces de les niñes en tanto minorías inferiorizadas, no por cantidad (de hecho, no lo son en términos estrictamente demográficos), sino por capacidad de poner en agenda sus propias demandas y necesidades, en razón de su (escaso) poder histórico acumulado. Esto es particularmente relevante en el caso de les niñes, donde la matriz estructural adultocéntrica se ha constituido a la par de su anulación como sujetos sociales y políticos (Magistris, 2020).

Si bien la concepción freireana de la opresión -inmortalizada en su *Pedagogía del oprimido*- fue elaborada problematizando relaciones sociales entre personas adultas, su lógica dialéctica puede ayudarnos a analizar el carácter opresivo del modo en que tienen lugar los vínculos intergeneracionales.

Específicamente, fue a partir del contacto con el campesinado analfabeto que nació en Freire la reflexión sobre las condiciones y características del fenómeno de la opresión. De su obra aprendimos que la contradicción entre les opresores y les oprimidos sólo puede superarse a través de un

proceso de liberación de ambos. Lo complejo, señala el maestro pernambucano, es que por la forma en que se da la situación de opresión, los oprimidos anhelan convertirse en opresores. En otras palabras, la ambición de los oprimidos no es desarrollarse a sí mismos, libremente, y colaborar al desarrollo de los que son como ellos, sino llegar a ser como los opresores (Morales y Retali, 2020).

Tal como lo entiende Freire, por la dialéctica propia del vínculo contradictorio opresores-oprimidos, quien se encuentra en desventaja en esa relación, introyecta la conciencia de los opresores, hace propia la cosmovisión de su antagonico, renegando y denigrando lo propio de su clase. Tal es así que “Ser” significa ser opresor (Freire, 1971). En esta lógica de pensamiento, podríamos buscar analizar las formas concretas en que los niños y jóvenes, a lo largo del proceso de socialización, van introyectando la conciencia adultista que establece que los más grandes piensan mejor, que saben – mejor que los más chicos – qué es bueno para ellos, y que son quienes es lógico y justo que tomen decisiones por ellos. No casualmente, la matriz de pensamiento adultista considera a los niños como seres “aún-no” y a los adultos como seres “ya-sí” (Liebel, 2006).

¿En qué se basa esa matriz de violencia adultista? La podemos encontrar, a mero título de ejemplo, en la imagen que refuerza a los niños como parte de la propiedad familiar; o en el hecho de considerarlos como sujetos “futuros” (del porvenir) y no del presente, negándoles su participación en la vida pública y política (Cussiánovich, 2010a). Nótese también cómo el adjetivo “infantil” es utilizado cotidiana y naturalizadamente como forma de insulto, como algo peyorativo, inferior, como modo de desvalorizar actitudes o cualidades de las personas en general, volviendo a la infancia un mero sinónimo de una etapa biológica que hay que superar, que es incompleta (representando la adultez el estadio de la completitud), que es necesario dejar atrás para lograr el status deseado y valorado de adultez. La matriz adultista es opresiva. El propio Freire no deja margen de dudas:

Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explota a B, A obstaculiza a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación al implicar la obstrucción de esta búsqueda, es en sí misma violenta. Es una violencia al margen de que muchas veces aparezca azucarada por falsa generosidad (...) ya que

hiere la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más (Freire, 1971: 54).

Cabe preguntarse si en la relación intergeneracional es posible entender la “falsa generosidad” de la que habla Freire como el predominio del modelo proteccionista hacia la infancia que, como explica la investigadora inglesa Gerison Lansdown (1995), muchas veces ha impedido que se desarrolle un reconocimiento adecuado de la capacidad de participación real de los niños. A su vez, es la necesidad de protección de los niños de la que las personas adultas nos hemos valido para justificar nuestra persistente resistencia a conceder a los niños el derecho de tomar decisiones propias en su vida, o al menos hacerlo junto a nosotros. Así, atribuyéndoles una falta de capacidad para decidir sobre sus vidas, les afirmamos vulnerables y necesidades de protección. Y de esta manera los adultos nos creemos sus dueños y les negamos el poder de tomar decisiones o de participar en ellas de manera protagónica, haciendo crecer más y más su vulnerabilidad ante la autoridad adulta.

Dicho esto, resulta importante señalar que problematizar el carácter opresivo del vínculo intergeneracional no implica postular un desdibujamiento de las responsabilidades adultas vinculadas al cuidado de los niños. No se trata de impugnar el adultocentrismo proponiendo una niñocracia, sino de problematizar las instancias en las que la afirmación de “lo adulto” significa -en términos dialécticos- la negación de “lo niño”.

Jugando a dialogar con Freire

Una vez expuesta de manera sintética la estructura de la matriz adultista que acorrala a la infancia (Montes, 2001), queremos ahora meternos de lleno en dialogar con Freire, armando intercambios hipotéticos con él, de cara a indagar qué nuevas lógicas y marcos encontramos en su obra que se corran definitivamente de la opresión y anulación de los niños como sujetos, para dar cuenta del rol protagónico que deben tener en nuestras sociedades.

El pensamiento de Paulo Freire fue decisivo en la construcción colectiva de la perspectiva pedagógico-política de la Educación Popular. Una concepción pedagógica que

reconoce la politicidad de todo acto educativo, que defiende el diálogo y la construcción colectiva de saberes, que plantea la importancia de partir de la realidad socio-histórico-cultural de les educandes, que reconoce el papel fundamental que cumple la organización colectiva de y desde les oprimides para la concreción de transformaciones en su favor.

Hasta los albores de la década de 1990, tanto la historia de la Educación Popular como la teoría crítica elaborada, es la historia y la teoría de una concepción pedagógico-política de carácter emancipatorio pensada y dirigida exclusivamente para el mundo adulto, en el que les niñes no han tenido lugar (Morales, 2021). Es que, como afirma Eliud Torres (2014), la Educación Popular en sus primeros años de desarrollo no pensó conceptual ni metodológicamente a la infancia, porque dentro de las Ciencias Sociales no figuraban les niñes y adolescentes como actores sociales. Al no ser reconocidos como sujetos políticos por el mundo adulto de la época en general, prácticamente no tenían lugar en los procesos de transformación de la realidad.

Luego, el impulso otorgado por la Convención Internacional de los Derechos del Niño a repensar el lugar de la niñez en la sociedad, la emergencia de diferentes experiencias de organización popular de niñas y niños en Latinoamérica³, el surgimiento de la nueva sociología de la infancia, y particularmente el paso de Paulo Freire por la función pública a cargo de la Secretaría de Educación de Sao Paulo, así como otros procesos particulares que se fueron dando hacia los años 1990, acompañaron un desplazamiento de parte de las experiencias de Educación Popular desde el campo revolucionario tradicional hacia otros nuevos campos problemáticos donde las niñeces fueron de a poco cobrando mayor relevancia (Michi, 2012).

Es sabido que Paulo Freire dedicó su vida a pensar e intervenir en el ámbito de la educación de personas jóvenes y adultas de sectores populares. Es decir, las niñeces no han sido el centro de sus preocupaciones. Sin embargo, esto no quiere decir que no podamos encontrar en Freire significativos aportes relacionados con la búsqueda por transformar el mundo con les niñes y valorar las contribuciones niñas en este sentido.

3 Nos referimos tanto al Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos del Perú, el Movimiento Nacional de Meninos y Meninas de Rua de Brasil, y el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo de Argentina. Nacidas en 1976, 1986, y 1987, respectivamente, estas experiencias se destacan por la significativa y paulatinamente creciente participación política de niñes de sectores populares. Las tres experiencias supieron articular la lucha por el reconocimiento de las nuevas generaciones como actores sociales competentes con la búsqueda por construir una nueva sociedad, desde les niñes (Morales y Magistris, 2018).

Bambino permanente

La originalidad del pensamiento de Paulo Freire radica en que logra romper con dos definiciones adultistas de infancia: una que podríamos llamar romántica y otra negativa. Si la primera entiende a la infancia como un estadio ligado a la pureza, a la bondad, a la inocencia propia de aquello que desconoce la maldad; la segunda, entonces, la ve como instancia humana de la carencia, de la irracionalidad e irresponsabilidad y, por ende, como tabla rasa, todavía-no. Ambas concepciones de la matriz adultista consideran que la infancia es una etapa de paso, que necesita superarse con la adultez. De aquí que dicha concepción sea cancelatoria. Es decir, aunque resulte paradójico, desde esa perspectiva la infancia se realiza cuando se acaba. Por eso para el adultismo el mejor modo de ser infancia es ya no serlo, es haberlo sido.

Freire construye una idea de infancia completamente diferente. En el pensamiento del maestro nacido en Recife, encontramos una vocación por entender la infancia como un valor, una filosofía, que lejos de restringirse a una determinada edad cronológica puede permanecer a lo largo de toda la vida. En un trabajo reciente y tan hermoso como profundo -que recomendamos ampliamente-, Walter Kohan (2020) repara en un dato muy significativo. Cuenta que a Paulo Freire le fue otorgado el título de “Bambino permanente” [*niño permanente*] por la Biblioteca Comunale di Ponsacco, en Pisa, Italia, hacia 1990. Ese reconocimiento materializa un deseo y una cualidad de Freire: quiso, supo (y pudo) mantener viva a lo largo de su adultez la infancia.

La niñez vivida y la que no pudo vivir también, es decir, no sólo su niñez biográfica, sino también la niñez que hubiera querido vivir, pero no pudo por factores materiales, culturales, sociales, históricos; e incluso, la infancia como filosofía.

Creo que una de las mejores cosas que he hecho en mi vida, mejor que los libros que escribí, fue no dejar morir en mí al niño que no pude ser y al niño que fui. (...) sexagenario, tengo 7 años; sexagenario, tengo 15 años; sexagenario, amo las olas del mar, adoro ver la nieve caer, parece incluso alienación. Algún compañero de izquierda podría decir: Paulo está perdido sin remedio. Yo le diría a mi hipotético compañero de izquierda: estoy encontrado precisamente porque me pierdo mirando cómo cae la nieve. Sexagenario, tengo 25 años. Sexagenario, amo de nuevo y comienzo a crear una vida otra vez. (Freire, 2016: 46).

Cuando Freire afirma que al mismo tiempo que tiene 65 años, tiene 7, o 15, lo que para nosotros está diciendo es que, en su concepción, la niñez no tiene que ver exclusivamente con la cantidad de años, sino con un modo de estar en el mundo. Su pensamiento logra “afirmar la infancia como una fuerza seria que atraviesa las edades” (Kohan, 2020: 173).

Los criterios de evaluación de la edad, de la juventud o de la vejez, no pueden ser los del calendario. Nadie es viejo sólo porque nació hace mucho tiempo, o joven porque nació hace poco. Somos viejos a mozos mucho más en función de cómo pensamos el mundo, de la disponibilidad con que nos damos curiosos al saber, cuya búsqueda jamás nos cansa y cuyo hallazgo jamás nos deja inmóvilmente satisfechos. Somos mozos o viejos mucho más en función de la vivacidad, de la esperanza con que estamos siempre listos a comenzar todo de nuevo, y si lo que hicimos continúa encarnando nuestro sueño, sueño éticamente válido y políticamente necesario. (...) Vamos haciéndonos viejos en la medida en que inadvertidamente rechazamos la novedad con el argumento de que “en mi tiempo era mejor”. El tiempo para el joven de 22 años o el de 70 es el tiempo en que se vive. Es viviendo el tiempo como mejor se pueda, que lo vivo joven (Freire, 1997: 74-75)

Se puede ser niño siendo adulto, se puede ser joven siendo viejo, etc. Nuevamente deja claro que su mirada de la infancia no la limita a un tiempo finito enmarcado en la arbitraria edad cronológica, sino que la entiende más como una disposición, un modo de estar y de habitar el presente. Pero no desde una neoliberal mirada que acota la vida al hoy porque el mañana no importa y entonces de lo que se trata es de consumir ya y ya. No. La apuesta es otra: es habitar el hoy con toda la intensidad, curiosidad y exploración que caracterizan los ojos y sentires de los recién llegados al mundo.

Ahora bien, ¿qué caracteriza a *lo niño* en Freire? ¿para qué conservarlo? ¿Qué implica habitar la infancia en la adultez? ¿Cómo podemos ser adultos y niños a la vez?

La pedagoga brasileira Célia Linhares ha afirmado que en la concepción freireana, lo infantil remite tanto a una reserva de deseo, sueños y, por tanto, a aquello que aún está rodeado de misterios y posibilidades inéditas; como a la más afirmativa forma de libertad en tanto creación colectiva (Linhares, 2007). Por su parte, Walter Kohan sostiene que lo que constituye la imagen de infancia sin edad para Freire “no podría ser más afirmativa y potente (...) es un modo de elogio, una forma de hablar bonito, (...) un deseo, un gusto, una sensibilidad

para las fuerzas de la vida, como la curiosidad, el sueño y la transformación” (Kohan, 2020: 174-175).

En sintonía con lo sugerido por Célia y Walter, repasemos lo que el propio Freire ubicó como definición posible de aquello que se inviste de una cualidad “niña”:

En mi primera visita a Managua, en noviembre de 1979, hablé ante un grupo grande de educadores en el Ministerio de Educación y les dije que la revolución nicaragüense me parecía una revolución niña. No por recién “llegada”, sino por las pruebas que estaba dando de curiosidad, de inquietud, de gusto por preguntar, porque no temía soñar, porque quería crecer, crear, transformar. Dije también en aquella tarde caliente que era necesario, imprescindible, que el pueblo nicaragüense, luchando por la maduración de su revolución, no permitiese que envejeciera, matando la niña que estaba creciendo (Freire y Faundez, 2013: 221).

Adjetivar algo de “niño”, entonces, desde esta perspectiva, implica asociarlo a la curiosidad, a la búsqueda, a la pregunta, al deseo de saber y crear; no a lo “nuevo” o “pequeño”, sino a lo inacabado, a aquello que se halla en proceso de crecimiento, desafiado a transformarse permanentemente. Reconocer una cualidad niña es, quizás, uno de los halagos más grandes con los que se puede honrar cualquier cosa. Y nótese que, a diferencia de la matriz adultista que menosprecia lo infantil definiéndolo incompleto (como algo negativo, carente), y suponiendo al mismo tiempo que la adultez representa el estadio de la completitud, en Freire el inacabamiento es constitutivo del ser persona: “Los hombres y mujeres, en cuanto seres históricos, somos seres incompletos, inacabados, inconclusos” (Freire, 2006: 19). De hecho, esa incompletitud es el motor del conocimiento, es condición de la educabilidad del ser (Freire, 2006).

El pedagogo de los sueños posibles, el de la esperanza, valora la infancia como actitud, como todo ese conjunto de cualidades, como disposición para, viviendo el hoy, ir construyendo el mañana que, aunque inédito, es viable. Por eso, él mismo reconoce que su mejor virtud no fue haber escrito best sellers, sino impedir que muera su condición niña.

A su vez, complementariamente, ofrece una mirada de la infancia cronológica no sólo valiosa e interesante, sino emancipatoria, como la integralidad de su pensamiento. Veamos algunos de sus planteos en este sentido.

Pedagogía niña

Paulo Freire ha sostenido a lo largo de toda su vida la importancia decisiva de valorar y respetar los saberes, la autonomía y la identidad de los educandos. Tal fue así que, a pesar de no haber llegado en vida a participar de los debates y producciones teórico-conceptuales que fueron construyendo la caracterización de nuestras sociedades como adultocéntricas, su pensamiento ético, político y pedagógico se anticipó a esa crítica. Es decir, si bien dentro de las Ciencias Sociales no se habló de adultocentrismo como sistema de dominio antes de su muerte, Freire lo cuestionó sin nombrarlo. A lo largo de su obra -especialmente en los libros en este trabajo citados, pero no exclusivamente- el maestro pernambucano fue convidando diferentes pistas para robustecer nuestra crítica al adultocentrismo. En este ensayo pretendimos recuperar algunas de ellas, pero todavía resta hacer un trabajo mucho más vasto y exhaustivo.

Freire entiende que los niños son capaces de trazar lazos afectivos con la naturaleza, vincularse con seres no humanos, algo poco sensato para la lógica de pensamiento racional y colonial adulta. “Sexagenario, amo las olas del mar”, decía más arriba, dando cuenta de cómo puede ser adulto y sentir como niño a la vez. Del mismo modo, en el libro *Cartas a Cristina*, donde Paulo cuenta su vida a través de un intercambio epistolar que mantuvo con su sobrina, recordando su infancia cuenta que “hasta marzo de aquel año habíamos vivido en Recife en una casa mediana, la misma casa en la que nací, rodeada de árboles, algunos de los cuales eran como personas para mí, tal era la intimidad que tenía con ellos”. (Freire, 2008b: 42).

La fuerza de estas palabras no sólo radica en la sensibilidad con que Paulo logra recordar de adulto la intimidad que supo mantener con sus árboles, sino también en que repara en un elemento que aquí nos interesa subrayar: la capacidad de las personas niñas para entablar vínculos afectivos, amorosos, de amistad, con seres no humanos. Una persona niña puede construir vínculos de amistad no sólo con una persona humana, sino también con una planta, un ser imaginario, una mascota, una muñeca, un árbol, las olas del mar... Quienes se encuentran leyendo este ensayo recordarán el emblemático vínculo amoroso y potenciador que el niño Zezé entabló con su “planta Naranja Lima” (de la novela homónima de Vasconcelos). Para Freire, algunos de los árboles de la casa donde nació (no todos,

no cualquiera) eran como personas. Esta idea de sentir paridad con seres humanos y no humanos es perturbadora para el orden hegemónico.

Este Freire antiadultista, nos invita también a advertir lo problemático de la “negación autoritaria de la curiosidad” que se puede encontrar en representaciones adultistas que llevamos dentro, que nos inducen a entablar un vínculo represivo con las nuevas generaciones, al mismo tiempo que sostenía la necesidad de no sólo no castrar la curiosidad de les niñes, sino alimentarla, respetarla, y reconocerla fundamental:

Una de las exigencias que siempre nos hicimos Elza y yo, en cuanto a la relación con nuestras hijas e hijos, fue jamás negarles respuestas a sus preguntas. Estuviéramos con quien estuviésemos, interrumpíamos la conversación para atender la curiosidad de cualquiera de ellos. Solo después de haber demostrado respeto a su derecho por preguntar les hacíamos notar que estábamos con alguien. Creo que, ya desde la tierna edad, iniciamos la negación autoritaria de la curiosidad con frases como “¡Pero a qué viene tanta pregunta, niño!”, “Cállate que tu padre está ocupado” “Ve a dormir, deja la pregunta para mañana” (Freire y Faundez, 2013: 70).

Nótese que atender la curiosidad de les niñes es tan importante como señalar (sólo si es oportuno) cuando las preguntas se hacen en contextos inoportunos o bajo formas inadecuadas. Pero, como él mismo advierte, teniendo cuidado que el señalamiento no niegue dicha curiosidad. Muchas veces nos pasa a las personas adultas que en nuestro afán por permanentemente querer “enseñar” o “marcar” algo a les niñes, perdemos de vista su iniciativa, su duda, su preocupación, y es justamente eso lo que el maestro de Pernambuco nos está invitando a evitar.

A su vez, Freire se desmarca del sentido común adultista que entiende a les niñes y jóvenes como irresponsables, faltos de criterio para cuidar, cuidarse y tomar decisiones. Supo decir que “somos falsamente jóvenes cuando asumimos una actitud irresponsable frente al riesgo” (Freire, 1997: 75). Desde esta lógica, no sólo impugna ciertas voces adult(ist)as que sostienen que viviendo una adultez desenfrenada preservan su juventud, sino que restituye a las nuevas generaciones una virtud negada por el mundo adulto contemporáneo: la responsabilidad. Es decir, la niñez y juventud no están reñidas con la sensatez, con el juicio crítico, con el cuidado propio. En tal caso, somos las personas adultas quienes tenemos que cultivar esa virtud, no censurarla, y acompañar a

les niños dándoles lugar a mostrarnos formas no necesariamente adultas de ejercer la responsabilidad y el cuidado. Para avanzar en este camino

los niños precisan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, cosa que solo se hace decidiendo. Si las libertades no se constituyen a partir de sí mismas sino en la asunción ética de los límites necesarios, la asunción ética de esos límites no se hace sin que estas libertades corran riesgos, al igual que la o las autoridades con las que dialécticamente se relacionan” (Freire, 2012: 71).

Hay que asegurar a los niños la experiencia de ser ellos mismos quienes asuman éticamente los límites, lo que implica aceptar y reconocer que ese proceso aloja riesgos inevitables, necesarios, tanto para los propios niños como para las personas adultas que les acompañan. Así como no hay libertad sin riesgo, no es justo creer que las nuevas generaciones tendrán necesariamente una actitud irresponsable ante él. Para esto, “los niños necesitan crecer ejerciendo esta capacidad de pensar, de indagarse y de indagar, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar y no sólo seguir los programas impuestos antes que propuestos” (Freire, 2012: 71).

Acompañar a las nuevas generaciones en la vida, desde el lugar que nos toque, implica abordar la tensión permanente entre el cuidado, la protección, y la promoción de la autonomía de los niños. Y suele ser el temor adulto de que los niños corran algún riesgo lo que hace inclinar, generalmente, la balanza en favor de la protección y relegar la autonomía para un tiempo futuro. De aquí que, como decíamos más arriba, en nombre de la protección muchas veces se limita, restringe, incluso anula, la capacidad de los niños para tomar decisiones e ir siendo protagonistas de sus vidas. Nótese que Freire, en este sentido, toma posición en favor del riesgo. Es decir, no hay autonomía posible, no hay asunción ética de los límites (necesarios) por parte de los niños, sin correr riesgos.

Acompañarles a decidir y/o decidir junto con ellos, implica valorar iniciativas o caminos que no necesariamente serían los escogidos por la persona adulta, por lo tanto, necesitan de valentía adulta y confianza en sus capacidades. Desde luego, asumir riesgos no es igual a promover la irresponsabilidad en el cuidado. Más bien, todo lo contrario: necesita de una mayor responsabilidad. Porque es más simple, incluso más cómodo, no correr riesgos. El reto es inscribir al cuidado en una perspectiva de la autonomía. Que el cuidado y la promoción

de la autonomía en el encuentro se fecunden, para dar paso a niñeces protagonistas.

Paulo Freire nos dejó no sólo su voto afirmativo, sino su testimonio y aportes realmente significativos para engrosar los fundamentos del paradigma del protagonismo de la niñez como plataforma propositiva hacia la superación de la concepción adultocéntrica opresora que tenemos de las nuevas generaciones. Incluso, ha ido más allá. Pues si bien la noción de co-protagonismo (Cussiánovich, 2010b) va a ser postulada casi diez años después de su fallecimiento, intuía que el vínculo intergeneracional debía reinventarse. De aquí que postule no sólo la necesidad de promover la autonomía de les niñes, sino que las personas adultas nos podamos pensar en el papel de “asesores”:

La posición del padre o de la madre es la de quien, sin ningún prejuicio o disminución de su autoridad, humildemente acepta el papel de enorme importancia de asesor o asesora del hijo o de la hija. (...) Lo que es necesario, de una manera realmente fundamental, es que el hijo asuma ética y responsablemente la decisión fundadora de su autonomía. Nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va construyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas (Freire, 2008a: 101).

Se habla de co-protagonismo para marcar la interdependencia que nos hace libres y autónomos (Cussiánovich, 2010b). En este marco, la relación niñe-adulte exige simultáneamente la afirmación del protagonismo de les niñes sin que por ello les adultes renuncien a su propio protagonismo. Así, no puede concebirse la relación como unes sobre otros, sino como juntas; y a partir de lo que cada cual es, asumir la tarea común, los desafíos que nos retan como conjunto. Una relación que promueva el desarrollo y ejercicio del protagonismo integral de todes, es decir el co-protagonismo. Una relación donde se reconoce tanto a les niñes como a les adultes como co-constructores de la vida humana, es decir, seres que actúan, interpretan e interpelan, y que cumplen roles específicos, imprescindibles e indelegables dentro de la comunidad.

Ahora bien, es impensable todo lo hasta aquí señalado si no reaprendemos a escuchar. Y decimos “reaprender” porque las personas en la infancia cronológica aprendemos a escuchar; y lo hacemos con una atención e intensidad que vamos olvidando o descartando a medida que nos vamos volviendo personas

adultas. Por eso, reaprender a escuchar es decisivo para poder entablar relaciones intergeneracionales como Freire nos invita a hacerlo: "...es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él" (Freire, 2008a: 107).

Escuchar es, desde ya, ir mucho más allá que la mera posibilidad auditiva de cada uno. Significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla, al gesto e incluso a las diferencias de la persona interlocutora (Freire, 2008a). Pero ojo, sería un grave error creer que comunicarnos intergeneracionalmente de un modo no opresivo implique anularnos como personas adultas, reducirnos a simples oyentes y acatadores de necesidades y/o deseos de los niños. Nuevamente, no se trata de eso. Eso no sería transformar un privilegio adulto en un acto de justicia. Porque "la verdadera escucha no disminuye en nada mi capacidad de ejercer el derecho de discordar, de oponerme, de asumir una posición" (Freire, 2008a: 112).

Sin escucha verdadera, no hay comunicación posible. Y para ello, el absoluto respeto a los niños es decisivo. Respetar sus sueños, sus preocupaciones, sus miedos, sus saberes, sus críticas, sus dificultades, sus propuestas, sin subestimarlos. Y el respeto también se traduce en intentar -al decir de Freire- "corporificar las palabras en el ejemplo" (Freire, 2008a), reconocer el carácter de "discurso" que tienen nuestras acciones: "Considero el *testimonio* como un 'discurso' coherente y permanente de la educadora progresista. (...) Los niños tienen una sensibilidad enorme para percibir que la maestra hace exactamente lo opuesto a lo que dice" (Freire, 2009: 97-98; cursivas en el original). Ese discurso testimonial es realmente importante si reconocemos que los niños observan constante y minuciosamente la coherencia/incoherencia entre la palabra y el obrar de las personas adultas. Así, van aprendiendo desde muy pequeños que el mundo adulto goza del privilegio (entre muchos otros) popularmente conocido como *haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago*.

Palabras finales

Como no podía ser de otro modo, el pedagogo de la esperanza y de los sueños posibles, pero también el de la indignación y del oprimido, nos ha convidado enseñanzas fundamentales.

Con sus libros, pero fundamentalmente con su testimonio (ese discurso permanente y coherente que se expresa en la vida que vivimos), nos dejó pistas invaluable para batallar colectivamente contra el adultocentrismo que menosprecia a les niñes y contra el adultismo que les violenta día a día.

La pedagogía de Paulo Freire que aquí adjetivamos -a modo de elogio- como *niña*, viene a ser una pedagogía de la curiosidad, de la alegría, del gusto por preguntar, de la inquietud; una pedagogía que no teme soñar porque su propósito es crear, es transformar, es -también y fundamentalmente- crecer emancipadamente.

Así, Freire nos invita a abrazar una pedagogía *niña* para encontrar caminos necesariamente nuevos y en permanente reinención, hacia aquél inédito viable que no podremos construir sin les niñes. Porque, como se afirmó desde la experiencia de educación popular con niñes que supo impulsar en Buenos Aires “La Miguelito Pepe”, *sin les niñes no hay revolución*.

Bibliografía

Cussiánovich, A. (2010a). *Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder*. Lima: INFANT.

Cussiánovich, A. (2010b). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: IFEJANT.

Duarte-Quapper, C. (2012) “Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción”. Última década Nro. 36, CIDPA Valparaíso, Julio 2012, pp. 99-125.

Duarte-Quapper, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio: análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil* [Tesis doctoral no publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2008a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2008b). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. Buenos Aires: CLACSO.

Lansdown, G. (1995). "Children's rights to participation: a critique". En Cloke, C. y Davies, M. (eds.). *Participation and Empowerment in Child Protection*. Chichester, John Wiley & Sons Ltd.

Liebel, M. (2006). "Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales. Monografías del experto en Políticas Sociales de Infancia", Serie Teoría N° 1. Madrid: Universidad Complutense.

Linhares, C. (2007) "O legado freireano e a educação da infância". En ALEPH, Rio de Janeiro, v. 10, p. 8-12.

Magistris, G. (2020) "La(s) infancia(s) en la era de los derechos. Balances y desafíos a 30 años de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño". En: Isacovich, P. y Grinberg, J. *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión*. José C. Paz: Edunpaz.

Magistris, G. y Morales, S. (2021) "Mañana será tarde". En Magistris, G. y Morales, S. (comp.) *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Buenos Aires: Editoriales Chirimbote / Ternura Revelde.

Michi, Norma (2012) "Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros", en Finnegan, Florencia (comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Editorial AIQUE.

Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Morales, S. (2021) "Educación popular con niñas. Aprendizajes, desafíos y esperanzas". En Magistris, G. y Morales, S. (comp.) *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Buenos Aires: Editoriales Chirimbote / Ternura Revelde.

Morales, S. y Magistris, G. (2018). “Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social”. En Morales, S. y Magistris, G. (comp.) *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Editoriales: El Colectivo / Chirimbote / Ternura Revelde.

Morales, S. y Retali, E. (2020). “Educación popular con niñxs. Diálogos entre la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la ternura”. En Revista del IICE, (48). doi: 10.34096/iice.n48.10210

Schibotto, G. (2015) “Saber Colonial, Giro Decolonial e Infancias Múltiples de América Latina”, NATs - Revista Internacional desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores, 25, pp. 51-68.

Spivak, G. (2011) *¿Puede hablar el subalterno?* Buenos Aires: El cuenco de plata.

Torres, E. (2014) “Niños y niñas como sujetos políticos. La participación infantil en movimientos sociales”. Publicado en *Memorias del IV Congreso Nacional de Ciencias Sociales, t. 11, Acción Colectiva y movimientos sociales*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas/Tijuana, Baja California: Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.



Pensando a Paulo Freire desde los feminismos populares, plurinacionales, territoriales

Claudia Korol

Durante el año 2021, en el marco del Centenario del Nacimiento de Paulo Freire, desde Pañuelos en Rebeldía y la Red de Educadorxs Populares, realizamos Círculos de Cultura Popular en los que problematizamos distintos aspectos de nuestras experiencias político pedagógicas, en diálogo con el pensamiento de Paulo Freire. Analizamos los aprendizajes que surgen de los procesos de formación de educadorxs populares y diálogos de saberes, como una de las dimensiones organizativas de las luchas sociales contra el extractivismo, contra la criminalización de los movimientos populares, por la salud popular, arte popular, construcción comunitaria y trabajo voluntario, memoria histórica, educación popular con niñas, niños, niñas, educación popular en escuelas y en movimientos populares, educación popular migrante y antirracista, Jineoloji (ciencia de las mujeres desarrollada por las revolucionarias de Kurdistán), pedagogías antipatriarcales de las masculinidades críticas, iniciativas de alfabetización, feminismos populares, entre otros.

Quiero referirme en estas notas, a los diálogos que sostuvimos en el Círculo de Cultura Popular (CCP) sobre Feminismos Populares y Educación Popular. Participaron en ellos, virtualmente, compañeras de distintos territorios del Abya Yala, de Cuba, Ecuador, Perú, Bolivia, Guatemala, Colombia, Venezuela, Nicaragua, Chile, Uruguay, Argentina.

Recordamos al comienzo de estos encuentros, que cuando Paulo Freire escribió *Pedagogía de la Esperanza*, libro en el que realizó una mirada crítica a *Pedagogía del Oprimido* a 25 años de su primera publicación, mencionó que después de que el libro saliera a recorrer el mundo, él había sido interpelado por feministas que le criticaron duramente el haber escrito el texto en lenguaje universal masculino. Contaba Paulo en una entrevista que tuvimos posteriormente, que él se resistió a esa crítica con argumentos machistas, hasta que comprendió que nombrar es reconocer, y que la omisión de las oprimidas nos sostiene a las mujeres en el espacio de la invisibilidad.

El gesto de humildad de Paulo Freire, quien para entonces

ya era celebrado mundialmente, reconociendo públicamente su error, en este caso frente a una joven educadora popular feminista, mostraba un modo de ser “maestro”, muy lejano del ser “sabelotodo” al que estamos acostumbradxs. Más allá incluso del tema mismo que analizaba –y del que habla en *Pedagogía de la Esperanza*– tan importante por estos días, como es el del lenguaje inclusivo, Paulo enseñaba que es posible y necesario que los, las y les intelectuales orgánicos del pueblo sean autocríticos/as –un bien por demás escaso–. Más interesante todavía, porque no se trataba de un error ocasional, sino de la reproducción a través del lenguaje, de la cultura machista, de una cultura opresora: el patriarcado. Por eso después comenzamos a resignificar su obra como Pedagogía de las Oprimidas, Oprimidos y Oprimides, buscando modos de nombrarnos y de sabernos parte de las mismas luchas.

Reflexionó Paulo Freire en esa entrevista, sobre las relaciones entre lenguaje y cultura, un tema que las feministas venimos sosteniendo como parte de las batallas por visibilizarnos como sujetas históricas (no sujetadas). Creemos que no se trata sólo de expresarnos en términos “inclusivos”, sino de pensar en los, las, les sujetxs oprimidxs por el patriarcado capitalista, colonial, adultocéntrico, y en las muchas formas en que se despliegan las emancipaciones. Ampliar el concepto de “oprimidos”, que Paulo Freire refirió fundamentalmente a quienes sufren la explotación capitalista y el colonialismo (recordemos su cercanía con Amílcar Cabral y con los procesos de descolonización en África), partiendo de la experiencia feminista de lucha antipatriarcal, es fundamental para profundizar la radicalidad del punto de partida de la educación popular: lxs oprimidxs que luchan por la emancipación.

Las Feministas de Abya Yala, tomamos de nuestra compañera Adriana Guzmán, integrante del Feminismo Comunitario Antipatriarcal su concepto de patriarcado

como el sistema –que no es producto del capitalismo, ni consecuencia de la colonización, ni una forma de racismo– sino EL SISTEMA, de todas las opresiones, todas las discriminaciones, y todas las violencias que vive la humanidad y la naturaleza, construido históricamente sobre el cuerpo de las mujeres.

Al explicar este concepto Adriana nos pregunta:

La explotación que genera el capitalismo ¿dónde se ha aprendido?
¿dónde la humanidad ha aprendido a explotar? ¿dónde se aprende?

¿dónde se reproduce? En el cuerpo de las mujeres. La humanidad aprende a explotar y a dejarse explotar, porque en la familia hay una mujer que hace el trabajo de la casa, cocina, cría los hijos, y ni siquiera se lo llama trabajo, y no se lo reconoce. Estamos viviendo al lado de alguien que es permanentemente explotada, y estamos explotando a alguien, que puede ser mi mamá, que puede ser mi abuelita. Ahí la humanidad ha aprendido la explotación, en el cuerpo de las mujeres. Ahí se sostiene el capitalismo también. En todo el trabajo que hacemos las mujeres que no es pagado, que beneficia al patrón, al burgués, a las transnacionales, que se quedan con esa plata, de ese trabajo de las mujeres no remunerado. Por eso la lucha es contra el patriarcado capitalista, neoliberal, colonial.

El comprender que patriarcado es un sistema histórico, que no es “natural”, que no deviene de la biología de las mujeres, nos permite comprender entonces que es posible terminar con él en un proceso histórico revolucionario. Y esta comprensión es un núcleo fundamental de la pedagogía feminista, como Pedagogía de las Revoluciones.

Pensar a Freire desde las experiencias de los feminismos populares, significa crear los puentes que permitan retomar algunos ejes básicos de sus aportes, entendiendo a la educación popular como:

Pedagogía de los oprimidos, oprimidas, oprimides.

Pedagogía de la esperanza

Pedagogía de la autonomía

Pedagogía de la pregunta

Pedagogía del diálogo

Pedagogía de la tierra

Pedagogía de la naturaleza, sujeta de derechos

Pedagogía de la memoria

Pedagogía del ejemplo

Pedagogía de las revoluciones

Pedagogía de lxs Oprimidxs

Hablamos de procesos de educación “de” lxs oprimidxs y no “para” lxs oprimidxs. Educación popular no como donación, no como asistencialismo, no como depósito de saberes, no como extensión de “teorías críticas” para fundamentar las “prácticas sociales”, desde los centros de saber hasta sus periferias, sino como creación colectiva y activa de conocimientos. Aprender de la historia y enseñarle. Educación popular como creación heroica de los pueblos, en clave mariateguiana.

Entendemos a las múltiples opresiones que vivimos no como un accidente, no como “qué mala suerte que tengo”, sino desde un punto de vista estructural. Esta comprensión en sí ya resulta sanadora, y más aún si a partir de la misma nos incluimos en la lucha organizada para terminar con dichas opresiones. Partimos de los cuerpos y territorios que habitamos. Miramos en ellos los dolores, las heridas, pero también la fuerza, la energía, las fuentes de creatividad. Los caminos que estamos imaginando e inventando con nuestra praxis político pedagógica -desde la perspectiva freireana del “inédito viable”- requieren -para desorganizar la dominación- revoluciones populares, antipatriarcales, anticoloniales, anticapitalistas, socialistas y feministas. No alcanza con conquistar un espacio subordinado dentro del campo de lxs opresorxs, un cupo dentro del sistema, desde el cual reforzamos la política hegemónica con un enjuague “de género”. La visibilidad que logremos por ese camino, tiene que permitirnos ampliar las bases de los feminismos populares, en cada territorio, en cada lugar de trabajo, de estudio, para lograr desmoronar la cultura misógina, androcéntrica, patriarcal, que impregna todas las dimensiones de la vida social, y eso solo es posible si podemos revolucionarla por completo, desestructurando y desmontando todas las formas de explotación y dominación.

En ese camino, las experiencias de educación popular feminista, comienzan leyendo las cicatrices de nuestros cuerpos individuales, para llegar a comprender las heridas en los cuerpos colectivos de las mujeres, de las diversas comunidades lgttbq+, en los cuerpos de los pueblos; en los territorios y en la naturaleza de la que somos parte y habitamos. Leemos los dolores, no para regodearnos en ellos, sino para sanarlos. Por eso consideramos la sanación, en particular, como un modo específico de cuidado de nuestros territorios cuerpos, en el contexto de un mundo que nos enferma y nos mata -antes, durante y más allá de la pandemia-.

Una clave de la sanación individual y social nos la entrega Paulo Freire, desde la *Pedagogía de la esperanza*. Porque las enfermedades son síntomas de la desesperanza, el miedo, la inseguridad, las muchas fobias sembradas desde la cultura hegemónica. Nos necesitan vulnerables, para poder entrar con sus topadoras a recuperar territorios -en Guernica o en las comunidades mapuche-. Nos necesitan sin fuerzas, con pánico para andar codo a codo o de la mano de la otra, del otre, en las marchas y concentraciones que exigen por los derechos

que nos arrebatan –desde el salario hasta las posibilidades de estudiar, de trabajar, el acceso a la vivienda o a la tierra-. Nos necesitan temerosxs, para poder quitarnos la energía verde, violeta, arcoíris, con las que inundamos las calles y paramos a los países para decir “¡aquí estamos! ¡ya basta! ¡vivas y libres nos queremos!”. Recuperamos ese llamamiento de Freire a marchar por cada uno de nuestros derechos, y por cada uno de nuestros deseos.

La Pedagogía de la Esperanza, pensamos en el Círculo de Feminismos Populares, es central para mantener el horizonte de utopía. Pero no se trata de una esperanza ingenua ni de una utopía irrealizable. Estamos hablando del concepto freireano de “inédito viable”, que se basa en su mirada profundamente dialéctica, que no se detiene ante los obstáculos o las aparentes imposibilidades, sino que confía en la praxis histórica de los pueblos, y de su gran creatividad para superar los límites que se presentan como barreras infranqueables.

Lejos de las miradas estáticas, deterministas, paralizantes, que desde muchas religiones y culturas se pretenden imponer para reforzar los roles de subordinación, Paulo Freire nos invita a derribar con imaginación las cercas de lo establecido. Como dice el Movimiento Sin Tierra de Brasil, “derribar las cercas del latifundio y de la ignorancia”.

Algo que las feministas populares venimos realizando cotidianamente, en las ollas y comedores populares que se multiplican en los territorios del hambre, haciendo magia para lograr una alimentación que sea saludable (ejerciendo la soberanía alimentaria contra los destinos impuestos por el agronegocio), o recuperando saberes ancestrales para la sanación (desafiando las leyes del mercado capitalista que busca imponernos como única opción inaccesible a los productos envenenados de la industria farmacéutica). Inédito viable son las Casas de la Mujer y de las Disidencias en los territorios del olvido, donde se abraza y acompaña a las vecinas y vecines víctimas de violencia. Aprendemos así a confrontar la cerca tremendamente poderosa de la soledad, y del “sálvese quien pueda”.

Hablamos y realizamos *Pedagogía de la esperanza*, desde una praxis que refuerza y busca lo inédito viable. Cuando el derecho a decidir sobre nuestros cuerpos estaba castigado por las leyes, los tribunales patriarcales, y las religiones fundamentalistas que tocan el violín en los barrios empobrecidos, e invaden con su música desafinada los medios de comunicación de masas,

las feministas nos organizamos para acompañar a las mujeres y personas gestantes a abortar, para informar, para ayudar a que la decisión sea de las que escriben su propia vida. Esto es también Pedagogía de la Autonomía, es Educación como práctica de la Libertad. Con esta praxis socorrista, pudimos burlar la ley patriarcal y también logramos rehacerla. Porque no nos conformamos con garantizar derechos para una parte de las mujeres, de las disidencias, de los pueblos. Decimos “para todas todo”, como nos enseñaron las y los zapatistas, revolución en la que el legado de Paulo Freire está muy vigente, en su “mandar obedeciendo”, y en las experiencias caracólicas de una “educación verdadera”.

El Estado es responsable pero...

Nuestras revoluciones feministas, al tiempo que denuncian las responsabilidades de los Estados y gobiernos fondomonetaristas, hambreadores, que cobijan políticas extractivistas, de despojo de los pueblos, de destrucción del ambiente, son parte de las iniciativas de los pueblos que recuperan tierras y territorios, enfrentando la criminalización y judicialización de estos actos de rebeldía ancestral. Valoramos para ello las claves que nos entrega Paulo Freire cuando nos dice: “no existirían oprimidos, si no existiera una relación de violencia que los conforme como violentados, en una situación objetiva de opresión. Son los que oprimen, quienes instauran la violencia, aquellos que explotan, los que no reconocen en los otros, y no los oprimidos, los explotados, los que no son reconocidos como otro por quienes los oprimen”, y también asevera: “por paradójico que pueda parecer, es en la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores, donde encontraremos el gesto de amor”.

Saltando lo ya comentado al comienzo de las definiciones realizadas en masculino universal, podemos recuperar de Paulo Freire estos elementos que caracterizan el origen de las violencias, y legitimar en la praxis feminista los distintos modos de enfrentar la violencia patriarcal: desde las denuncias concretas frente a las diferentes violencias, los feminicidios, como expresión de movilización organizada contra la impunidad, los tribunales éticos feministas donde hemos sistematizado ese cuestionamiento a las violencias y el rol de la justicia patriarcal en su sostén y reproducción, hasta las

distintas prácticas de autodefensa feminista.

La lucha contra la impunidad de los agresores, en el caso de nuestro país, retoma la experiencia del movimiento de derechos humanos, de sus franjas más activas, que cuando parecían cerrados los caminos de la justicia, por los indultos, leyes de obediencia debida y punto final, inventaron el “escrache” para lograr que se multiplicara la condena social hacia los genocidas en sus propias familias, vecindarios, lugares de trabajo. Sin considerar que es el único mecanismo posible, las colectivas feministas promueven la extensión de la conciencia social, a través de formas múltiples, desde la denuncia a los violentos en sus propios círculos de existencia, hasta la formación de niños, niñas, niños, jóvenes, adultxs, a través de la Educación Sexual Integral (ESI), que entendemos que debe realizarse no sólo en los ámbitos educativos formales, sino también en los procesos de educación popular en los movimientos.

La Pedagogía de la Autonomía nos ayuda a pensar alternativas frente a las violencias patriarcales, que no se reduzcan a encerrarnos en lugares de aislamiento, como modo de preservar la “no vida”. Es fundamental para ello fortalecer las dimensiones organizativas de nuestras redes, haciendo real la consigna “si tocan a una respondemos todas”.

También en el Círculo de Cultura Popular sobre feminismos, pensamos que desde la *Pedagogía de la Autonomía*, podemos desafiar la “razón posmoderna que promueven los feminismos individualistas, en clave de satisfacción personal” (el “feminismo spa”), e incluso discutir las políticas de cuidado que nos remiten a un deseo que no considera a la comunidad ni al colectivo. Proponemos y promovemos “reflexiones sobre una autonomía colectiva, que puedan apuntar a desmontar tanto las formas enquistadas estatales, como capitalistas, racistas, presentes en nuestras vidas”. El diálogo con las compañeras kurdas, en el marco del Círculo sobre Jineoloji (ciencia de las mujeres, propuesta de la revolución de Kurdistan), nos ayudó también a pensar las políticas más allá de los estados nación, que constituyen caparazones del poder capitalista colonial y patriarcal, fundamentando de este modo en profundidad las experiencias de los feminismos plurinacionales.

Desde los feminismos populares, aprendemos de las experiencias de los feminismos comunitarios, de las sanadoras ancestrales, a defender el cuerpo como primer territorio, y a pensar los cuidados en una dinámica relación entre lo individual y lo comunitario, en los territorios, y en diálogo con la naturaleza

de la que somos parte. Por eso hemos discutido con los Estados, por ejemplo, que las políticas de cuidado promuevan el “quédate en casa”, sin considerar modos comunitarios de prevenir y de sanar, que se fueron realizando desde las propias organizaciones populares, con las mujeres, lesbianas, trans y travestis en la primera línea.

Dijimos también que políticas de cuidado son las luchas antiextractivistas, contra las formas de producción del capitalismo que nos destruyen a los pueblos y al ecosistema. Exigimos por eso que los gobiernos cesen de dar concesiones al agronegocio, a las mineras, a las petroleras. Decimos, junto a los pueblos afectados, que no queremos que rompan los territorios con hidrovías, con desmontes de bosques, con incendios forestales; que no queremos reconocernos en las definiciones letales de “pueblos fumigados”. Exigimos que no sean nuestros territorios los basureros del sur global, contaminándose de manera irreversible la tierra, las aguas. Exigimos que no sean los depósitos para la cría intensiva de animales. Exigimos y también: cuidamos las semillas nativas de la expansión de la agricultura transgénica, recuperamos tierras y hacemos soberanía alimentaria, cuidamos y socializamos nuestros saberes sobre las plantas y otras maneras de sanación. Desde los feminismos populares, tejemos alianzas y somos parte de las luchas socioambientales, de las campañas por la salud de los pueblos, de los feminismos antiextractivistas, porque entendemos que las mujeres y disidencias somos las más afectadas por las formas productivistas que enferman y matan, y porque recaen sobre nosotras de manera multiplicada e invisible la asistencia a las familias enfermas, y el cuidado de la alimentación y la salud.

Es parte por ello de nuestra memoria colectiva, y caminamos juntas con cada compañera, con Ramona, con Hirenea, Remedios, Marcela, Daniela, entre las que partieron en estos tiempos tan dolorosamente pandémicos. No las olvidamos. Sus ejemplos nos dan ternura, luz, fuerza. No olvidamos especialmente sus sonrisas, que nos obligan a no hundirnos en la impotencia y la tristeza. Nuestras revoluciones siguen cultivando alegría. Nuestras revoluciones, como nos dijo Freire, recantan el mundo, redanzan el mundo, repiensen el mundo.

Cultivamos la *Pedagogía de la memoria*, para recuperar los aprendizajes que en los feminismos tienen fuerza ancestral. La valoración de los saberes de las oprimidas, de nuestras madres,

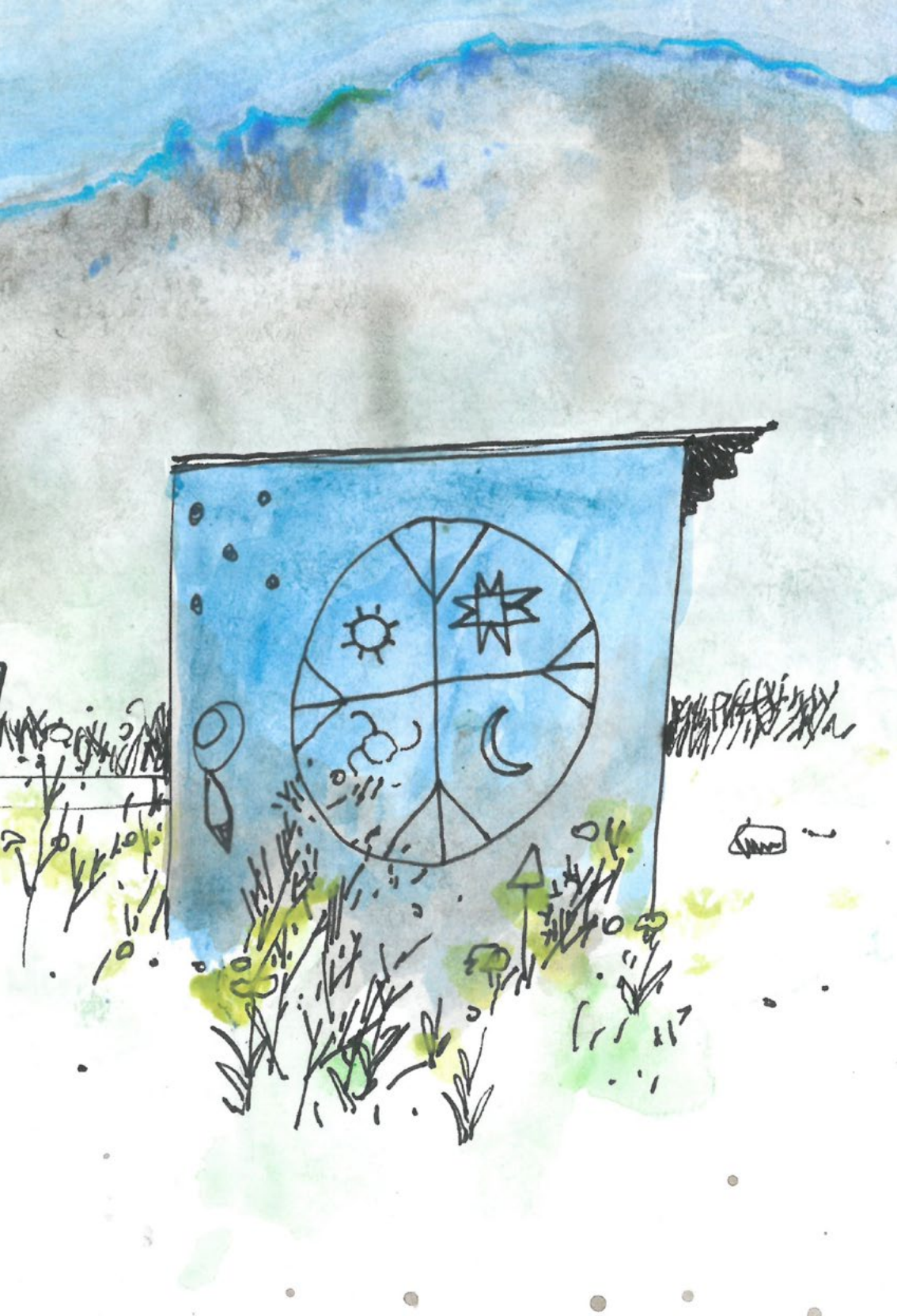
abuelas, bisabuelas, es una de las claves para aprender a resistir y a cuidarnos. De Paulo Freire tomamos su lógica del diálogo de saberes, de la pedagogía de la pregunta, del reconocimiento al saber de los pueblos, en tensión con la experiencia feminista, con las genealogías que construimos colectivamente porque nos sabemos parte de una historia, donde aprendemos la lucha contra el colonialismo, del ejemplo de Bartolina Sisa, de Micaela Bastidas, de Juana Azurduy, las revoluciones anticapitalistas y socialistas, internacionalistas, del ejemplo de Rosa Luxemburgo, de Flora Tristán, de Clara Zetkin, los feminismos populares, plurinacionales, antiextractivistas, antirracistas, con los ejemplos de Berta Cáceres, Macarena Valdés, Beti Cariño, Marielle Franco, los feminismos no biologicistas, no binarios, que nos enseñaron Lohana Berkins, Maite Amaya, Diana Sacayán, entre tantas compañeras y compañeros con quienes caminamos codo a codo.

Nombrar a estas y a tantas compañeras, nos permite también reflexionar sobre lxs sujetos de la pedagogía feminista, no desde un criterio académico, sino desde la mirada histórica y política, que permite establecer que no es la biología lo que determina la lucha feminista, sino el involucrarse concretamente en las luchas colectivas contra el patriarcado racista y el capitalismo criminal.

En el Círculo de Cultura Popular, de los Feminismos Populares, miramos críticamente las experiencias de las revoluciones que amamos, como Cuba, Venezuela, los procesos de descolonización en Bolivia. Miramos con dolor el rumbo contrarrevolucionario de la experiencia de Ortega-Murillo en Nicaragua. Pensar críticamente las revoluciones y contrarrevoluciones, es un deber histórico de quienes hemos vivido y queremos vivir la experiencia del inédito viable que tiene su máxima expresión en esos momentos en que los pueblos toman la historia en sus manos, y la dan vuelta. Entender los límites, pensar cómo recuperar la energía transformadora, contra las presiones burocráticas, y la expropiación en algunos casos del poder popular, vuelve a poner en el centro de nuestros esfuerzos, el llamado de Paulo Freire a formarnos como pedagogas y pedagogos revolucionarixs, que puedan impulsar el curso de la historia desde el corazón de nuestras comunidades, territorios, movimientos.

Las revoluciones feministas no pueden cansarse ni detenerse en el umbral del dolor. Tenemos suficientes ejemplos que nos enseñan a amasar el dolor hasta volverlo rebeldía colectiva. Con Paulo Freire, con “las locas de la Plaza de Mayo”,

con Lohana y la furia travesti que nos dice que “la revolución es ahora”, caminamos sin miedo por la vida, sintiéndonos como nos describió Paulo Freire “sanamente locas y locamente sanas”, es decir, con el impulso vital de cambiar todo lo que necesite ser cambiado, para asegurar el buen vivir, y realizar las revoluciones que nos faltan. Hasta la ternura siempre, con alegre rebeldía.



Pedagogía de(s)colonial. Notas para pensar caminos *otros* en la educación¹

Inés Fernández Mouján

Voy a tratar de identificar algunos problemas que resultan relevantes para debatir sobre los términos de una pedagogía de(s)colonial. En principio asumo que la descolonización es un proyecto todavía inacabado que acontece a nivel global, tanto en el plano político como cultural; si bien hay una tradición resistente que insiste con acciones y producciones descolonizadoras, no se ha podido concretar una geopolítica a nivel local y global. Puede aún decirse que el problema del siglo XXI sigue siendo el problema de la colonización, ésta toma la forma de un empobrecimiento continuo de poblaciones racializadas, de una invasión a territorios desprotegidos y sumidos en desastres humanitarios, al mismo tiempo que perdura el silencio de lo colonial en las narrativas oficiales y la colonialidad en las teorías-prácticas académicas.

Teniendo en cuenta estas afirmaciones, me propongo abrir un debate en el seno mismo de la pedagogía. Mi intención es revisitar legados alternativos y radicales, reflexionar sobre las críticas realizadas por Paulo Freire a las formas hegemónicas de dominación colonial en su formato educativo y proponer nuevos debates pedagógicos desde la perspectiva de las teorías críticas periféricas². Teorías-prácticas críticas que ponen bajo interrogación los fundamentos de la modernidad-ilustrada-colonial- y sus derivas (raza, patriarcado, libertad, igualdad, y educación); universales noratlánticos (Trouillot, 2011) que silencian los conflictos de un humanismo en el cual lo racial constituyó el subsuelo negado e inconfesable (Mbembe, 2016).

De modo que, hacerse cargo de la denominación pedagogía de(s)colonial o pedagogías de(s)coloniales resulta de asumir la diversidad en las prácticas y teorías que las constituyen.

1 Este escrito forma parte de una serie de reflexiones teóricas y políticas a las que llegué luego de varios años de investigación sobre la obra de Paulo Freire y su relación con la tradición anticolonial. Reúno aquí, de modo (re)elaborado, para evitar repeticiones y precisar mejor mis argumentaciones, algunos escritos sobre el problema de las pedagogías de(s)coloniales de mi autoría

2 Para Grüner la teoría crítica es por cierto un concepto inequívocamente europeo, pero ello no significa que no pueda existir una(s) teoría(s) crítica(s) latinoamericanas, periféricas, que apunten a una crítica teórica del trabajo y las lógicas de la colonialidad poder-saber en nuestro continente. El autor se reconoce en la tradición crítica europea, pero al mismo tiempo ubica la posibilidad de una teoría crítica periférica y latinoamericana desde una pertenencia territorial, simbólica, cultural, filosófica y geopolítica. "Ellas emanaron de una suerte de encrucijada indecible, problemática, contradictoria, conflictiva, probablemente irresoluble, entre un adentro y un afuera" (Grüner, 2016: 21).

Éstas se inscriben en el legado de crítica a la modernidad ilustrada y colonial desde posiciones que articulan los aportes anticoloniales, poscoloniales y decoloniales.

Nota 1. Desde su constitución, el sistema educativo latinoamericano exhibe fuertes demarcaciones entre el saber académico, científico, filosófico y el saber cotidiano. Formas de conocer que invisibilizan y marginan sistemas de conocimiento, que reproducen la matriz eurocéntrica inferiorizando saberes culturales y jerarquizando grupos humanos en un “patrón de poder global” (Quijano, 2000), que tiene como objetivo prioritario sostener la acumulación a gran escala del capital³

En el mundo globalizado se renueva la apuesta y se separa a la educación de la ética y de la política, contribuyendo así a un afianzamiento de una racionalidad instrumental que divorcia a la educación de la cultura, la política y la historia. La colonización-globalización tiene un aspecto homogeneizante con fuerte contenido hegemónico, y al mismo tiempo es un conjunto de decisiones económicas, financieras y políticas que algunos sujetos toman, y cuyas consecuencias negativas recaen en otros seres humanos. La colonización-globalización posee como punto de referencia la cultura occidental-eurocéntrica y capitalista, e invoca una serie de fenómenos que no están en disputa. Colonialidad⁴ que se globaliza y exporta de la civilización a las periferias. Es claro que la educación no está al margen de este fenómeno, porque el encarnizamiento colonial lesionó, clasificó y organizó de manera estructural el conocimiento y la conformación de los sistemas educativos latinoamericanos.

Teniendo en consideración estos presupuestos, me propongo observar algunos problemas presentes en los debates políticos para, desde allí, referir a los aportes de Paulo Freire y reflexionar sobre los alcances de una pedagogía de(s) colonial. Me interesa hacer foco en esta figura destacada de la pedagogía crítica latinoamericana y descolonial-poscolonial como lo es Paulo Freire, quien interpelado por los efectos de las condiciones de dominación que se encuentran en las formaciones educativas, sociales y culturales periféricas, heredadas del modelo moderno ilustrado-colonial, produce una serie de obras en las que identifica la emergencia de un sujeto

3 Para entender en profundidad estos problemas recomiendo de Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.

4 La idea de colonialidad resulta de una tradición acuñada por pensadores negros americanos, que Immanuel Wallerstein liga al concepto de sistema-mundo-moderno desarrollado en su obra *El moderno sistema mundial* (1979, 2011), luego Aníbal Quijano va a desarrollar la idea de colonialidad del poder, Edgardo Lander como colonialidad del saber, Nelson Maldonado Torres como colonialidad del ser y María Lugones como colonialidad de género.

doblemente destacado: “los condenados de la tierra”.

Freire realiza un giro copernicano en la educación (Dussel, 2002) pues pone en el centro de la escena a la alteridad negada. A partir de este posicionamiento va a denunciar las formas de conocer que invisibilizan y marginan sistemas de conocimiento otros, reproduciendo así la matriz eurocéntrica que inferioriza saberes culturales; una colonialidad que atraviesa teorías y prácticas pedagógicas. Freire observa cómo la opresión/invasión cultural/colonización tiene en la educación un aspecto alienante y homogeneizante.

Nota II. La tradición crítica latinoamericana de la pedagogía del oprimido que nos propuso Freire se inscribe en el campo indisciplinado de las teorías prácticas periféricas. Se organiza a partir de una praxis que pone bajo sospecha conocimientos-prácticas impuestas para dar lugar a saberes y culturas diversas; propuesta que se inscribe en enfoques críticos a la modernidad ilustrada colonial y su cara negada, la colonización/colonialidad.

El pensamiento pedagógico y filosófico de Freire, en tanto pensamiento crítico, se hace eco de los imperativos de su época, articulando una crítica radical hacia los posibles condicionantes que provocan la ausencia de atención de las demandas populares. Así es que desconfía de la educación tal como ha sido planteada. Sospecha de la educación colonial/neocolonial, a la que denomina “educación bancaria” (Freire, 1970), porque entiende que es un lugar de depósito, de repetición, de memorización, de silencio, “instrumento de opresión”. Detrás de esta “educación bancaria”⁵, está presente el poder que domina, somete y aliena, un poder injusto y opresor.

El mérito del pernambucano es tratar las relaciones de poder en situaciones educativas reales; su tarea es poner en cuestión los fundamentos de la educación moderna ilustrada-colonial. El punto de partida para su filosofar es la opresión y su objetivo la transformación/liberación; en sintonía con Enrique Dussel (2002), para Freire, el “pueblo oprimido”, el de la liberación latinoamericana, no es el pueblo “ilustrado”⁶; más

5 La concepción “bancaria” es en el fondo lo que Sartre, (*El Hombre y las cosas*) llamará concepción “digestiva” o “alimenticia” del saber. Éste se presente como el alimento “que el educador va introduciendo en los educandos como una especie de tratamiento que engorda” (Freire, 1970: 83).

6 El sujeto de la razón ilustrada es el sujeto kantiano del “Atrévete a pensar”, que tiene como meta alcanzar la mayoría de edad y hacer uso autónomo de la razón. Sujeto racional único, sujeto ilustrado que es capaz de liberarse de su propia incapacidad, incapacidad que, para Kant, significa la imposibilidad de servirse de su propia razón.

bien, encarna un sujeto histórico, cultural y antagonista⁷. Freire comprende el proceso pedagógico en términos radicales y define una nueva ética para la acción educativa. Su propuesta de educación dialógica permitió articular y superar, en la relación pedagógica, dicotomías como teoría y práctica, sentimiento y razón.

Freire, en tanto, creador crítico de su cultura, recupera críticamente la herencia europea, y sin ser apologista de su propia cultura la resignifica con los elementos que otros le aportan. No se pretende poseedor de una verdad, recurre a otros pensadores críticos para recrear la relación pedagógica en toda su amplitud, tanto en la teoría como en la práctica, por lo que se puede afirmar entonces que es un intelectual de la frontera entre la propia cultura y la modernidad y que, como intelectual orgánico, se implica activamente en la sociedad, es decir, lucha constantemente para cambiar una sociedad a la que considera injusta.

Así, en la ética y en la política de Freire subyace una visión de una pedagogía radical y de(s)colonial que se encuentra en las líneas divisorias en donde las relaciones entre dominación y opresión, colonialismo, racismo, poder e impotencia, se siguen manifestando y reproduciendo. Comprometido con su tarea no ofrece recetas para los que requieren soluciones teóricas y políticas inmediatas. Para él la pedagogía es una estrategia, una praxis dialógica y transformadora: la considera no un discurso apriorístico que debe ser validado, ni una metodología para ser implementada; por el contrario, para él la pedagogía consiste en un acto político y de acción organizada, una acción-reflexión-acción junto a otros para transformar el mundo. Dicho de otro modo, la acción política de la pedagogía del oprimido es más que un acto de interpretación, representación y diálogo; es movilización colectiva contra las prácticas opresivas: económicas, raciales y sexistas, que se manifiestan en lo que perdura de lo colonial⁸-colonialidad del poder-saber-ser- en el capitalismo global.

Nota III. Freire recorre el camino descolonizador que

7 Aquel el sujeto antagónico es el oprimido que se libera, aquel que va más allá del sujeto de la razón. Su búsqueda es la liberación, es sostener junto a otros la crítica al sistema que lo oprime, para poder vivir y poder participar del diálogo. Su lucha es por el reconocimiento de sus derechos (políticos, civiles, sociales, económicos y culturales).

8 (Lo colonial, idea con la cual me refiero para designar una trama compleja de prácticas (simbólicas y materiales) que garantizan la subordinación de grupos sociales. Una práctica de poder-saber, cuya capacidad de representar afecta los modos de organización social de pueblos colonizados, e inscribe sus formas de productividad, como así también las resistencias, pues en las historias americanas la palabra despliega de manera específica procesos de producción de la subjetividad muy profundos, que articulan en combinaciones específicas de la raza, el género, la clase y el sexo (De Oto y Catelli, 2018; Catelli, 2018).

le propone Frantz Fanon. Su escritura forma parte de su “experiencia vivida” (Fanon, 2009), de su lucha y su compromiso con lxs otrxs, al mismo tiempo que rechaza la comodidad de lo establecido y normado. De manera indisciplinada hace suyos lxs autores y textos críticos, pues su intención es encontrar caminos diferentes a los ofrecidos por recetas y academias. A diferencia de la prosa erudita y pública, políticamente árida y moralmente vacía que caracteriza el discurso intelectual contemporáneo, su trabajo siempre estuvo impulsado por su preocupación por la opresión y el sufrimiento de los pueblos, cuestión que observó tanto en su país como durante su vida en el exilio y en sus viajes alrededor del mundo. Su trabajo muestra su calidad de intelectual dinámico vibrante, que se permite rechazar fórmulas fáciles y abrir así a nuevos proyectos nuevas teorías y experiencias. Con su escucha atenta confió en la capacidad de todos para cambiar la historia y para ser agentes críticos, y artífices de su propio destino. Combinó rigor teórico, relevancia social con compromiso ético-político.

Así la teoría y el lenguaje de su pedagogía del oprimido fueron espacios de lucha y de posibilidades, que otorgaron a la experiencia vivida un sentido político, rechazando de plano la falsa dicotomía teoría-práctica. Su propuesta política cuestionó la escuela que deja sin voz al oprimido y lo confina a “no ser”, invisibilizándolo. Su apuesta es desobedecer la norma injusta y rebelarse para liberarse. El criterio es la vida y la palabra, y su apuesta es la transformación de la realidad que oprime para ampliar los términos que restringen la vida. Es así como propone, desde sus primeros escritos, que la educación como práctica de la libertad debe inscribirse en el movimiento dialéctico y fenomenológico de lectura del mundo, lectura de la palabra y lectura crítica del mundo y la palabra para la transformación/liberación. Habrá, entonces, que construir, nos propone Freire (1970), otra manera de educar, ante la educación bancaria y alienada: la educación dialógica y liberadora para transformar la realidad.

En esta dinámica educativa Freire, entiende que se hace necesario que lxs educandxs tanto como lxs educadores se hagan cargo de ser sujetos históricos y cognoscentes junto a otrxs. Tras el rastro descolonizador de Fanon, Freire opta por dejar el mundo limpio, ordenado y seguro que le propone el colonialismo y va tras de “ese sitio de oculto desequilibrio, donde se encuentra el pueblo, es adonde debemos dirigirnos (Fanon, 1973: 207).

Freire se hace cargo del legado descolonizador fanoniano, es el primer intelectual brasileiro en reconocer públicamente la influencia del pensamiento descolonizador de Fanon (Fernández Mouján, 2013)⁹. Son sus aportes los que le permiten observar con claridad que la idea de libertad asociada al existencialismo católico tenía sus límites y estos los encontraba en la alienación; pues del mismo modo que Fanon, “la figura de la alienación como proceso no (le) permite, debido a su trama, pensar sujetos fuera de la historicidad” (De Oto, 2003: 18). La trascendencia, que en un primer momento se plantea en la obra Freire, tendrá su límite en la deshumanización. Al igual que a Fanon, a Freire lo interpela la urgencia política. De allí que la idea de liberación, uno de los conceptos más caros de la teoría freireana, se haga presente anudada a la idea de historia como posibilidad.

Aquí resulta central para la comprensión del carácter político de la teoría freireana, observar que Freire, influenciado por la lectura crítica que Fanon hace de Hegel, abdica de la noción de desarrollo positivo de la historia (como lo plantea Hegel). Para él no hay un tal proceso positivo que garantice la humanización y la liberación, es decir una teleología positiva de la historia, porque está pensando en los términos de la deshumanización y a ésta como una posibilidad histórica (Fernández Mouján, 2014). Para él la inconclusión está en la deshumanización, de modo que, es necesario asumir la deshumanización para transitar un camino de liberación o humanización (Freire, 1970). De allí que es importante prestar atención a estos términos para observar cómo está pensando la intervención educativa, es decir, su planteo es sobrepasar el universo de las reflexiones abstractas y referir a los condicionamientos concretos que presenta la *educación bancaria*. Al mismo tiempo que -respondiendo a la necesidad política e histórica que lo interpela- presenta una idea de poder, en relación a la capacidad política transformadora de la realidad y de la educación misma; pues para Freire reconocerse sujeto histórico, hacedor de su proyecto humano-educativo, no es sólo un problema de viabilidad ontológica, sino de realidad histórica-política.

Siguiendo la huella de los pensadores anticoloniales profundiza en su análisis descolonial, observando que en la relación dialéctica opresor/oprimido es necesario prestar atención a los límites que la “conciencia dual”¹⁰ le impone

9 Esta temática es abordada in extenso en Fernández Mouján, I. (2013).

10 Término en el que Freire se reconoce en la tradición fanoniana (ver Fernández Mouján, 2013).

al proceso de liberación y a la propuesta de una educación liberadora (Fernández Mouján, 2014). Por ello, antes de adentrarse en su planteo más pedagógico, en la introducción de su *Pedagogía del oprimido* realiza una minuciosa descripción de la *relación opresor-oprimido*, que es retomada en los desarrollos sobre la *invasión cultural* (Freire, 1970).

Tal como lo vengo demostrando, Freire es deudor de la teoría descolonizadora que le propone Fanon. Dice Freire en *Cartas a Guinea Bissau*:

La historia de los colonizados comenzaba con la llegada de los colonizadores, con su presencia civilizadora. La cultura de los colonizados no era sino la expresión de su forma bárbara de entender el mundo. Cultura, sólo la de los colonizadores [...]. Estos hechos explican cómo, para los colonizados que pasaron por la enajenante experiencia de la educación colonial, la “positividad” de esta educación o de algunos de sus aspectos sólo existe a partir del momento en que, al independizarse, la rechazan y la superan, o sea, a partir del momento en que, al asumir con su pueblo, su historia, se injieren en el proceso de descolonización (Freire, 2000: 23-24).

Esto implica, desde la óptica freireana, la necesidad de una transformación radical del sistema educativo heredado del colonizador. Pero, alerta Freire, no es posible hacer tal transformación de manera mecánica. Para que ello acontezca son necesarias ciertas condiciones materiales, además de una claridad política en el sentido de superar la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual, que no se darán sin las resistencias que sobreviven del modelo colonial. Se requiere una propuesta educativa que entienda que el conocimiento no es algo concluido, terminado y donado por el educador, que se hace necesario repensar nuevas formas de educar, una perspectiva revolucionaria en la que lxs alfabetizandxs ahonden la noción de que lo fundamental es sentirse sujetos de la historia, hacer historia con otrxs para transformar la realidad injusta en la que viven (Freire, 2000).

Descolonizar la educación, para Freire, se convierte en una praxis destinada a subvertir las prácticas educativas coloniales e impuestas, al mismo tiempo que implica una racionalidad que pone en jaque toda imposición, que cuestiona la alienación en la que educandos y educadores están inmersos. La crítica se enfoca hacia la práctica docente domesticadora que archiva, dejando al educando al margen de la búsqueda y de la praxis (Freire, 1970: 76). De este modo, la descolonización en términos

freireanos, en tanto praxis liberadora, es un movimiento crítico de lectura del mundo y de la palabra, que posibilita el desarrollo de una conciencia individual y colectiva y que se da en relación a otrx, en tanto que ese saber de otrx es saber de sí.

En síntesis, su innovación en las combinaciones conceptuales fue más allá de los grandes relatos pedagógicos, referidos a las conceptualizaciones de alcance universal y naturaleza abstracta de las relaciones entre categorías, para proponer una forma de construcción pedagógica, crítica de la matriz moderna-ilustrada-colonial, desobediente de los cánones del ensayismo político y de la aburrida retórica pedagógica. Una propuesta dialógica que, en tanto creación e invención histórica y política, habilite nuevas formas de enseñar-aprender con otrxs para transformar el mundo.

Nota IV. En conclusión, sostengo que proponer una pedagogía descolonizadora implica (re)crear los desarrollos de la pedagogía de la liberación desde enfoques culturales y políticos latinoamericanos actuales. Para desafiar el modelo de conocimiento eurocéntrico vigente y proponer una geopolítica del conocimiento que se enuncia desde la diferencia colonial; para interpelar la linealidad de la historia, la identidad, la razón y la verdad y proponer prácticas educativas comprometidas con su contexto, que breguen por la toma de conciencia de situaciones de injusticia e imposiciones de saberes y que al mismo tiempo se propongan la transformación de la realidad. Y proponer una praxis liberadora que vaya más allá de lo local, que propicie el intercambio y la colaboración, “articulaciones y redes en torno a ideas, proyectos y experiencias de transformación social, con el suficiente alcance epistémico y político para cuestionar y contraponer el orden hegemónico establecido” (Díaz, 2010: 225).

Transitar y practicar una pedagogía de(s)colonial que permita junto con lxs “condenadx de la tierra” ocupar el lugar de la enunciación para que lxs cuerpxs exijan y reclamen una transformación efectiva de los términos del diálogo, no como un lugar de mero argumentar, sino como práctica pedagógica de la toma de la palabra como acción ético-política para transformar el orden social injusto. Praxis descolonizadora que bregue por la eliminación de la colonialidad. Que en tanto pedagogía crítica periférica se asuma como acto cognoscitivo, al mismo tiempo que ético-política transformadora de conocimientos y realidades (Fernández Mouján, 2018).

En esta dirección, una pedagogía descolonizadora que insista en sostener el debate sobre los problemas actuales de la educación, pero no para encontrar recetas sino para desafiar discursos y prácticas que se pretenden únicos y hegemónicos desde la eficacia política de la contingencia; al mismo tiempo que en tanto tarea descolonizadora nos impida sentirnos cómodos en cualquier lugar.

Pedagogía de(s)colonial que nos anime a pensar con y desde genealogías, racionalidades y prácticas de vivir distintos, que nos abra la posibilidad de ser, sentir, estar, pensar, escuchar un modo otro; que nos permita encontrar una narrativa de las tramas de subjetividad de *otro modo* que el colonialismo (De Oto, 2012), pues debemos aceptar que sus efectos concretos aún siguen vigentes.

Bibliografía

Catelli, L. (2018). “Lo colonial en la contemporaneidad. Imaginario, archivo, memoria”. *Tabula Rasa*, 29, pp.133-156. Doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.n29.07>

Catelli, L., De Oto, A. y Rufer, M. (2018). “Introducción: pensar lo colonial”. *Tabula Rasa*, 29, pp. 11-18. Doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.n29.01>

De Oto, A. (2003). Frantz Fanon. *Política y poética del sujeto poscolonial*. México: Colegio de México. Centro de Estudios de Asia y África.

De Oto, A. (2012). *Tiempos de homenajes/Tiempos descoloniales*. Frantz Fanon. América Latina. Buenos Aires: Ediciones del Signo/Globalization and the Humanities Project (Duke University-Estados Unidos).

Díaz, C. J. (2010). “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades”. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.13: 217-233, julio-diciembre.

Dussel, E. (1998) 2002. *La ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*. Cuarta edición. Madrid: Trotta.

Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fernández Mouján, I. (2013). *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural*. Viedma: EUNRN

https://editorial.unrn.edu.ar/index.php/catalogo/346/search_ook?searchtext=Fern%C3%A1ndez+Mouj%C3%A1n&option=com_

booklibrary&task=search&Itemid=346&searchtype=simplesearch

Fernández Mouján, I. (2014). “Miradas descoloniales en educación”. En *Revista Intersticios de la política y la cultura*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Vol.4 p. 1–15.

Fernández Mouján, I. (2018). “Del término descolonización y sus derivas pedagógicas”. En *Paedagogica Historica*. DOI: 10.1080/00309230.2018.1508240

Fernández Mouján, I.; Elson, S. S. C.; Dernival, V. R. J. (Comité Organizador) 2020. *Pedagogías de(s)coloniais. Saberes e fazeres*. Tocantins, Brasil: EDUFT, Econuvem. Disponible en:

http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/libro_detalle.php?id_libro=2079&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=1743

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2000). *Cartas a Guinea Bissau*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Grüner, E. (2016). “Teoría crítica y contra-modernidad. El color negro: de cómo una singularidad histórica deviene en dialéctica crítica para nuestra América y algunas modestas proposiciones finales”. En Gandarilla, J. *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para discutir la modernidad*. México: Akal.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Abya Yala.



Freire y Kusch: un diálogo inédito y viable

Antonella Álvarez

¿Por qué Paulo Freire y Rodolfo Kusch?

En el día que Paulo Freire cumpliría 100 años, elegimos leerlo en conversación con Rodolfo Kusch, porque a partir de revisar el cuestionamiento que el antropólogo argentino formula al pensamiento de Freire, encontramos que las propuestas e ideas de ambos tienen puntos en común. Hace tiempo que Freire trascendió para nosotras lo específicamente educativo y se volvió faro al momento de construir un proyecto de vida digna e integral. Repasar, analizar y compartir las críticas a nuestras referencias, no para impugnarlas, pero sí para no caer en un ejercicio anacrónico ni aplicacionista, es una tarea compleja aunque enormemente formativa, de la que surgen, más que acabadas respuestas como recetas, preguntas que invitan a seguir andando.

Rodolfo Kusch nació un 25 de junio de 1922 en Buenos Aires. Poco tiempo antes había llegado al mundo Paulo Freire, un 19 de septiembre de 1921, en Recife, cuarta ciudad más poblada de Brasil. Con una diferencia de apenas pocos meses, ambos resultan contemporáneos de una época histórica signada por profundas transformaciones y crisis de los paradigmas teóricos y filosóficos predominantes hasta ese entonces. Sus búsquedas y cuestionamientos caminan por senderos paralelos que a primera vista parecerían no cruzarse. Sin embargo, en este texto nos interesa poner en diálogo el pensamiento/acción de los dos, recuperando las críticas que Kusch le formuló a un momento particular y transitorio del pensamiento freireano, pero para ir más allá de ellas y transitar los puentes que -creemos- los ponen en diálogo.

Gunter Rodolfo Kusch nació en Buenos Aires porque sus padres, de origen alemán, decidieron emigrar hacia América del Sur luego de la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Gunter, como lo llamaban sus amigos, o Rodolfo, como firmaba sus trabajos, cursó sus estudios en la ciudad de Buenos Aires. Pasó por la Facultad de Ingeniería, donde no duró mucho tiempo, y luego comenzó sus estudios en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la que en 1948 se recibió de Profesor de Filosofía. Integró la dirección de

Psicología Educacional y Orientación Profesional del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. En el año 1976, la dictadura le quitó los cargos en la Universidad Nacional de Salta, y se mudó a la Quebrada de Humahuaca, murió en Maimará en 1979.

Gran parte de su obra la dedicó a la crítica de un pensamiento occidental y colonial -que absolutiza el ser- y a la interpretación del pensamiento popular para la formulación de una antropología filosófica propiamente latinoamericana, que posiciona en el centro el saber del pueblo y el *suelo* como deformador del pretendido pensamiento universal, dando lugar a una *universalidad paradójicamente propia* y a una nueva relación entre el ser y el estar, propiamente andina, que da lugar al “estar-siendo”, como característica humana fundamental (Kusch, 1978). En *Esbozo de una antropología filosófica americana*, publicando en 1978, Kusch afirma que el esbozo que presenta se nutre del *silencio lleno del discurso popular*, ya que

es una antropología basada en la ausencia de saber de lo que es el hombre, o, mejor dicho, se ubica al margen de la preocupación de una definición de hombre: en todo caso toma en cuenta la penosa operación con el que pueblo de América afirma su humanidad (Kusch, 1978: 246)

Recuperar como central el pensamiento andino-indígena, romper con la cultura del silencio, criticar el eurocentrismo, la idea de progreso y a la razón misma, proponer la noción de suelo, no como lo físico donde nos asentamos sino como aquello que moldea el pensamiento, son aspectos de la obra de Kusch que nos alumbran puntos de comunicabilidad con el ideario de Freire. Por otro lado, el interés de los dos por sistematizar y difundir su producción, como por reflexionar con el sujeto a partir del que elaboran sus propuestas, son aspectos coincidentes en los dos autores.

También nos interesa repasar algunas de las diferencias entre ambos, para navegar las posibilidades de complementariedad más que de desencuentro, porque para el propio Freire, la contradicción, lejos de ser algo puramente negativo, es un pivote fundamental no sólo del pensar crítico, sino también de la propia realidad en movimiento. Los matices se relacionan, creemos, con los contextos y los para qué de los aportes. Si Freire, con la dialéctica que caracteriza su pensamiento, se centra en darnos pistas para construir una

educación que tenga como prioridad y como sujeto protagónico de ella al pueblo oprimido en camino a la liberación, Kusch nos comparte una cosmovisión de mundo antagónica a la nuestra, la cultura del estar, de la contemplación, y nos invita a reflexionar a partir de allí. La tensión cambio-permanencia aparece entre el pensamiento de ambos, y las dos apuestas son, aunque pueda resultar paradójico, revolucionarias.

Geocultura del pensamiento y la cabeza piensa donde los pies pisan

Las obras tanto de Freire como de Kusch se desplegaron en un contexto mundial en el que prima la idea de *desarrollo* basado en la ampliación del acceso a la educación, no como derecho humano sino en tanto vector fundamental de un proceso de “modernización”, que pretende fungir de receta para salir del *subdesarrollo*. Una época en donde el progreso aparece como el resultado lineal e inevitable de una política basada en la educación y la ciencia. Los dos se inscriben en esos debates de época y a su vez son producto de ellos.

En relación al lugar que empieza a ocupar la educación en general y la de adultxs en particular, en los años ‘60 “dejó de pensarse como una acción compensatoria y ocasional para abarcar todas las posibilidades organizadas de educación a cualquier nivel y a pasar a ser una parte de las políticas educativas” (Rodríguez, 2009). En estos tiempos, y muy emparentada a las teorías del capital humano, cobra fuerza la idea de la educación como salida de progreso individual y, por sumatoria, como aporte al desarrollo económico, político y social de la región. En contraposición con esta visión, surge la propuesta de Freire de una educación popular “donde las posibilidades del desarrollo se ligan más que a un ascenso personal, a la posibilidad de la acción política ligada al proceso de concientización y a la praxis de liberación” (Rodríguez, 2009). Para Freire, la educación se vincula con la praxis, la reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

En su propuesta, nunca concebida como conjunto de herramientas sino en tanto apuesta político-pedagógica, Freire está al comienzo fuertemente atravesado por la idea del desarrollismo, y cree en la necesidad de la educación para profundizar la democracia. Es precisamente este el momento que Kusch criticará luego. Como advierte Lidia Rodríguez,

“la perspectiva latinoamericana que Freire expresa en el campo de la pedagogía fue también heredera del optimismo decimonónico. ‘Progreso’ se transformó en ‘desarrollo’ y se cargó todo el optimismo positivista respecto a un avance inexorable” (Rodríguez, 2015: 77).

Con el paso del tiempo, el propio Freire fue construyendo su propuesta político-pedagógica, que pondrá en el centro la relación entre educación y política, a los oprimidos como sujetos con capacidad auto-emancipatoria, abogando por ejercitar una pedagogía de la memoria histórica que rompa con el colonialismo y la cultura del silencio; una pedagogía que evite que el sueño de los oprimidos sea emular a los opresores, ejercitada en estrecho vínculo con la naturaleza y con la realidad cotidiana de quienes se educan. Una propuesta de educación integral, para transformar la realidad, no en un sentido desarrollista, más bien en uno liberador.

Freire y Kusch, de modos diferentes, cuestionaron esa idea de desarrollo y subdesarrollo, de colonialismo y rechazo de lo nuestro. Los dos pregonaron la necesidad de crear un pensamiento propio, aunque jamás en una clave ensimismada. Ninguno concebía que se “baja” al pueblo, más bien, *subían* o ascendían al pueblo cada vez, tal como solía afirmar Camilo Torres. Aprendían, sistematizaban y tal vez –más orgánicamente Freire que Kusch– lo practicaban e irradiaban como modo de construir un mundo sin explotación ni dominio, en un contexto fuertemente opresivo, sobre todo para lxs campesinxs e indígenas.

En *Esbozo de una antropología filosófica americana*, una de sus últimas obras, Kusch introduce la noción de *geocultura*:

A nivel metodológico cabe considerar entonces desde un punto de vista geocultural que existen unidades estructurales que apelmazan lo geográfico y lo cultural constituyendo una totalidad difícil de penetrar, a no ser que la misma unidad proporcione los medios para hacerlo (Kusch, 1978: 254).

A lo largo del primer capítulo de este libro, problematiza, a partir de esta intersección entre lo geográfico y lo cultural, la incidencia del *suelo* como fundamento en el pensamiento, para preguntarse si todo pensamiento sufre la *gravedad del suelo*, concluyendo que no existe pensamiento universal, sino moldeado, deformado por esa gravedad. “De ahí la importancia de la geocultura. Esta supone filosóficamente lo fundante, por una parte, y lo deformante y corrupto, por otra, respecto a cualquier pretensión de universalidad” (Kusch, 1978: 258).

La idea del fundamento en la filosofía es, en realidad, un derivado del concepto de suelo, en el sentido de no caer más, de estar parado en el suelo, de estar, como *stare* o estar de pie. Y este estar parado es un estar dispuesto ante la circunstancia a fin de poder instalar la existencia (...) *Es el pensamiento pegado al suelo, pero donde se advierte el hilo de lo esencial, entreverado con la circunstancia del estar mismo* (Kusch, 1978: 259; cursivas nuestras).

Esta concepción articula lo esencial y lo circunstancial, lo determinado y lo indeterminado de la existencia, que, atendiendo a esta gravidez del suelo, no puede *estar* ni *ser*, sino que *está siendo*.

Rescatamos esta perspectiva *geocultural* que propone Kusch y destacamos algunos aspectos que entran en diálogo con la concepción que Freire tiene de la *cultura* y del *mundo*: la centralidad del mundo *en el que* habitamos y *con el que* habitamos en la constitución de lo propiamente humano; la crítica a una idea universal de lo humano; el suelo, en el caso de Kusch como molde simbólico en el que se instala la vida humana, para pensar en/a partir de una filosofía propiamente indoamericana y, en el caso de Freire, como la situación existencial en la que se inscribe lo humano, arraigado; la práctica, entonces, como lo distintivo de nuestro ser “que solo puede connotarse como práctica, como operar incesante – estar siendo– entre lo indeterminado y lo determinado” (Kusch, 1978: 249).

La enunciación del *estar-siendo* hace un movimiento que le da cierto dinamismo a la conjunción, que no opera si enunciamos cada uno de los términos por separado: *estar* y *ser*. En el *estar siendo* se juega algo de lo indeterminado que hace a lo humano mismo. En palabras del propio Kusch:

la fórmula *estar-siendo* implica la paradoja de lo humano mismo, donde el obrar apunta al *es*, pero dentro de lo que ya está dado en lo impensable de lo que *está*. De ahí lo *gerdundivo* del *es*. Lo dinámico de la esencialidad de lo humano se debe entonces a la paradoja misma, que adopta muchos modos de *ser*, pero que en el fondo es siempre lo mismo, o sea un *Que* fundamental que no se logra determinar pero que presiona (Kusch, 1978: 410)

Esta idea del suelo como fundamento de lo humano nos resuena con la premisa freireana de que *la cabeza piensa donde los pies pisan*, aun teniendo en cuenta la advertencia que el mismo Kusch hace en Esbozo: “Afirmar que la geografía

condiciona el pensamiento sería muy superficial. Pero enunciemos siquiera a nivel hipotético que algo más profundo ocurre, y que no lo conocemos y que caracterizamos el problema con el término *suelo*” (Kusch, 1978: 257; cursivas en el original).

Encontramos en Freire varios pasajes donde se refiere al *estar siendo* en clave similar a la concepción kuscheana. En *Pedagogía de la Indignación*, obra que estaba escribiendo cuando murió en 1997 -y que Kusch obviamente no llegó a leer-, plantea que

la educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos *somos proyectos* y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo. (...) La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría por qué hablar de educación (Freire, 2012: 44; cursivas del original).

Por su parte, en *Por una pedagogía de la pregunta*, uno de sus más sugerentes libros “hablados”, se refiere a que la cultura no es, sino que *está siendo* y a que las expresiones culturales no son mejores ni peores, sino que son simplemente *distintas* (Freire y Faundez, 2013). Incluso en un temprano texto redactado durante sus primeros años de exilio en Chile, titulado sugestivamente *Cambio*, expresa que “el mundo humano sólo es porque *está siendo*; y sólo *está siendo* en la medida en que se dialectizan el cambio y lo estático” (Freire, 1979: 44; cursivas en el original). Todas las expresiones referidas a la idea de *estar-siendo*, se relacionan desde el pensamiento de Freire con la posibilidad de transformar el mundo. Transformación que fue entendida por Kusch, errónea o al menos sesgadamente creemos, como propuesta de mutación de códigos culturales, del ethos cultural, y desde esa óptica fue criticada por él.

La categoría de *mundo* es uno de los grandes temas generadores de la obra de Freire, que se encuentra en diálogo y tensión con el *estar siendo* y la apuesta *geocultural* kuscheana. Si para Kusch lo humano desde una indagación indoamericana debe pensarse a partir de una visión geocultural, Freire propone que cada uno de nosotros es un ser *en el mundo, con el mundo* y con otros. Al tiempo que nos constituimos como seres, transformamos el mundo y el mundo nos transforma. A partir de esta centralidad del mundo en el proceso de alfabetización, y de cualquier proceso de educación, Freire propone un proceso situado, anclado históricamente en la realidad de quienes se alfabetizan/educan. Insiste en descartar los procesos mecánicos, destacando el carácter concreto y contextualizado de toda práctica educativa, de toda acción, ya que el ser

humano en situación “llena de cultura los espacios geográficos e históricos” (Freire, 1979: 25). Por lo tanto, *situado* podríamos decir que equivale a *geocultural*.

En el apartado “Educación vs masificación” de su libro *Educación como Práctica de la Libertad*, Freire realiza la recuperación de un pensamiento nacional, en un sentido anticolonial. Se expresa la necesidad y propuesta de pensar al Brasil desde un punto de vista brasileño, identificándose con aquel Brasil popular de “quienes resisten a los poderes del desarraigo”, lo que llevaría a generar un *pensamiento creador propio*, algo que puede leerse como reminiscencias de Rodríguez y también de Kusch en la propuesta freireana.

En este sentido, si bien no podemos profundizarlo, cabe agregar que en ninguno de los dos casos se pretende reducir las formas de saber y de conocer la realidad a la pura racionalidad. En Kusch por ejemplo, una manera privilegiada de adentrarnos en la América Profunda es a través del olfato el cual nos vincula a procesos y ciclos donde la memoria popular y la experiencia colectiva de los pueblos nos remite a lo hediondo, que Kusch opone a la pulcritud propia de las grandes ciudades: “y es que el hedor de América es una antigua ira desatada en la piedra, en los valles, en los torrentes y en el cielo con sus relámpagos y sus truenos. Es como el mundo que nos rodea y del cual nos hemos separado pulcramente” (Kusch, 2013: 36). En sintonía Freire sugiere que es necesario “unir el *sentimiento* con la *comprensión* del mundo. A la lectura crítica de la realidad hay que añadirle la sensibilidad de lo real” (Freire, 2013: 61).

Las críticas (y el reconocimiento) de Kusch a Freire

La polémica -o, en sentido estricto, el cuestionamiento de uno de ellos al otro- más difundida remite a las críticas que Kusch le formula a Freire en su texto “Geocultura y desarrollismo”, que hace parte de su libro *Geocultura del Hombre Americano*, publicado en 1976. Existen, en la casa donde Kusch se instaló después de 1976 (hoy convertida en biblioteca en Maimará, Jujuy), copias de algunas cartas en las que puede rastrearse algo más que la crítica ampliamente difundida, de la que retomamos algunos aspectos más abajo.

Javier Río, en una investigación incluida en el libro *Rodolfo Kusch. Esbozos filosóficos situados*, recupera y transcribe varias cartas escritas por Kusch en 1970 y de las que él guardó

copias, las cuales hoy hacen parte del acervo de la biblioteca. De esas cartas, que no figuran en las *Obras Completas*, se reconstruye que desde 1969 Kusch se vinculó por un corto tiempo con el INDECIP, organismo que tenía como objetivo implementar una “educación popular para el desarrollo” en Bolivia. A partir de esa participación, Kusch recibió por parte del director del Instituto algunos libros, entre ellos dos tomos de *América Latina y Desarrollo Social*, publicado por DESAL (Centro para el Desarrollo Económico y Social de América Latina - Chile) en 1965 y dos libros de Freire *La alfabetización y la conciencia* y *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. De estas lecturas cruzadas, mientras Kusch critica con fuerza la perspectiva de DESAL por desanclada de la realidad, reconoce la propuesta de Freire y la diferencia de la de este Centro. Así, en una carta que le manda al director del INDECIP, padre Santiago Gelinas, llega a expresar: “Le aseguro que mi desaliento iba en forma creciente hasta que llegué al trabajo de Paulo Freire. Ahí respiré” (Kusch, 1970: folio 68 citado en Rio, 2021: 176).

En varios pasajes de esta carta se dedica a criticar el burocratismo de DESAL y recuperar el vínculo con la realidad que Freire encarna. En efecto, en una segunda carta que escribió el 4 de abril de 1970, informa:

Recibí los dos libros de Freire. Son realmente importantes. Me parecen, como ya dije en mi carta anterior, superiores a los trabajos de DESAL. Están hechos por un cerebro filosófico, mientras los de DESAL son cerebros inquisitoriales (...) Creo que Freire brinda una terminología muy fecunda para los trabajos de investigación, ya que está, mucho más que DESAL, en la problemática moderna. (...) Además tiene una inteligencia profundamente humana. La subordina evidentemente a una salvación del objeto que estudia. Es una virtud de los grandes autores, estos aman el motivo de su ciencia, y no cumplen como en el caso de DESAL burocráticamente con la ciencia (Kusch, 1970: folio 175 citado en Rio, 2021: 179)

Todos esos pasajes de cartas, escritos en 1970 por Kusch, nos hablan de un puente de comunicación antes que de antagonismo, una cierta “afinidad electiva” y cercanía de un pensamiento crítico con igual vocación filosófica. Comunicación que no quita ni reniega de ciertos señalamientos, pero es relevante saber que existió un reconocimiento, aunque una lectura un poco limitada de la obra del pedagogo brasileiro, de quien critica a quien es criticado, nuestro cumpleañero. En

este sentido, creemos que es necesario ubicar la formulación que Kusch hace en su tiempo histórico, y señalar que, tal como su propuesta, el pensamiento de Freire es dialéctico y provisional, está atravesado por reformulaciones permanentes y se encuentra estrechamente vinculado al contexto.

¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, es publicado en 1969, desde el exilio que transitaba en Chile, en una coyuntura donde la Reforma Agraria se encuentra a la orden del día. Freire lo escribe para problematizar justamente aquello que se denomina “extensión agrícola”, generada en el contexto de la Revolución Verde de los años ‘50. En el texto analiza el quehacer de ingenieros/as, agrónomos/as y técnicos/as Agrícolas en los procesos de cambio agrario y de la economía campesina. Propone una problematización del concepto de “extensión” y su reemplazo por el de “comunicación”, en *un diálogo de saberes* entre los técnicos y el campesinado:

el concepto de extensión no corresponde a un quehacer educativo liberador. Con esto, no queremos negar al agrónomo, que actúa en este sector, el derecho de ser un educador - educando, con los campesinos educandos-educadores. Por el contrario, precisamente, porque estamos convencidos de que este es su deber, de que esta es su tarea, tarea de educar y de educarse, no podemos aceptar que su trabajo sea rotulado con un concepto que lo niega (Freire, 2007: 22).

Aunque estamos de acuerdo en un plano general con los planteos que Kusch hace en “Geocultura y desarrollismo”, sobre todo en lo que refiere a la crítica de la idea universal de ciencia y desarrollo, creemos sin embargo que discute y absolutiza aspectos que le cuestiona a Freire, como su concepción de naturaleza, que el mismo Freire revisó y reescribió más tarde. La vida, o más bien la muerte, hizo que Kusch partiera casi 20 años antes que Freire, imposibilitando un diálogo que imaginamos una y mil veces.

Existe en *Educación como práctica para la libertad* -para referirnos al texto con el que Kusch discute- una propuesta por crear un vínculo en clave de *diálogo de saberes* entre campesinos/as y agrónomos/as, y al mismo tiempo hay en *¿Extensión o comunicación?* una idea que propone un modo de concebir el mundo basada en la escisión del vínculo hombre-naturaleza, e incluso una invitación a ese campesinado a abandonar el *pensamiento mágico*, a poder pensar *más allá de*, y no *como parte de* la naturaleza, esto es, a alejarse de las situaciones y objetivar los problemas.

Si bien nos distanciamos de cierta romantización de la cosmovisión indígena en la que cae a veces, en este punto en particular acordamos con Kusch en la crítica que le realiza Freire, que se sintetiza en el señalamiento de que lxs campesinxs y nosotrxs, como parte de la sociedad occidental, resolvemos los problemas estructuralmente del mismo modo, sólo que diferimos en el contenido. Mientras nosotrxs vamos a un técnico, que nos da un insecticida para solucionar el ataque de una plaga, el campesino va al brujo que le da la fórmula de los tres palitos. En tal caso, la discusión que plantea Kusch se da entre la técnica y el modo de pensamiento rural. ¿Por qué tendría que aceptar el campesino el trueque de formas mágicas por otras científicas?, se pregunta Kusch, señalando que esta actitud de absolutizar soluciones científicas, implica una mutación de códigos que Freire no está teniendo en cuenta.

“¿Cómo hacer para que superen el pensamiento mágico, que es pre-científico?”, se interroga Freire luego de desarrollar la crítica al concepto de extensión. Esa pregunta sintetiza el eje con el que discute y polemiza Kusch. En una carta elaborada por Kusch, ya más crítico de Freire, advierte:

¿Cómo se va a reemplazar una mentalidad mágica por una crítica sin derrumbar todo el acervo cultural? Freire tiene conciencia de ello. Describe las instancias culturales, pero de una manera milagrosa termina por afirmar la importancia de la actitud crítica (Kusch, 1970: folio 176 en Rio, 2021: 187)

La crítica puede sintetizarse en la oposición entre hombre y naturaleza, la relación desarrollo-educación-progreso y la relación desarrollo-transformación de la naturaleza, y cómo esto supone una imposición cultural, violenta por definición. Si bien nos parece particularmente potente la crítica que realiza Kusch a la tríada *hombre-necesidad-naturaleza* como algo universal, para afirmar que en tal caso se trata de una relación situada, también resulta importante señalar que cuando Freire hace referencia al pensamiento o conciencia mágica, no lo desacredita desde un lugar de superioridad cultural, en clave de jerarquizar una cosmovisión sobre otra, sino en tanto modo de pensar que tiende a reafirmar la inevitabilidad y garantizar la inacción en un contexto de opresión. “Es propio de esta conciencia el fatalismo que lleva a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre”, advierte (Freire, 1969: 102).

Las necesidades humanas dependen, dice Kusch, de un modo de entender y de estar en el mundo, y sólo cambiarán en la medida en que lo que se proponga sea un cambio de cosmovisión por parte de quienes, por ejemplo, rechazan los productos químicos. De ahí que sentencie:

las necesidades de un chipaya no pueden ser entendidas en forma aislada, sino dentro de la coherencia cultural del mismo. Asimismo, cabe pensar entonces que existe un tipo de necesidad propia del chipaya y otra propia de un integrante de la clase media ciudadana (Kusch, 2000: 112).

Por lo tanto, la idea de la necesidad del hombre universal es propia del colonialismo y de la modernidad occidental, que Kusch critica de manera aguda en este y otros textos.

Como decíamos al comienzo, el pensamiento de Freire es dialéctico e inconcluso, y más adelante, cuando regresa del exilio a un Brasil donde existía una enorme tradición de lucha campesina y poco a poco se acerca la conmemoración de los 500 años de resistencia indígena, negra y popular, revisa varios de sus aportes a la par que redescubre la historia subterráneas de este crisol de luchas, que sintetiza más tarde en *Pedagogía de la esperanza* y en *Pedagogía de la indignación* -obra que estaba escribiendo cuando fallece el 2 de mayo de 1997, por lo que queda interrumpida. En ella, a propósito de un hecho en el que cinco adolescentes asesinan a un indio pataxó que dormía en una estación de micros en Brasilia, escribe con profundo dolor:

el hecho en sí de esta trágica transgresión de la ética nos advierte que debemos asumir con urgencia el deber de luchar por los principios éticos más fundamentales, como el respeto a la vida de los seres humanos, a la vida de otros animales, a la vida de los pájaros, a la vida de los ríos y de los bosques. No creo en el amor entre mujeres y hombres, entre los seres humanos, si no somos capaces de amar el mundo. En este fin de siglo la ecología ha cobrado una importancia fundamental. Debe estar presente en cualquier práctica educativa de carácter radical, crítico y liberador (Freire, 2014: 83).

Esta interesante cita da cuenta de un cambio del modo de concebir el vínculo humanidad-naturaleza, resituando a la defensa de la vida en todas sus formas como centro de gravedad de una ética colectiva. También Moacir Gadotti, uno de los colaboradores más estrechos de Freire, hace alusión a

esta reescritura de su propia obra en una entrevista de este libro: él pensaba que a *Pedagogía del Oprimido* le faltaba un capítulo que nombró “Pedagogía de la tierra”, como la gran oprimida, estaba pensando y escribiendo precisamente eso cuando murió, confiesa Gadotti. Hay en esta revisión puntual, de las muchas que existen en su producción, un elemento fundamental que no podemos soslayar a la hora de leer la crítica que le formula Kusch.

Nos parece interesante, como ejercicio del que este texto es parte, visitar el contexto que condiciona la producción misma de estas reflexiones, así como la experiencia de los exilios y las luchas populares que Paulo Freire atravesó, y al calor de las cual sistematizó su pensamiento y su propuesta pedagógica a lo largo de su vida. En el final de “Geocultura y desarrollismo”, Kusch llama a creer menos en el desarrollo y más en el hombre que se esconde detrás del campesino, y estamos convencidas que si alguien creyó en los hombres y las mujeres detrás de lxs campesinxs, ese fue sin duda Freire.

Palabras finales para un diálogo inconcluso

Este trabajo surgió de encontrarme con un autor que retomaba el pensamiento popular pero criticaba a Freire. Esa crítica llevó a profundizar las lecturas y las categorías propuestas por Kusch y, aunque pueda resultar paradójico, las categorías kuschianas nos resonaron, más de lo que hubiésemos imaginado, con muchas de las múltiples dimensiones que tiene la propuesta político pedagógica de Paulo Freire. La centralidad del pensamiento popular, la importancia del suelo como fundamento y del mundo como espacio *por el que, en el que y con el que* estamos siendo, la crítica al pensamiento colonial occidental, la invitación permanente a pensar desde nuestros territorios son algunos de los aspectos que emergen del diálogo entre los dos.

Luego de revisar varias veces la crítica de Kusch, aunque la encontramos certera en general, creemos que discute con algo que él entiende que Freire propone, que en rigor no fue nunca lo que nosotrxs entendimos de su propuesta. Contamos con la ventaja de haber podido leer a Freire en sus revisiones posteriores. Tal vez, el aspecto con el que más coincidimos de lo planteado por Kusch, se vincula con cierta crítica a la seguridad de un cambio inevitable que se desprende de la concientización.

Toda práctica, como dicen los dos autores, es situada, y todo conocimiento deriva y a la vez constituye esa práctica. Freire piensa/siente/sistematiza desde el territorio concreto, como educador, pero no sólo como educador, como parte de un proceso de liberación integral, con un pensamiento moldeado al calor de las resistencias populares que es producto de la praxis y el andar colectivo. Kusch también indaga desde el territorio, para reflexionar, filosofar, recuperar el pensamiento popular/indígena/americano, como imperativo contra el colonialismo cultural, aunque por momentos cae en una cierta romantización de las culturas con las que se vincula. Freire nos va a decir -menos romántico en este plano- que el opresor no sería tan poderoso si no contara con aliados entre los propios oprimidos.

Entre las cartas de la biblioteca en Maimará, Kusch también guardaba una copia de un texto del jesuita padre Francisco Aguiló, del 24 de noviembre de 1973, donde discutía su caracterización de Freire:

Paulo Freire no conoce la cultura aymara (...) presenta un método que es aplicable únicamente en el caso en que hay ya de hecho etnocidio, masacre, aplastamiento de una cultura sobre la otra, o mejor, un fenómeno de alienación provocada por la explotación humana. Nunca la “concientización” es llamada “desarrollismo” si no es por el Prof Kusch. Se trata de una confusión absurda entre el Brasil explotador y desarrollista y el Brasil que se levanta contra la explotación del desarrollismo, del cual Paulo Freire es el exponente más claro (Aguiló, 1793: folio 25 citado en Rio, 2021: 189)

Sin desestimar de plano los planteos de Kusch, intentamos aportar algunos elementos para poder pensar desde la integralidad de la propuesta de ambos autores, y las afinidades y núcleos comunes que creemos los comunican. Apenas un esbozo de un diálogo en parte real, en parte imaginario; acaso inédito, pero viable sin duda para estos tiempos.

Bibliografía

Kusch, R. (1978). *Esbozo de una filosofía propiamente americana*. Buenos Aires: Castañeda.

Kusch, R. (2000) “Geocultura y desarrollismo”, en *Geocultura del hombre americano*, en *Obras Completas, T III*, Fundación Ross: Buenos Aires

Kusch, R. (2008). *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Las cuarenta.

Kusch, R. (2013). “El Hedor de América” en Tasat, J. A. y Pérez, J. P. (coord). *El hedor de América. Reflexiones interdisciplinarias a 50 años de la América Profunda de Rodolfo Kusch*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero y Ediciones del CCC.

Kusch, R. (2015). *El pensamiento indígena y popular en América*. Córdoba: Tierra del Sur

Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1979) *Educación y Cambio*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Rio, J. (2021). “Perspectivas de una pedagogía geoculturalmente situada”, en Zagari, A. (coord). *Rodolfo Kusch. Esbozos filosóficos situados*. Buenos Aires: Ciccus

Rodríguez, L. (2009).: “Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe”, en *Revista EFORA*. Universidad de Salamanca.

Rodríguez, L. (2015) *Paulo Freire. Una biografía intelectual*, Buenos Aires: Colihue.



La trilogía del oprimido: Freire, Boal y Moffatt

Silvia Beatriz Adoue

Paulo Freire perteneció a una estirpe de intelectuales cuya producción teórica está muy próxima de la acción práctica. Su ensayo *Pedagogía del Oprimido*, rápidamente encontró en el Cono Sur, la fraterna iniciativa de otros dos intelectuales que se le juntaron: Augusto Boal y Alfredo Moffatt, quienes escribieron sus respectivos ensayos *Teatro del Oprimido* (1974) y *Psicoterapia del Oprimido* (1975). Los tres tienen mucho en común, más allá de los títulos. Los tres partieron de prácticas militantes, colectivas todas ellas, y van más allá del puro registro y la mera reflexión. Los tres buscan un cierto grado de abstracción que permitan alguna generalización. Pero sin desprenderse del contexto en que fueron elaborados. Localizan las prácticas a las que se refieren dentro de sus campos de acción, reconocen fuentes y con ellas dialogan. Se presentan en el tiempo más largo. Se cotejan con las otras corrientes dentro del campo. No retacean relatos. No escamotean las dudas. Conscientes de su alcance dentro condiciones específicas, nos comparten técnicas. Es decir, son teorías que se piensan para una acción colectiva necesaria a responder los desafíos del tiempo que corría, sin darse humos de leyes y principios. Son herramientas al alcance de los compañeros.

Paulo Freire y la pedagogía del oprimido

En 1962, y como parte de su trabajo extensionista en la Universidade de Recife, Paulo Freire llevó adelante, junto con otros docentes y estudiantes universitarios, un proyecto de alfabetización de 300 trabajadores y trabajadoras del azúcar en un municipio de Angicos, en el estado de Rio Grande do Norte, del Nordeste brasileño. La propuesta era de alfabetizar en 45 días, partiendo de temas y palabras de alto significado para esos trabajadores y trabajadoras. No se trataba sólo de aprender a leer y a escribir textos. Antes o junto a ese aprendizaje, se trataba de interpretar críticamente la realidad en que los alfabetizados se encontraban y querían cambiar, y formular acciones que permitiesen ese cambio. El grupo

extensionista fue al encuentro de trabajadores rurales que vivían en un ambiente de emergencia de luchas por la reforma agraria. Las Ligas Camponesas eran un movimiento activo en toda la región, que realizaba marchas y ocupaciones. La dinámica suponía un camino de doble mano para elegir las “palabras generadoras”, núcleos de los temas significativos, problemas movilizadores que serían motivo para aprender a “leer el mundo”. La alfabetización crítica así propuesta encontraba un suelo fértil o, como se decía, educandos motivados. Las técnicas de los educadores operaban con puntería fina. Convocaban un deseo que burbujeaba en la olla, a la temperatura justa para condensarse.

El éxito de la experiencia despertó el interés de los movimientos de trabajadores rurales y urbanos, pero también del gobierno desarrollista de la época, que se proponía a extender la oferta de educación para poder industrializar. Lo que ocurrió en esas 45 horas no pasó desapercibido. Cuando ocurrió el golpe, en 1964, después de 70 días preso y amenazado, Paulo Freire se exilió en Chile. El ambiente en este país estaba también galvanizado por la reforma agraria que el gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei se disponía a iniciar. En ese exilio, y ansioso por registrar lo aprendido con la experiencia de alfabetización crítica en el Nordeste, Paulo Freire comenzó a escribir *La educación como práctica de la libertad* (1973) en 1965, ensayo que fue publicado en Brasil por primera vez en 1967. Con toda la adrenalina, comienza con una aclaración fechada en Santiago, en la primavera de 1965, en la que el único autor citado es el Frantz Fanon de *Los condenados de la tierra* (1983), lectura ineludible de los militantes del “tercer mundo”. Más adelante, se menciona *El miedo a la libertad* (2005), del psicoanalista Erich Fromm, otro libro “sobaquero” de la época, y *Marx y su concepto del hombre* (1961), también de Fromm. En esta primera reflexión sobre la experiencia de Angicos, Freire propone una educación que contribuya a la superación de la alienación. Y la piensa considerando la historia y las características de la sociedad brasileña. En un apéndice, comparte las fichas de las 17 palabras generadoras, y las imágenes con que eran ilustradas, de los Círculos de Cultura del estado de Río de Janeiro.

Sin embargo, Paulo Freire no se contentaba con ese ensayo. Desde Chile confidenciaba en carta dirigida a un amigo que estaba leyendo *¿Qué hacer?* (2004), de Lenin. Este texto de Lenin también era menos un texto de principios generales que

una propuesta para la acción para la Rusia de 1903. Encontró en esa lectura la inspiración para dar un paso más allá de lo que había conseguido con *Educación como práctica de la libertad*. Quería formular una teoría para la acción, para una educación que contribuyese a la emancipación de los oprimidos. En 1968, escribió *Pedagogía del Oprimido*, que sólo pudo ser publicado en Brasil en 1974. En ocasiones, este libro sufre el mismo destino del *¿Qué hacer?*: se le atribuye un grado de abstracción que el texto no tiene la pretensión de poseer. Como si el *status* de teoría general de la educación tuviese más valor. Al así hacerlo, se la desvincula de la finalidad política que le dio origen. Y, contrariamente a lo esperado, se la reduce a un conjunto de técnicas que (mal) se dirigen a reproducir lo que la sociedad es. Es empobrecedor.

Una pedagogía del oprimido no podría ser una acción externa al oprimido. Al contrario, sería algo así como la autoeducación colectiva de los oprimidos para entrar en acción y transformar la realidad. Y, al transformar la realidad, los oprimidos se transforman a sí mismos. Tal pedagogía, necesariamente rompe la frontera entre quien enseña y quien aprende. Porque, si la finalidad de la educación es la emancipación, el oprimido precisa asumir el comando de su destino. La finalidad es la autonomía y no se puede aprender a ser autónomo en la pasividad y en la obediencia. El papel diferenciado del educador tiende a extinguirse.

Augusto Boal y el teatro del oprimido

Con una “carrera” semejante de prisión en 1971 y exilio, en este caso en Buenos Aires, el hombre de teatro Augusto Boal realizó investigaciones sobre lo que sería un teatro del oprimido. Es decir, un teatro político que contribuyese a la superación de la pasividad y la alienación. De sus reflexiones de 1962 a 1973, surge, en 1974, *Teatro del Oprimido y otras poéticas políticas*. El título no deja de ser un guiño de complicidad entre compañeros, pero también es un plan de lucha desde varios frentes. Un combate contra un enemigo, el famoso “bicho de cuatrocientos años”, en el decir del poeta Tiago de Melo. Un héroe colectivo que se “alza sobre el polvo”, para, como Teseo, enfrentar el monstruo que nos acecha desde afuera, pero también, como el héroe oriental, enfrentar los monstruos internos. Apoyado sobre los hombros de Bertolt Brecht y sus experiencias y

reflexiones sobre sobre el teatro junto a las clases trabajadoras de Alemania, pero enraizado en el teatro político de América Latina, se propone a romper no sólo las barreras entre actores y espectadores, sino entre los protagonistas y el coro.

Boal no nos retacea la línea del tiempo, la historia del teatro. Y es dentro de ella que localiza las invectivas, las astucias, las creaciones realizadas por los colectivos en medio del combate. Por eso dedica gran parte del libro a describir las experiencias y reflexionar sobre la eficiencia de las técnicas utilizadas con la finalidad de enfrentar la pasividad y la alienación. Por otros caminos, también los colectivos de los que participó creaban maneras de poner en el centro de la escena los nudos, digamos “neuróticos”, de las sociedades latinoamericanas, para leerlos críticamente. “Leer críticamente” la realidad, supone, para Boal, así como para Brecht, revelarles el revés: sus dinámicas ocultas y sus posibilidades de transformación.

Centenas de técnicas teatrales son movilizadas con esa finalidad, probadas por diversos colectivos, verdaderos grupos operativos les miden su eficiencia a lo largo y a lo ancho del “Tercer Mundo”, un tercer mundo que hoy está en todas partes. El propio teatro dado vuelta deja al descubierto sus costuras, sus artificios, para usarlos contra el engaño que trabaja por la preservación del orden. El diálogo entre colectivos de diferentes latitudes nutre de posibilidades al teatro del oprimido, evita la cristalización del legado y su reducción a un repertorio de obras que, separadas de la práctica viva de la acción política, adelgazaría la fuerza de esta teoría.

Alfredo Moffatt y la psicoterapia del oprimido

“Éramos pocos, y parió la abuelita”, o “en todas partes se cuecen habas”. En Buenos Aires, el psicoterapeuta (sin título oficial) Alfredo Moffatt, discípulo del psicólogo social Enrique Pichon-Rivière, venía desarrollando, con su colectivo, prácticas de salud mental dirigidas especialmente a esa “masa marginal”, como la llamaba José Nun (1969), que constituye las grandes mayorías de nuestras sociedades de capitalismo dependiente. Entre las actividades realizadas hasta entonces, el destaque es para la Peña Carlos Gardel, que comenzó a funcionar en el Hospital Nacional Borda en 1971. Esa experiencia puso a Moffatt en contacto directo con la psique de los que el orden social de la Argentina de aquel período descartaba. Y lo llevó a buscar en el fondo de esos espíritus alienados las bases de vitalidad que les

permitieran rescatarse como seres en el tiempo.

Esos locos por delegación (de la sociedad) revelaban la naturaleza del poder ejercido en forma de violencia extrema, negándoles su condición de gente y lanzándolos al naufragio, a la catástrofe sin fin. Moffatt y sus compañeras y compañeros fueron tanteando: probaron la recuperación del hilo de la historia de los “pacientes” por los estímulos de la cultura popular. Una música, un olor, un sabor que convocaba retazos de la memoria fragmentada. Una memoria que liga un individuo a los otros y permite restablecer prácticas, ejercicio del afecto que permite verse en el tiempo común. Reconocer el camino recorrido y enlazar el pasado al presente que se quiere cambiar, para narrar, con los pares, un futuro: esa fue la tarea a la que se lanzaron los grupos operativos coordinados por Moffatt.

De la reflexión sobre esas prácticas surgió la *Psicoterapia del Oprimido. Ideología y técnica de la psiquiatría popular*, publicado en 1974. Como en las obras de Freire y Boal, la de Moffatt adopta una estructura que registra la descripción minuciosa de las prácticas precedida por la reflexión teórica sobre las mismas. Pero esta ordenación no nos debe inducir a pensar que esa primera parte no fue alimentada por el ejercicio de sus estrategias en la Peña Carlos Gardel y otras experiencias. Los éxitos y fracasos de las técnicas probadas, sin duda, enriquecieron las hipótesis del grupo con relación a la salud mental. Tal vez ese modelo que organiza la comunicación haya sido inspirado en *Los condenados de la tierra* (1983), de Frantz Fanon, sin cuya lectura no se podía pensar la emancipación del “sur del mundo” en aquella época.

La obra parte de la descripción crítica de los hospicios y de lo que llama “la ideología de la represión mental”. Pero, a partir de esa observación, se lanza al núcleo patogénico de la sociabilidad argentina: la oposición entre civilización y barbarie. Imagina, entonces, en los elementos resistentes de la cultura popular, bases para la restitución de la humanidad enajenada. Investiga, inclusive, estrategias de salud que la propia cultura popular genera por su cuenta. Y sólo entonces analiza críticamente las “psicoterapias científicas”. Por fin, nos describe la experiencia de la Peña Carlos Gardel y elabora una propuesta de “psiquiatría popular”.

Llamo la atención sobre el hecho que no se escamotee la intención práctica del ensayo. El subtítulo no deja dudas: *Ideología y técnica de la psiquiatría popular*. Se trata de compartir una caja de herramientas. Pero no son herramientas al servicio

de cualquier finalidad. No pueden ser usadas, sino para que aquellos que fueron relegados a objetos de la medicina se paren sobre sus pies y, como colectivo, se erijan en sanadores de la sociedad y de sí mismos como parte de ella. El sufrimiento psíquico es visto como síntoma de la alienación de la condición humana, que impide protagonizar la propia historia. La salud es, entonces, el pasaje del sujeto precario al héroe. No el héroe según el modelo prometeico, sino el de la humanidad libre de toda dominación, con individuos capaces de tomar decisiones y negociar con los múltiples otros un proyecto de convivencia.

Para tal psicoterapia libertadora, necesariamente, los papeles de “paciente” y terapeuta no son los mismos que en una psicoterapia que, en el mejor de los casos, busca sólo amainar el sufrimiento psíquico, sin cuestionar sus causas, o la que pretende adaptar los “locos” al orden social, para que no se tornen elementos disruptivos. La psicoterapia liberadora fue pensada para transformar el orden social patogénico. Y en la ruptura con ese orden, el “paciente” es estimulado a la “impaciencia”.

Tres teorías para la acción

A pesar de referirse a campos diferentes, muchas de las técnicas de un campo son aprovechadas en el otro. Al final, se trata de acción política que pretende disolver los límites entre las esferas. Ya que estas fueron creadas en función de la fragmentación y especialización que la escisión social propicia. Son esferas que proceden sobre las subjetividades y la fragmentación, así como el papel de los especialistas tienden a fomentar la aceptación de la jerarquía y la dominación. Lo que hoy llamamos educación, arte, salud, y reconocemos como campos tabicados, fueron, alguna vez, y lo son aún entre las culturas de la abundancia, dimensiones más o menos indiferenciadas de la acción humana.

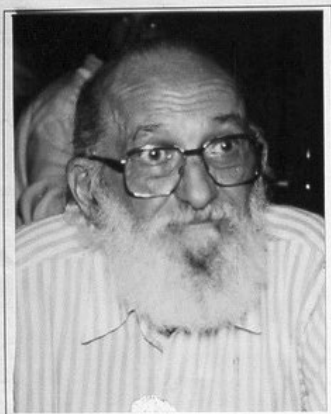
Los especialistas se sienten beneficiados directa o indirectamente por el mantenimiento de la fragmentación. Porque, cada uno en su esfera, reserva un *status* de superioridad. En su interés particular y a costa del conjunto de la sociedad, tienden a prácticas que no sólo conservan la fragmentación, sino que reproducen la jerarquía dentro de su esfera. De ahí la afinidad con teorías y prácticas que consolidan y hacen perdurar las diferencias. Así, el mantenimiento de la distancia

educador/alumno, artista/público, terapeuta/paciente -sólo para limitarnos a los campos a los que esta trilogía se refiere- es deseable para el que está en la posición de poder. Aun cuando la finalidad manifiesta de esas teorías hegemónicas sea acortar esa distancia, los profesionales hacen malabarismos e inventan teorías que los justifiquen como especialistas.

Bien, esta trilogía del oprimido revela ese señuelo. Revela la oculta intención de mantener las cosas como están. Como el médico que nunca da el alta para su paciente, el artista cuya causa no formulada es la de obtener admiración y el maestro que quiere perdurar como maestro frente a un alumno a quien siempre le falta algo que él puede enseñarle. Como en la paradoja de la carrera entre la tortuga y la liebre: la liebre nunca alcanza a la tortuga. Lo que se presenta como táctica, es, en realidad, estrategia. Bueno, la trilogía del oprimido no sólo revela el señuelo de los especialistas, sino que su éxito se mide por la disolución de esa distinción, comenzando por los elementos rituales que la fortalecen.

Las tres teorías fueron arrimando contribuciones para la acción política emancipadora. Las tres surgieron *en y pensando* en América Latina. Y lo hicieron en un momento muy particular: después de la imprevista revolución cubana. Cuando el cielo del sur parecía abrirse, dando oportunidad a la iniciativa de los de abajo. Cabe preguntarse en qué esas teorías y esas técnicas pueden ayudarnos para una acción política en este, nuestro tiempo. Pero eso, compañeros, precisamos conversarlo entre todos.

PAULO FREIRE



ENCUENTRO Y DIALOGO

ALFREDO MOFFAT



DE LA CRISIS AL PROYECTO

DEBATE CON INTERVENCION DEL PUBLICO

MIÉRCOLES 8 DE SETIEMBRE DE 1993 - 20 Hs.

TEATRO IFT - BOULOGNE SUR MER 549 (1/c de Corrientes y Pueyrredón)

LOCALIDADES NUMERADAS

ORGANIZAN

CENASE
Centro Argentino de Sexología
Director Psic. Soc. ARNALDO KON

HOSPITAL DE LA VIDA
Comunidad de Terapia Existencial
Director ALFREDO MOFFAT

INFORMES Y LOCALIDADES: Av. RIVADAVIA 3486 - (1203) - BS. AS. - TEL. 865-4177 (18 a 22 hs.)

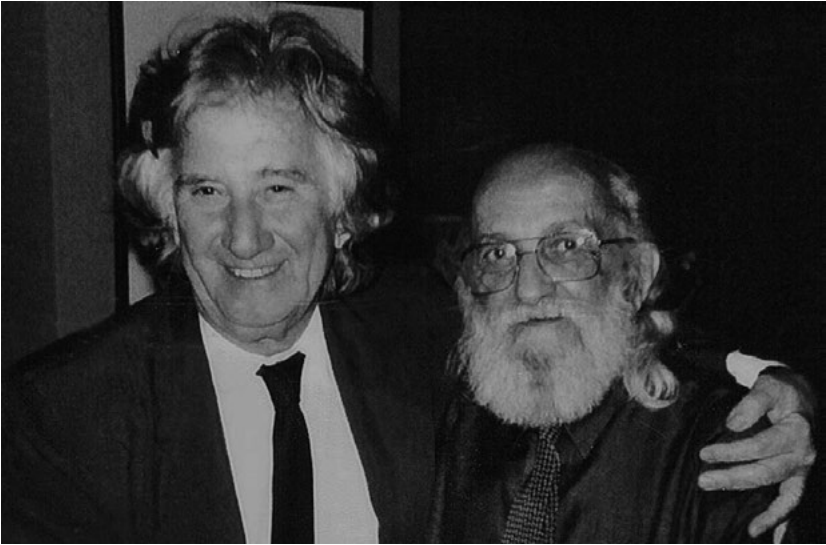


Foto de Bárbara Santos, durante la Conferencia Internacional de Teatro y Pedagogía del Oprimido, en Estados Unidos, en 1996.

Bibliografía

- Boal, A. (1974). *Teatro del Oprimido y otras poéticas políticas*. Buenos Aires: De la Flor.
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2ª ed. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fromm, E. (2005). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fromm, E. (1961). *Marx y su concepto del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lenin, V. I. (2004). *¿Qué hacer?* Buenos Aires: Nuestra América.
- Moffatt, A. (1975). *Psicoterapia del Oprimido. Ideología y técnica de la psiquiatría popular*. Buenos Aires: ECR.
- Nun, J. (1969). "Superpoblación relativa, ejército industrial de reserva y masa marginal", en *Revista Latinoamericana de Sociología del Centro de Investigaciones Sociales del Instituto Torcuato Di Tella*, Vol. V, Julio, Buenos Aires.



Paulo Freire y la pedagogía de la esperanza en tiempos pandémicos

Hernán Ouviaña

Itinerario de un intelectual orgánico senti-pensante

Semanas antes de la irrupción de la pandemia, Jair Bolsonaro caracterizó a Paulo Freire como un “energúmeno ídolo de la izquierda”. No fue esta, por cierto, la primera vez, ni seguramente sea la última, que el polémico presidente de Brasil dispare improperios públicos contra quien constituye uno de los máximos educadores populares del sur global. ¿Por qué tanto ensañamiento contra él? ¿En qué radica la peligrosidad de sus ideas y propuestas en el contexto actual? *Ladran Sancho* podría ser una certera respuesta ante estos insistentes ataques lanzados desde la ultraderecha.

Nacido el 19 de septiembre de 1921 en Recife, norte de Brasil, y fallecido el 2 de mayo de 1997 en São Paulo, Freire es el principal referente de la educación popular, una corriente pedagógico-política surgida de las entrañas de Nuestra América, aunque con ramificaciones e influencias en otras latitudes del mundo. Maestro trashumante y caminador incansable de la palabra, peregrino aprendiz y consejero de infinidad de movimientos sociales, sindicatos y organizaciones de izquierda, autor de numerosos libros centrados en la crítica de la educación “bancaria”, para él la denuncia del carácter político del acto educativo tenía como correlato la necesaria toma de postura en favor de la concientización de las clases subalternas, por lo que el proyecto al que supo aspirar a lo largo de su vida siempre rechazó el autoritarismo, la dádiva paternalista y la verticalidad. Abogó por el diálogo, la praxis colectiva y la escucha mutua, como pilares fundamentales de un proceso revolucionario centrado en el creciente protagonismo y la liberación de las y los oprimidos.

No casualmente, su derrotero vivencial acompaña -como la sombra al cuerpo- los vaivenes de las luchas y resistencias populares. Sin ánimo de caer en una periodización esquemática, vale la pena delimitar ciertos mojones o grandes fases en su itinerario biográfico y político, que dan cuenta de ese carácter inacabado, procesual, comprometido y cambiante que el propio

Freire atribuye a toda apuesta educativa liberadora, y que nos permite reconstruir su excepcional peregrinaje como pedagogo de la praxis.

En primer lugar, podemos mencionar sus tempranas iniciativas en el nordeste brasileño en los años '50 y la primera mitad de los '60. Recordemos que antes de incursionar en la pedagogía, Freire había estudiado derecho, profesional que casi no llega a ejercer, y conoce a Elza María Costa Oliveira, nada menos que maestra de escuela primaria, con quien se casa en 1944 y tendrá cinco hijos. Da sus primeros pasos como maestro de portugués y llega a ser director del sector de Educación y Cultura en el Servicio Social de la Industria (SESI), organismo que le brinda la posibilidad de tender puentes con escuelas a las que asisten los hijos e hijas de las familias obreras. Esta y otras experiencias le sirven para elaborar su primer libro (la tesis presentada en un concurso para obtener una cátedra en la Universidad de Recife, que finalmente pierde), publicado de manera autogestiva en 1959, bajo el nombre de *Educación y actualidad brasileña* (Freire, 2001), el cual, si bien no tiene gran repercusión, anticipa varias de las hipótesis y originales conjeturas que harán parte de *La educación como práctica de la libertad* e incluso de *Pedagogía del oprimido*.

Tiempo más tarde, participa del Movimiento de Cultura Popular y crea los conocidos Círculos de Cultura, poniendo en prueba lo que luego será definido como su “método” de alfabetización (en rigor, una concepción filosófico-política desde la que leer y transformar la realidad, basada en palabras o temas-generadores que permiten aprender a leer y escribir, a partir del diálogo de saberes y la problematización del mundo). Tras tener resultados sumamente positivos en la ciudad de Angicos, donde 300 trabajadores rurales en solo 45 días dejan atrás el analfabetismo, es invitado a asumir la coordinación de un Plan Nacional de Alfabetización, que queda trunco producto del golpe militar del 1 de abril de 1964. Se desencadena así una brutal represión contra los sectores populares y la militancia de izquierda, al punto de resultar encarcelado el propio Freire, quien bajo la acusación de actividades “subversivas” padece 72 días de cárcel, luego de lo cual logra salir del país rumbo a Bolivia.

Una segunda etapa es aquella que refiere a su prolongado exilio de casi 16 años, de los cuales vive los primeros cinco en Chile, país en el que trabaja estrechamente con el campesinado desde ciertos organismos dependientes

del Ministerio de Educación. El Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria le permite entrar en contacto con comunidades rurales y con luchas urbano-populares, a la par que sistematiza varias de sus vivencias e intervenciones y redacta libros emblemáticos como *Pedagogía del oprimido* y *¿Extensión o comunicación?* (Freire, 1972 y 1973). Será esta una fase sumamente intensa y productiva a nivel intelectual y pedagógico-político. La dedicatoria con la que abre la que devino su principal obra, es por demás significativa: “A los desarraigados del mundo y a quienes, descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan”.

En 1969 parte hacia los Estados Unidos, donde permanece poco menos de un año dictando clases en la Universidad, para finalmente recalar una década entera en Ginebra, Suiza. Allí ejerce la tarea de coordinador de diversos proyectos en el marco del Consejo Mundial de Iglesias y del Instituto de Acción Cultural (IDAC), acompañando numerosas apuestas descolonizadoras y de alfabetización en África y América Latina, entre las que se destaca la encarada tras el triunfo de la revolución liderada por Amílcar Cabral en Guinea Bissau y Cabo Verde, cuyas hondas enseñanzas vuelca en *Cartas a Guinea Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (Freire, 1997).

Finalmente, un tercer momento es el que refiere al retorno definitivo a su tierra natal en los años '80, según sus propias palabras “para reaprender Brasil”, y que puede ser leído como un período de reflexión e intervención teórico-política de madurez. Durante estos años y hasta su fallecimiento, a contramano de los tiempos signados por la caída de los grandes relatos, el fracaso del llamado “socialismo real” y el auge del neoliberalismo, ejerce una perseverante labor en varios frentes, siendo cofundador del Partido de los Trabajadores (PT) y llegando a asumir entre 1989 y 1991 el cargo de Secretario de Educación en la Alcaldía de San Pablo. Elabora varios libros “parlantes” (es decir, basados en el diálogo colectivo y la conversación oral con otros, en función de una pedagogía de la pregunta), se casa por segunda vez con Ana Maria Araújo (conocida como Nita), obtiene numerosos reconocimientos internacionales y hace del compromiso con las luchas emancipatorias un rasgo indeleble de sus últimos años de vida. Una de las obras más relevantes que produce en esta etapa tardía es *Pedagogía de la esperanza*, que junto a su *Pedagogía de la indignación* (interrumpida producto de su partida a principios de mayo de 1997), tiene gran vigencia para estos tiempos.

Podría decirse que tanto estos como el grueso de los restantes títulos de sus libros, fungen de verdaderas frases-generadoras, certeras consignas de lucha y horizontes utópicos a los que aspirar. Por lo tanto, referirnos a su denso y ajetreado itinerario, implica reconstruir y enunciar una constelación dinámica y en constante movimiento, conjugada desde el gerundio y en plural, ya que constituye una historia que aún no es plenamente Historia, sino que se recrea al calor de los desafíos que nos depara un contexto tan complejo y difícil de asir como el actual.

Seis ideas-fuerza para revitalizar la pedagogía de la praxis

Asumiendo el enorme espesor y complejidad que involucra la totalidad de la obra freireana, desde sus inicios hasta la fase madura y autocrítica de su vida, en apretada síntesis nos interesa reseñar algunas de las principales ideas e hipótesis, que en ciertos casos anidan tempranamente en Freire, pero en otros despuntan sobre todo en las reflexiones y materiales generados durante su última década de vida. Consideramos que, en conjunto, ellas ofician de certeros anticuerpos para estos tiempos pandémicos, que contribuyen a dotar de mayor visibilidad y potenciar las respuestas “inéditas y viables” que se ensayan para superar la crisis civilizatoria por la que transitamos.

1. Ejercitar una pedagogía de la memoria histórica que rompa con el colonialismo intelectual y la cultura del silencio

No hay posibilidad de afrontar esta crisis abismal que nos asola si no asumimos una labor de rememoración y aprendizaje que apele al diálogo intergeneracional, de forma tal que logre anudar y conecte el crisol de experiencias y procesos de resistencia y autoafirmación forjados a lo largo y ancho de Nuestra América, no solamente en últimas décadas sino también y sobre todo a partir de revitalizar la memoria popular de mediana y larga duración. Freire sugiere nutrirnos de las cosmovisiones, filosofías y culturas afroamericanas e indígenas, que intentaron ser exterminadas al calor de la violencia colonial-moderna y los sucesivos *epistemicidios*: “la salvaguarda de la memoria histórica y social que, en una

cultura preponderante o exclusivamente oral, se encuentra en los recuerdos de las personas más añosas”, exclama (Freire, 2013: 208).

Es imperioso exhumar aquellas praxis subterráneas no audibles para la sordera del poder estatal y mercantil, e imperceptibles en términos visuales desde el daltonismo academicista. “Yo no conmemoro la invasión, sino la rebelión contra la invasión”, arenga provocativamente Freire al cumplirse el V centenario del encubrimiento de América. En efecto, a este inquieto pedagogo le interesa más que nada “la enseñanza de que los poderosos no lo pueden todo”. En este sentido, celebra por ejemplo que los *quilombos* “fueron un momento ejemplar de aquel aprendizaje de rebeldía, de reinención de la vida, de asunción de la existencia y de la historia por parte de esclavas y esclavos”, al igual que más recientemente la bravura de las Ligas Campesinas, para dar cuenta de cómo esas marcas y huellas hoy perduran en formas contemporáneas de hermanamiento y lucha mancomunada como la del MST en Brasil (Freire, 2012: 73).

Estas y muchas otras valientes peleas, pueden brindar enormes aprendizajes de dignidad, pistas para la convivencia democrática y el autocuidado colectivo, estimulando la imaginación política, el arte comunitario, la espiritualidad y praxis educativa liberadora, desde la corporalidad, la cultura oral y los afectos. “A veces podemos ser llevados a pensar, en una comprensión acrítica de la lucha, que todo lo que existe en la cotidianeidad popular es una pura reproducción de la ideología dominante”, advierte Freire. A contrapelo, “también existen, contradiciéndola, las marcas de resistencia en el lenguaje, en la música, en el sabor de la comida, en la religiosidad popular, en la comprensión del mundo” (Freire, 2013: 57).

Revitalizar cantos, danzas, cuentos, comidas, relatos, vestimentas, medicinas naturales, costumbres y repertorios de acción (incluidos los recientes derribos de estatuas de conquistadores y genocidas durante los levantamientos en varios territorios de Abya Yala), que doten de mística, disputen los sentidos de la memoria histórica y repoliticen la vida cotidiana, constituye una labor pedagógica y formativa de primer orden, ya que contrarresta los relatos oficiales de las élites, el individualismo liberal, la cultura del desvínculo, los “blanqueamientos” raciales y la lógica competitiva propia del capitalismo, la colonialidad y el heteropatriarcado, tres enemigos

acérrimos de la sensibilidad, que separan tajantemente cuerpo y alma, cabeza y corazón, razón y sentimiento.

2. Evitar que el sueño de las y los oprimidos sea emular a sus opresores

Freire nos advierte desde sus tempranos escritos acerca de este mal, teorizado lúcidamente por el intelectual y militante martiniqués Frantz Fanon, que lleva a una deshumanización total de los sectores populares, al punto de imitar al amo, pretender parecerse a sus verdugos, introyectar la violencia o desear convertirse en dominadores. En *Piel negra, máscaras blancas* y, sobre todo, en *Los condenados de la tierra* (libro con el que se topa Freire en su exilio en Chile, obligándolo a reescribir su casi terminada *Pedagogía del oprimido*), Fanon apela a la experiencia vital de las y los colonizados, quienes llevan la marca de su sometimiento en la “epidermis”, habitando un círculo vicioso en el que alienación, deseo y deshumanización total se retroalimentan mutuamente. Freire se vale tanto de estas reflexiones como de las de Albert Memmi, quien en *Retrato del colonizado* asevera que “la repulsión por el colonizador se mezcla con una ‘apasionada’ atracción por él” (Freire, 1970: 64).

En efecto, el profundo arraigo de valores de derecha y conservadores, un sentido común desgarrado por prejuicios autoritarios, cierta tendencia latente al consumismo acrítico, la misoginia, la homofobia, el individualismo o el odio racial, de conjunto, tienen como basamento una “pedagogía enajenadora” azuzada por el miedo, la incertidumbre, la angustia y la precariedad de la vida que la actual pandemia, más que crear, devela y amplifica. Este proceso involucra maneras de habitar y ver el mundo, permeadas por una desvalorización y un juicio peyorativo de las formas concretas de reproducción y ayuda mutua que ensayan y apuntalan con esmero las clases subalternas, reforzadas por una sensación de culpabilidad e inferioridad que forjan y difunden distintas instituciones de la sociedad civil.

La descolonización requiere por lo tanto hurgar en los saberes y la experiencia colectiva de los sectores populares, aunque no romantizarlos, esto es, tomándolos como punto de partida sin subestimar a la hegemonía burguesa, heteropatriarcal y neocolonial como poderosa educadora, que

induce a un “conformismo mecánico” compatible con el orden dominante. Crear seres humanos libres supone desnaturalizar lo supuestamente obvio, incluso cuestionar el binarismo predominante en la cultura de izquierda, a la par que se desecha la necrofilia tan arraigada en nuestra subjetividad; revertir la cosificación, priorizar el *convencer* en tanto acto pedagógico y combatir toda forma de dominio o sometimiento que alojamos dentro, ya sea de clase, racial, de género o adultista, de manera que esta lucha integral redunde en “cambio de piel”, reaprendizaje, autoliberación colectiva, vida digna y existencia plena.

En *Pedagogía de la esperanza* Freire detalla esta constelación de subalternidades que es preciso ponderar: “el pobre, el mendigo, el negro, la mujer, el campesino, el obrero, el indio”. Atento lector de Gramsci y conocedor de primera mano de lo contradictorio del mundo popular, allí mismo reconoce que “la propia ideología dominante, autoritaria y discriminatoria, atraviesa también sectores de los dominados: se aloja en ellos” (Freire, 1993: 153). Más recientemente y en plena sintonía con esta lectura, Mark Fisher (2015) supo ironizar acerca de la atmósfera impuesta por el realismo capitalista, que opera como barrera invisible obturando toda posibilidad de pensar y actuar más allá de las variantes o alternativas intra-sistémicas, a tal punto que “es más fácil imaginar el fin del mundo que el fin del capitalismo”.

3. Aprender a cultivar una pedagogía de la tierra y el buen vivir

Resulta sugerente que el último escrito elaborado por Paulo Freire, se haya centrado en denunciar el asesinato por parte de cinco jóvenes de un indígena pataxó, mientras éste dormía en una estación de ómnibus. Lo rocían y prenden fuego “como quien quema una cosa inútil, un trapo que ya no sirve”, exclama indignado. Además de reiterar sus principios antirracistas, en esta carta tan sentida amplía la mirada y exige el respeto y “la veneración de la vida no solo humana, sino vegetal y animal”, a tal punto que conjetura acerca de la posibilidad de que estos adolescentes hayan jugado, durante su infancia,

a estrangular pollitos, o hayan prendido fuego a la cola de los gatos imperturbables sólo para verlos dar saltos y oír sus maullidos desesperados, y que se divirtieran también desmigajando pimpollos de

rosa en los jardines públicos con el mismo desparpajo con que rayaban la madera de los pupitres de su escuela (Freire, 2012: 81).

Esta inmunización ante el sufrimiento de seres vivos sintientes, requiere de una persistente y temprana “pedagogía de la crueldad”, que nos educa desde pequeños/as para considerar al humano -en particular al varón, blanco y burgués- como un ente superior y con derecho a ejercer todo tipo de violencia sobre otros cuerpos y una instrumentalización extrema frente a cualquier animal, planta o ecosistema¹. Freire se pregunta acerca del ambiente donde fueron formados y crecieron estos jóvenes para que el menosprecio sea un rasgo central de su subjetividad, interrogante que busca dar cuenta de esa infinidad de ámbitos pedagógicos -comenzando por la propia familia- que exceden con creces al dispositivo escolar y remiten a los ámbitos que habitamos en nuestra vida cotidiana.

En este punto, se replantea incluso el llamado proceso de “concientización”, ya que queda en evidencia que no hay posibilidad de ejercitar un proceso de este tenor, si dicha conciencia no es también ecológica y socioambiental:

debemos asumir con urgencia el deber de luchar por los principios éticos más fundamentales, como el respeto a la vida de los seres humanos, a la vida de otros animales, a la vida de los pájaros, a la vida de los ríos y de los bosques. No creo en el amor entre mujeres y hombres, entre los seres humanos, si no somos capaces de amar el mundo. En este fin de siglo, la ecología ha cobrado una importancia fundamental. Debe estar presente en cualquier práctica educativa de carácter radical, crítico y liberador (Freire, 2012: 83).

Entre otras cuestiones candentes, la pandemia vino a poner sobre la mesa el problema de la alimentación, la crisis climática y la multiplicación de enfermedades generadas por las perversas condiciones de producción de aquello que comemos y consumimos, haciendo explícito su carácter biopolítico y hasta qué extremo estas problemáticas se encuentran relacionadas entre sí, por lo que requieren respuestas también integrales y de orden planetario. No basta, pues, con batallar en favor de una conciencia anticapitalista, si en paralelo no asumimos que el lugar que habitamos -una única comunidad planetaria- es finito y que, además, no somos más que un eslabón o “hebra

¹ “Llamo *pedagogía de la crueldad* a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. En ese sentido, esta pedagogía enseña algo que va mucho más allá de matar, enseña a matar de una muerte desritualizada, de una muerte que deja apenas residuos en el lugar del difunto” (Segato, 2018: 11).

en la trama de la vida”, en conexión e interdependencia con la tierra (Navarro, 2020: 3).

Es importante recordar la raíz etimológica de la palabra cultura, que remite al *cultivo*. Tal como sugiere Moacir Gadotti (2002), Freire admitió al final de su vida que una oprimida olvidada en su clásico libro escrito hace 50 años atrás, es la naturaleza. Hoy se torna urgente ensayar formas de producción y consumo alternativas a este sistema de muerte y destrucción basado en los agronegocios, la ganadería industrial, la minería a cielo abierto, la contaminación y los megaproyectos, que una vez más nos promete “progreso” a costa de devastación ambiental, proliferación de enfermedades, destrucción de la biodiversidad, maltrato extremo de animales y despojo recargado. Una pregunta-generadora que podríamos formularnos es: ¿qué resulta imperioso (des)aprender para salvar al planeta del colapso inminente al que nos ha llevado el Capitaloceno?²

4. Abogar por una radical despatriarcalización desde las pedagogías feministas

Además de esa gran oprimida que es la tierra, Paulo Freire tuvo la lucidez de reconocer también en sus últimos años de vida -a partir de la escucha y el aprendizaje brindado por numerosas activistas y feministas del sur global-, que una relación de poder y dominio clave, no problematizada durante las primeras etapas de su teorización y praxis pedagógica, es la que padecen las mujeres en el marco del heteropatriarcado (exacerbada hasta el paroxismo en estos tiempos de confinamiento forzado e intensificación de las desigualdades estructurales).

Bell Hooks (2021), referencia del feminismo negro en los Estados Unidos, relata su primer encuentro con Freire en el marco de la Universidad de la que ella era parte décadas atrás, así como las críticas que supo formularle en aquel entonces al lenguaje “sexista” presente en sus escritos tempranos, frente a lo cual Freire no solamente tomó un atento registro de esos señalamientos, sino que además -tras este y muchos otros

² Uno de los debates más sugerentes en los últimos años es el que gira en torno a los conceptos de *Antropoceno* y *Capitaloceno*, que buscan comprender las causas últimas del desastre socio-ambiental y climático que vive actualmente el planeta tierra. La pregunta en común a la que se pretende responder es ¿cómo caracterizar a esta nueva era geológica? Si el primer término considera que es la avaricia humana -así genéricamente definida- la responsable de esta situación, la noción de *Capitaloceno*, más acorde según nuestro parecer, pone sobre todo el foco en el análisis y la denuncia del capitalismo en tanto sistema histórico, constitutivamente destructor e irracional. Si bien es indudable que ha habido desde tiempos inmemoriales alteración de los ecosistemas, extinción de especies o vulneración de la naturaleza, jamás ellos tuvieron el alcance, impacto, escala ni la velocidad de lo que produce la *edad del capital* (al respecto, véase Vega Cantor, 2019).

diálogos con colectivos de mujeres y grupos de autoconciencia-, comenzó a asumir y profundizar en esta cuestión de manera cada vez más aguda en sus textos y experiencias pedagógicas posteriores³.

En *Pedagogía de la esperanza*, por ejemplo, al enunciar los errores y limitaciones de *Pedagogía del oprimido*, destaca “el lenguaje machista que marca todo el libro”, algo de lo cual le parece “no solo importante sino necesario hablar”. Tras admitir su “deuda con un sinnúmero de mujeres” que le escribieron y marcaron lo que consideraban una contradicción en él, Freire rememora cómo

al discutir la opresión y la liberación, al criticar con justa indignación las estructuras opresoras, yo usaba sin embargo un lenguaje machista, y por lo tanto discriminatorio, en el que no había lugar para las mujeres (...) En cierto momento de mis tentativas, puramente ideológicas, de justificar ante mí mismo el lenguaje machista que usaba, percibí la mentira o la ocultación de la verdad que había en la afirmación: “Cuando digo hombre, la mujer está incluida”. ¿Y por qué los hombres no se sienten incluidos cuando decimos: “Las mujeres están decididas a cambiar el mundo”? (...) La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla (Freire, 1993: 88-89).

Hoy más que nunca deviene acuciante dotar de centralidad y reconocimiento a las tareas de cuidado y reproducción de la vida, como esenciales y de carácter político, sin dejar de cuestionar la división sexual del trabajo y las jerarquías que subyacen a ella, más aún en esta coyuntura de intermitente pandemia global. Asimismo, exigir la implementación de la Educación Sexual Integral, reivindicar la soberanía sobre los cuerpos-territorios y la puesta en práctica de protocolos contra las múltiples violencias de género. En paralelo, transversalizar los saberes, sentires y haceres que expandan los deseos y combatan toda discriminación, lenguaje o práctica machista, desnaturalicen los privilegios que ostentan los varones, contrarresten las masculinidades hegemónicas y reivindiquen las identidades no binaries.

Es preciso valorar como tremendamente pedagógicas las iniciativas de mujeres y disidencias en las barriadas populares

³ Es interesante el testimonio en primera persona de Hooks, porque da cuenta del enorme impacto causado por Freire en toda una nueva generación de activistas feministas y antirracistas, que leyeron y potenciaron sus luchas desde el prisma de la educación popular y en diálogo con la pedagogía de la esperanza freireana: “Paulo fue uno de los pensadores cuya obra me dio un lenguaje. Él me hizo pensar profundamente sobre la construcción de una identidad en la resistencia. Una frase aislada de Freire se tornó un mantra revolucionario para mí: ‘No podemos entrar en la lucha como objetos para tornarnos recién más tarde sujetos’” (Hooks, 2013: 66)

y territorios rurales, los encuentros plurinacionales y paros internacionales, las ollas comunes, las tareas de autocuidado y brigadas de socorristas, las asambleas, cooperativas y emprendimientos autogestivos, que proliferan al grito de *iNi Una Menos!* contra la misoginia y la hetero-normatividad, asumiendo que -tal como advierten las feministas comunitarias- sin despatriarcalización no hay descolonización posible.

5. Articular la denuncia con el anuncio

De acuerdo a Freire, la *denuncia* de las injusticias y desigualdades debe tener como contracara el *anuncio* de aquello nuevo que está siendo parido, es decir, el rechazo y la impugnación de este sistema de muerte, requiere ensayar aquí y ahora lo “inédito viable”, en tanto conciencia anticipatoria de esos otros mundos posibles a los que se aspira. “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”, sentencia Paulo. A lo cual agrega que una pedagogía utópica “no significa que sea idealista o impracticable, sino que está comprometida en una constante denuncia y anunciación”, mediante una praxis dialógica que cuestiona la realidad por atentar contra la vida y ser deshumanizadora, al mismo tiempo que lucha por la liberación (Freire, 1975: 43).

Recuperar la palabra, comprender la realidad y asumir el desafío de transformarla, son concebidos de manera unitaria y sincrónica por Paulo Freire. La revolución, como proyecto y proceso de destrucción-reconstrucción, implica para él erosionar y desmembrar los antiguos valores, normas, pautas de comportamiento y relaciones que estructuran y sostienen al orden dominante en todas sus dimensiones, a la vez que gestar alternativas que resulten “inéditas y viables”. Lo cual involucra la constitución y el ejercicio de un poder popular de carácter democrático y opuesto a toda forma de explotación y opresión, que no se encapsule en territorios ni en identidades exclusivas, ni tampoco desestime una vocación estratégica tendiente a *crear una nueva cultura* desde la unidad en la diversidad, aprendiendo a convivir con quienes son diferentes para potenciar la lucha contra quienes son antagónicos (Freire, 1993: 57).

“Se debe hablar de lucha por una nueva cultura, o sea por una nueva vida moral, que no puede dejar de estar íntimamente ligada a una nueva concepción de la vida, hasta que ésta se

vuelva un nuevo modo de sentir y de intuir la realidad”, sugirió Antonio Gramsci en sus apuntes carcelarios (Gramsci, 1986: 97). Este planteo será recuperado por Freire en sucesivas ocasiones, haciendo hincapié en la importancia otorgada por el marxista italiano a la necesidad de “unir el ‘sentimiento’ con la ‘comprensión’ del mundo” (Freire, 2013: 61). La transformación revolucionaria deja de ser así un lejano horizonte *futuro*, para arraigar en espacios, vínculos, cosmovivencias, proyectos productivos y entramados de organización popular *actuales*, basados en un nuevo universo de significación y en acciones materiales antagónicas al capitalismo, el heteropatriarcado y la colonialidad, que en conjunto *anticipan* (anuncian) la sociedad del mañana.

De ahí que sea apremiante fortalecer e irradiar aquellas prácticas con potencialidad anti-sistémica, democratizadoras y asentadas en un tiempo y una espacialidad pedagógica propia, basadas en el buen vivir, la soberanía alimentaria, la autogestión, la agroecología, el derecho a la ciudad y el consumo responsable, que siembran y cultivan a diario organizaciones, movimientos y comunidades tanto en los ámbitos urbanos como en los rurales. Esta pedagogía prefigurativa y territorializada, tiene a la tierra, el autogobierno y la comunalidad como maestras ineludibles, siendo el trabajo no enajenado y cooperativo, al igual que el ayni, el tequio, el apthapi o la minga, actividades vitales que en Abya Yala garantizan la reproducción cotidiana y constituyen un principio ético-formativo de suma relevancia.

6. Reinventar el poder y construir un socialismo anti-burocrático

Sería erróneo acotar la pedagogía de la praxis propuesta por Freire a un tipo particular de lucha o un territorio determinado. A contrapelo de ciertas lecturas edulcoradas que definen su obra desde posiciones exclusivamente educacionistas o la reducen a un conjunto de “técnicas” y métodos de enseñanza-aprendizaje, es preciso volver a colocar como centro de gravedad de su proyecto a la *intencionalidad política*. La superación de la contradicción opresores-oprimidos/as implica de manera ineludible el cuestionamiento radical de la sociedad de clases, pero también -a no olvidarlo- el rechazo de todo tipo de paternalismo, lógica burocrática o autoritaria. Por ello Freire advierte acerca de los peligros en los que puede caer cierta izquierda al sumirse en un “mero juego de cupulas”, perdiéndose

“en un ‘diálogo’ imposible con las élites dominantes” (Freire, 1970: 194).

Para Freire, sin una revolución cultural y socio-económica no cabe pensar en una apuesta liberadora. En este plano, jamás abjuró del *socialismo* como faro utópico y horizonte estratégico. Para él no se trata tan sólo de un recambio o rotación de aquellas élites o figuras que ocupan puestos jerárquicos o roles de mando en las estructuras de poder de una sociedad, sino de dislocar y poner en cuestión la trama misma de relaciones de dominación y los dispositivos perversos que las sostienen, en *toda* la sociedad. En esta disputa integral, la dialéctica entre el *convencer* y el *vencer* remite a la relación orgánica entre pedagogía y política, como momentos de una unidad, polos complementarios y en tensión que se articulan e imantan entre sí.

“Un verdadero proyecto revolucionario, es un proceso en el que el pueblo asume el papel de sujeto, en la aventura de transformar y re-crear el mundo”, afirma Freire (1975: 84). Y como dirá en sus últimos años de vida, esta liberación basada en el protagonismo popular implica combatir e intentar superar relaciones de dominación que son de clase, pero también de raza y género, ya que “se interpenetran”, por lo cual es preciso “alcanzar una visión global de la realidad” (Freire, 1993 y 2009).

Este punto de vista, que hoy podemos definir desde los feminismos como *interseccional* o anclado en el *atravesamiento de opresiones*, es el de una totalidad sistémica a la que nuestro educador pernambucano opone sin miramientos el ideario socialista. “En la naturaleza del capitalismo está su maldad, su perversidad sin velo. Humanizarlo es un sueño imposible al que se entregan espíritus angelicales o falsarios inveterados”, sentencia en una de sus emotivas *Cartas a Cristina* (Freire, 1996: 208). Más aún, durante el auge del neoliberalismo y el derrumbe del muro de Berlín, Freire no dudó en reafirmar sus convicciones anticapitalistas:

Me siento absolutamente en paz al entender que el desmoronamiento del llamado “socialismo realista” no significa, por un lado, que el socialismo en sí haya demostrado ser inviable y, por el otro, que la excelencia del capitalismo haya quedado demostrada. Qué excelencia será esa que puede convivir con más de mil millones de habitantes del mundo en desarrollo que bien en la pobreza, por no decir en la miseria. Por no hablar tampoco de la casi indiferencia con que convive, con bolsones de pobreza y de miseria en su propio cuerpo, el mundo desarrollado. Qué excelencia será esa que duerme en paz con la presencia de un sinnúmero

de hombres y mujeres cuyo hogar es la calle, y todavía dice que es culpa de ellos y ellas estar en la calle. Qué excelencia será esa que poco o nada lucha contra las discriminaciones de sexo, de clase, de raza, como si negar lo diferente, humillarlo, ofenderlo, menospreciarlo, explotarlo, fuera un derecho de los individuos o de las clases, de las razas o de un sexo en posición de poder sobre el otro (Freire, 1993: 119-120).

Contra la pandemia del fatalismo: hacia una pedagogía de las primeras líneas

Vivimos un momento histórico demasiado parecido a lo que Paulo Freire denominó “situación límite”, una crisis civilizatoria de contornos inciertos y apocalípticos, en la que prescindir de la esperanza es *negarle a la lucha uno de sus soportes fundamentales*. Frente a la apatía y el conformismo al que nos induce el sistema, que redundan en no poder vislumbrar alternativa alguna y hacer de la resignación una constante, es preciso recuperar a la *utopía* como motor vital y necesidad ontológica. Para Freire, las peores pandemias no eran las provocadas por enfermedades o cepas patógenas, sino aquellas generadas por la indiferencia política y el fatalismo. De allí su insistencia en fortalecer una perspectiva que apelase a lo “*inédito viable*”, ese *aun no posible* que existe de forma germinal, en tanto es soñado materialmente y se ensaya aquí y ahora, educando con amor y rabia la esperanza.

Las rebeliones populares, luchas de barricadas y huelgas políticas de masas que en los últimos años han despuntado en países como Chile, Colombia, Haití o Ecuador, fungen de enormes escuelas a cielo abierto de las que aprender y nutrirse. Hay en ellas latiendo una *pedagogía de las primeras líneas*, que brinda hondas enseñanzas para los pueblos de Abya Yala que se han animado a “dejar de nortear y pasar a *surear*”, tal como ironizó Freire, en la medida en que en estos levantamientos e insurrecciones se reescribe la historia a contrapelo, a partir de unos trazos iniciales y fulgurantes -las primeras letras de aquello novedoso que aún está naciendo-, en los que la palabra ardiente es atizada, contagiando esperanza al calor de la recuperación de lo público-comunitario y la demostración de que “el cambio es difícil pero posible”.

El confinamiento y la dislocación de la vida cotidiana que impuso la pandemia, no desactivó del todo a estos nuevos imaginarios disruptivos que aspiran a *revolucionarlo todo*. Pero la crisis orgánica que hoy sacude hasta los cimientos a buena parte de Nuestra América y a otros puntos del planeta, jamás

debe leerse como garantía de triunfo, aunque tampoco amerita ser interpretada en una clave igualmente derrotista. Más bien cabe pensarla en tanto *escuela de conocimiento* e instante anómalo en la vida social, que puede deparar diferentes y hasta contrapuestos escenarios posibles.

Por ello es fundamental escamotear el fatalismo inmovilizante y hacer de la indignación un motor colectivo, que contribuya a *reanudar la lucha en un doble sentido*: por un lado, para *relanzar un nuevo ciclo de protestas* basado en el antagonismo, las manifestaciones creativas y la presencia organizada en las calles, con los recaudos y cuidados necesarios, aunque sin perder radicalidad ni osadía; por el otro, para *volver a anudar* e hilar articulaciones, construyendo nodos de interseccionalidad que hermanen y potencien desde abajo a estas apuestas emancipatorias tan obstinadas. El viejo Freire, cada día más joven, tiene todavía mucho para enseñarnos. Entre las certezas que nos lega, una de las más vigentes es sin duda que *la revolución con la que soñamos será pedagógico-política o no será*.

Bibliografía

Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas.

Fisher, M. (2015). *Realismo capitalista*. Buenos Aires: Caja Negra.

Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2001). *Educación y actualidad brasileña*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2009) *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo

XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la tierra*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la Cárcel*. Tomo 4. México: Ediciones Era.

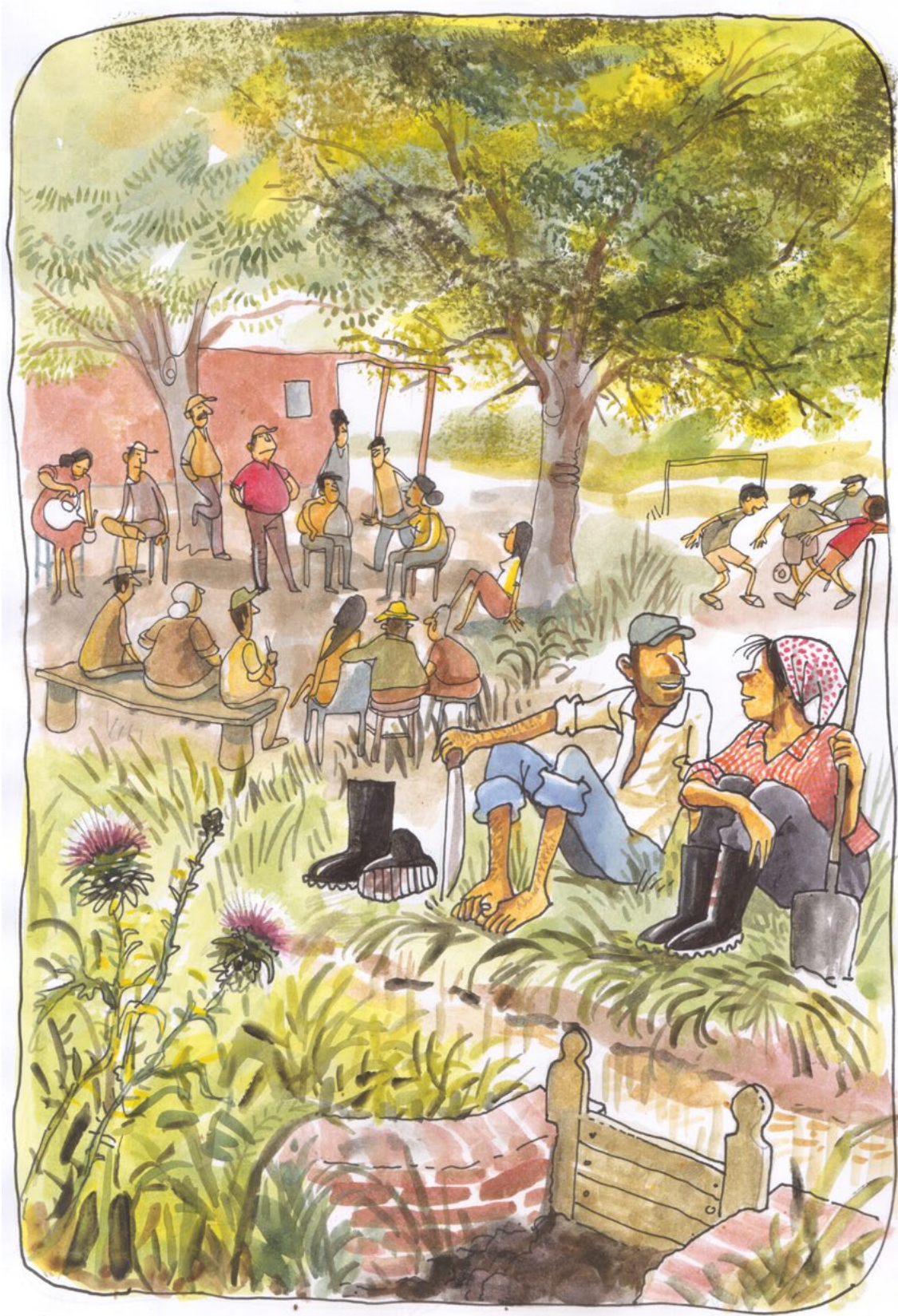
Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir. A educação como prática da libertade*, Sao Paulo: Editora Martins Fontes.

Navarro Trujillo, M. L. (2020). “Saberes femeninos y feministas en defensa de la vida: conspiraciones para los tiempos oscuros”, en *El Topil*. Boletín de Análisis y Reflexión Política. Oaxaca: EDUCA.

Memmi, A. (1969). *Retrato del colonizado*. Buenos Aires: De la Flor.

Segato, R. (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo: Buenos Aires.

Vega Cantor, Renan (2019). *Capitaloceno. Crisis civilizatoria, imperialismo ecológico y límites naturales*. Bogotá: Teoría y praxis.



Las contribuciones de Paulo Freire para el movimiento de lucha por una educación del campo en Brasil¹

Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo

La historia de la educación brasileña ha sido el registro de una deuda histórica con las clases populares, en especial las del medio rural. Datos oficiales confirman déficit cuantitativos y cualitativos en esta área. La población del campo no tuvo acceso a educación escolar durante casi cinco siglos de historia y cuando esta llegó se trataba de una educación precarizada. Las evidencias de esta afirmación están en los datos del Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas educacionales Anísio Teixeira (INEP), cuando expone:

Las escuelas rurales presentan características físicas y disponen de infraestructura bastante distinta de las observadas en las escuelas urbanas. Por ejemplo, mientras el 75,9% de los establecimientos urbanos están equipados con microcomputadoras, apenas 4,2% de los establecimientos rurales de aprendizaje cuentan con ese recurso. Equipamientos como biblioteca, laboratorio y espacios deportivos no son parte de la realidad de las escuelas rurales (INEP, 2007: 29).

Sumándose a esto, la tasa de distorsión edad-serie alcanza índices más elevados en la población rural, estimándose que, en 2005, el 56% de los alumnos de 5ta y 8va serie no tenía la edad correspondiente, y en la ciudad el índice era de 34,8% (INEP, 2007). El mismo INEP estima que si esta situación permanece en el mismo ritmo, el campo llevará aproximadamente treinta años para equiparar a la situación en la que hoy está la escuela urbana (resaltando que ésta también es muy precaria). Más allá de esto, predomina en el campo un modelo educacional que reproduce y fortalece las desigualdades económicas y socioculturales. Estos datos no son aleatorios, ellos son frutos de una historia de negación de derechos para los pueblos del campo. La profesora Edna Araújo Soares² al rescatar la historia de la educación del campo en las constituciones brasileñas,

1 Traducción del portugués: Diego Ferrari. Contrahegemonía web.

2 Relatora del proyecto que fija las directrices operacionales para la educación básica en las escuelas del campo.

revela que es mencionada por primera vez en la constitución de 1934, aun siendo Brasil un país esencialmente agrario. Pero el hecho de haber sido mencionada no significó la concreción de políticas públicas de educación para las poblaciones campesinas.

Las preocupaciones de las patronales con la educación para los trabajadores parten de una perspectiva salvacionista, latifundista y asistencialista, la cual ha tenido por objetivo ejercer dos amenazas sobre los trabajadores: la ruptura de la armonía y del orden en la ciudad y baja productividad en el campo (Soares, 2001).

En esta perspectiva la educación rural propuesta por el sector agrícola brasileño unía intereses de la burguesía nacional de los sectores agrícolas e industrial; siendo así, el modelo de educación rural nació de la patronal y *desde entonces estuvo al servicio del control de las élites latifundistas, como una forma de domesticación de los trabajadores que tenían acceso a la escuela*. Se puede afirmar entonces que las concepciones que nortearon las políticas oficiales de educación hasta entonces, para las poblaciones campesinas, han sido concepciones de las élites.

Contrarios a esta perspectiva, movimientos y organizaciones de luchas sociales que actúan en el campo, vienen resistiendo a la visión presentada y se articulan por una educación del campo dirigida a los excluidos históricamente y así definen una propuesta de educación.

De esta forma la Educación del Campo en Brasil surgió respondiendo a las necesidades de los movimientos sociales del campo, que durante sus trayectorias vienen delimitando una concepción de sociedad, desarrollo rural, educación y campo, diferente a la concepción hegemónica que concibe el medio rural como atrasado, desierto, apenas como productor de mercancías para atender a los dictámenes económicos del capital.

Siendo así, la característica central de la Educación del Campo defendida por los movimientos sociales es el hecho de haber nacido pegada a las luchas sociales por la tierra, por los derechos sociales de los trabajadores, entre ellos el derecho a la educación, rompiendo con el terreno de las gangas y de los favores políticos. Con este artículo se intenta tejer algunas reflexiones del educador Paulo Freire para la Educación del Campo, como propuesta educativa para los trabajadores del campo.

Contribuciones de las ideas de Paulo Freire para la Educación del Campo

Al debatir las premisas teóricas de la educación del Movimiento de los trabajadores rurales Sin Tierra (MST, uno de los movimientos firmantes de la Educación del Campo) con una nota al pie de página Caldart (2000) trae algunos cuestionamientos de los educadores del propio MST, generalmente en cursos y/o encuentros del movimiento. La autora recuerda que los profesores del Movimiento preguntan: “¿Al final, a quien seguimos, a Paulo Freire, Vigotski o Makarenko?”

Esa pregunta también es levantada por intelectuales y profesores del medio académico en los debates y ponencias acerca de la Educación del Campo. Generalmente quieren saber cuáles son las premisas político-ideológicas que nortean la educación en los movimientos sociales del campo.

Para responder a tales cuestiones se buscó lo que ya fue producido acerca de esta construcción teórica, y que posteriormente han sido apuntados como fundamentos en los propios documentos del MST, sus bases teóricas.

De acuerdo con Caldart (2000), la elaboración teórica de la Educación del Campo desde su génesis fue orientada por tres vertientes: la Pedagogía del Oprimido, la Pedagogía Socialista, y más recientemente la autora incorpora la Pedagogía del Movimiento.

No es la intención de este trabajo realizar un análisis de la vertiente pedagógica de Paulo Freire, porque ésta ya se encuentra realizada en varios estudios. La intención aquí es apenas rescatar algunos elementos de las ideas de Freire que han contribuido para sustentar la Educación del Campo.

1. Dimensión de la organización política de la Educación de la clase trabajadora

Las condiciones sociales, políticas y económicas que los trabajadores del campo viven en nuestro país, encuentran en Freire y en su pedagogía del oprimido un ancla que contribuye para el proceso de cambios deseados por los movimientos. La dimensión de la construcción colectiva, la importancia del trabajo en grupos propuesto por Freire en los círculos de cultura, constituye otro pilar, que es tomado como referencia por los

diversos movimientos sociales y sindicales. Así el sentido de la grupalidad existente en los movimientos, en los núcleos de base por su propia naturaleza, propicia la democratización de la palabra, de las argumentaciones en los debates colectivos, de la socialización, de la toma de decisiones colectivas en el interior de las comunidades rurales, ribeiriñas, quilombolas, aldeas indígenas, asentamientos y otros.

Como los movimientos sociales y sindicales que buscan la superación de las contradicciones de la sociedad capitalista, a través de la lucha por la socialización de los medios de producción como la cuestión de la tierra, los movimientos van constatando que no basta apenas con la mejoría económica, sino que es necesario buscar la emancipación humana, y esta se da, según Marx, cuando los seres humanos se *liberan en las dimensiones económicas y de la conciencia*. Los trabajos de Freire indican que la *formación de la conciencia no se da de forma automática*, ella precisa de mediaciones, no basta apenas juntar gente y socializar los medios de producción, es necesario más allá de otros espacios formativos *ocupar también la escuela pública como local de formación política*, no basta luchar por la socialización de los medios de producción, luchar para construir escuelas, *es necesario politizar las escuelas para que los trabajadores formen la conciencia social revolucionaria*.

2. Vínculo con una concepción dialéctica de educación

En sus escritos, Freire asume la concepción dialéctica como sustrato epistemológico para la producción de conocimiento. En este sentido, el proceso de conocimiento es determinado por el *movimiento de la acción sobre la realidad y posteriormente la re-composición en el plano del pensamiento, la sustantivación de la realidad por medio de la vuelta reflexiva* (Manfredi, 1996). De este modo, una vez formulada una serie de proposiciones sobre la realidad, estas deberán orientar a los sujetos en la transformación de la realidad por medio de la *praxis*. En la perspectiva de la pedagogía freiriana, el acto de problematizar la realidad en el ámbito de la sala de aula involucra una serie de situaciones significativas, brotadas del *real concreto* para que sean investigadas, para ir a buscar soluciones en el momento siguiente. Siendo así, la pedagogía de Freire indica como momento inicial, una práctica problematizadora, el descubrimiento de problemas que puedan construirse como

temas generadores. Desarrollando “una concepción dialéctica de las relaciones entre conciencia y estructuras; una teoría en la cual la actividad humana sea modelada por las estructuras sociales, pero también creadora de nuevas formas que desafíe y supere esas mismas estructuras” (Sarup, 1980: 171).

3. Vínculo con la Pedagogía del Oprimido

Es importante enfatizar que la educación del campo es heredera de las experiencias de educación popular ocurridas en Brasil en el inicio de la década de 1960.

Las experiencias de educación popular de los años ‘60, centradas en las ideas de Paulo freire, señalan una Pedagogía que tiene como eje central la superación de la contradicción entre oprimido y opresor: “Pedagogía ésta que haga de la opresión y sus causas objeto de reflexión de los oprimidos, de que resultará su inserción necesaria en la lucha por su liberación, en la que esta pedagogía se hará y re-hará” (Freire, 1983: 32). Esto significa asumir una educación de clase. Una educación a favor de alguien y para ser a favor de la clase trabajadora es necesario que sea contra la clase que representa el capital.

De esta forma las obras de Freire (especialmente *Pedagogía del Oprimido* y *La Educación como práctica de la Libertad*) tienen un carácter esencialmente político. Paulo Freire al convivir con la clase trabajadora en situaciones de exclusión a las que está sometida, fue enfático al *denunciar la opresión y hacer de ella objeto de reflexión de los oprimidos teniendo como mediación el proceso educativo*, tornándose instrumento de emancipación de las clases trabajadoras, proponiendo la superación de la concepción elitista, autoritaria y discriminadora de la institucionalizada en su tiempo, abriendo posibilidades para un perfil de educación emancipatoria. Así, la vertiente pedagógica de Paulo Freire se tornó un instrumento de contribución para la clase trabajadora también en las orientaciones de propuestas y vivencias metodológicas al nivel de las situaciones de enseñanza aprendizaje.

4. Coherencia ética y rigurosa

Freire deja un legado como base para nuestro trabajo como educadores del campo y de la ciudad. La coherencia histórica,

ética, comprometida con la causa de los oprimidos y con la rigurosidad del hacer científico. En Brasil, la ola conservadora pidió en las manifestaciones públicas la retirada de las ideas freirianas de las escuelas, argumentando que las escuelas brasileñas están hechas un desorden, que el nivel educacional es bajo, falta disciplina y otros absurdos... En verdad, la educación brasileña padece de falta de versiones hace más de cuatro siglos, y eso se refleja hasta hoy. En lo referente a la disciplina, en las escuelas es importante recordar que realmente *las ideas de Freire no son para controlar al ser humano; al contrario, la pedagogía freiriana es para tornarlo más rebelde contra el sistema que lo oprime.*

Breve reflexión sobre la Educación del Campo como práctica formativa inédita viable

Freire llamó a los seres humanos a construir el inédito viable, aquello que *todavía no es, pero que puede ser*. Según él, el inédito viable es diferente a desear cosas imposibles. “El inédito viable en la vida, en la ética y en la educación es aquello que todavía no aconteció, pero que puede acontecer” (Freire, 1980).

Los movimientos de lucha por la tierra en Brasil, entre ellos el MST, nacen teniendo como objetivo *construir el inédito viable a partir de romper las estructuras de la propiedad de la tierra en el país, o sea, luchar por la Reforma Agraria, buscando dar continuidad al proceso histórico de conquista de la emancipación y de la libertad, objetivos deseados por otros movimientos campesinos*³ que, a lo largo de los quinientos años de historia, resisten y disputan la posesión de la tierra en Brasil.

Al lado de la lucha por la socialización de la propiedad tierra, descubren otra *situación límite*, la exclusión del acceso a los bienes culturales, por eso buscan construir *otro inédito viable*: luchar también por el acceso a la educación de calidad, salud, cultura y arte, placer y créditos para subsidiar la producción entre otras cosas; crean y recrean sus alternativas de sobrevivencia y construyen posibilidades de tornarse sujetos y constructores de su historia.

Considerando que los movimientos sociales están organizados en el interior de la sociedad capitalista, el desarrollo de las acciones anticapitalistas no se da de forma armoniosa, sino en el contexto de las disputas, tensiones y contradicciones

³ Las referencias realizadas tienen que ver con innumerables luchas y movimientos de resistencia por la posesión de la tierra: Canudos, Contestado, Ligas Campesinas, entre otros.

propias de esta sociedad. Aquí podemos localizar las prácticas inéditas/viables no sin contradicciones, no sin posibilidades...

Así, al reflexionar sobre las experiencias que vienen siendo desarrolladas por los movimientos sociales del campo en materia de Educación del Campo, podemos decir que tales experiencias están buscando construir el inédito viable deseado por Freire (1980). *En los movimientos sociales del campo las luchas económicas, luchas políticas, y las luchas culturales y formativas no están separadas, están entrelazadas*. Eso denota que las prácticas formativas (reuniones, cursos, encuentros, debates, marchas, ocupaciones, etc.) desarrolladas en los diversos espacios, producen posibilidades de cambios colectivos al servicio de la clase trabajadora por estar vinculadas a las luchas sociales.

La persistencia del Movimiento por una Educación del Campo, el luchar por el acceso al conocimiento para todos los individuos, que la toma de poder puede ocurrir por la insurrección, implica también que el nuevo orden social instalado de cuenta de la permanencia de las transformaciones, durante cada día y en cada situación. Así, radicalizar en la emancipación humana significa producir seres humanos cada vez más libres de las ingenuidades, de la ideología cultivada por el capital, de la propiedad privada y del Estado burgués. Esa fue la contribución del maestro Paulo Freire a la Educación del Campo en Brasil.

Bibliografía

Araujo, M. N. R. de (2007). *As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela Terra*. Salvador. FAGED/ UFBA, 346 pp. Tese de Doutorado.

Caldart, R. S (1997). *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes.

Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Rio de Janeiro: Vozes.

Capriles, R. (1989). *Makarenko: o nascimento da Pedagogia Socialista*. São Paulo: Scipione.

Freire, P. (1985) *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1985 11ª edição.

Freire, P. (1980). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira-INEP (2007). *Panorama da educação no campo - Brasília*. Disponível em

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_do_campo.pdf acesso em 2010.

Manfredi, S. (1996) *Formação Sindical no Brasil*. São Paulo: Escrituras.

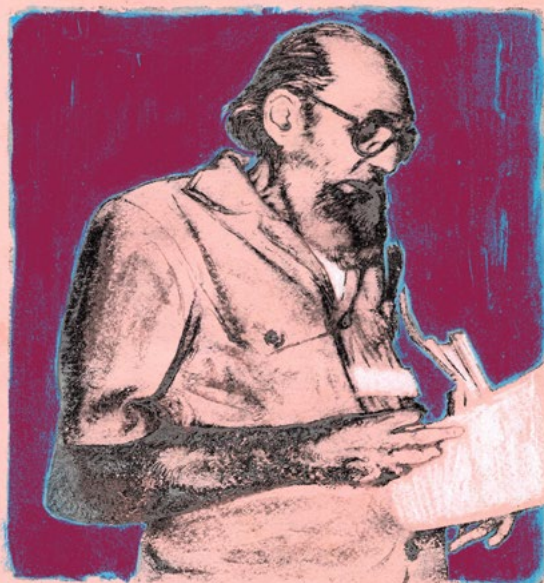
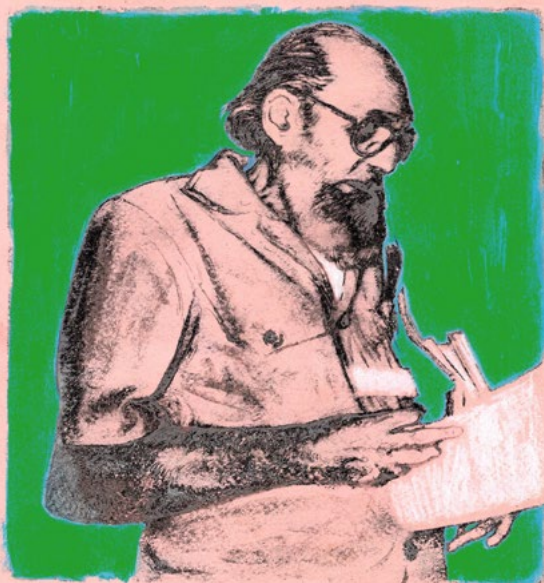
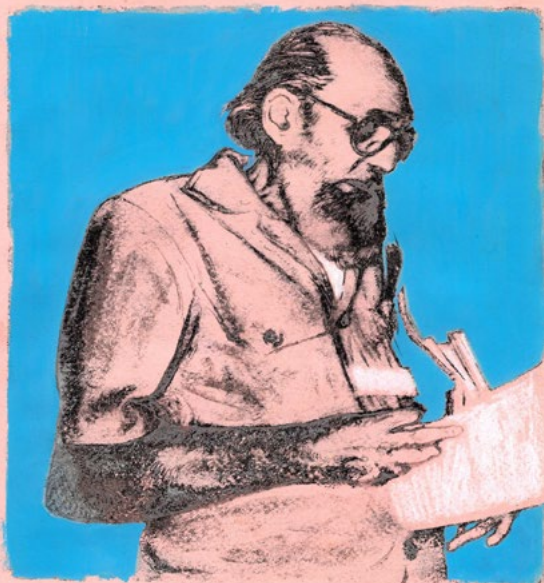
MST (2005). *Dossiê MST Escola*, edição especial. São Paulo: Expressão popular.

Sarup, M. (1980) *Marxismo e Educação*, Rio de Janeiro: Guanabara.

Soares, L. (2001). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras.

Sousa, C. A. L. de. “Professor, quero ser oprimida!”: situação-limite e atos-limites no habitus professoral. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193525366007>.

Taffarel, C. N. Z. (s/f) *Formação humana, políticas públicas de esporte e lazer e lutas de classes: contribuições para a construção do projeto histórico socialista*. S/d. Disponível em http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/591.htm. Acesso em 03/12/2014.



La educación popular en Colombia: Una cantera de actores, saberes y prácticas

Piedad Ortega Valencia y Alfonso Torres Carrillo

El viento

*Este viento que viene es desconocido.
No es ninguno de los de nombre propio.
No es de mar ni de montaña.
Ni es ninguno de los huracanes medidores de nudos.
Es un desconocido este viento que llega.
Desde la prehistoria viene, cruza las edades.
Toma fuerza en las selvas de hombres, no de árboles,
Crece, crece, ya está con nosotros, y puede pasar.
Este viento es suave y sedoso.
Pero es la rebelión este viento, este viento.*

Luis Vidales (poeta colombiano)

Presentación

En la actualidad (comienzos de la tercera década del siglo XXI), la Educación Popular es reconocida como una concepción y una práctica educativa, así como una corriente pedagógica y un movimiento de educadoras/es presente a lo largo y ancho de América Latina. Allá y acá encontramos grupos y colectivos, experiencias, proyectos y procesos educativos, sociales, culturales y políticos autoidentificados como de educación popular. También redes y plataformas, revistas, libros y piezas comunicativas, a lo que se le suma encuentros, foros y seminarios en torno a la educación popular.

Esta formidable presencia es el resultado de más de medio siglo de historia que comenzó en las postrimerías de la década de 1960 y a lo largo de la siguiente, teniendo como principal fuente de inspiración las primeras publicaciones de Paulo Freire, especialmente, *Educación como práctica de la libertad* (1965) y *Pedagogía del oprimido* (1970). Sin embargo, es interesante reconocer que, en estos libros, el pedagogo no empleó la expresión Educación Popular para inscribir su propuesta, la cual fue nombrándose en el campo de la alfabetización y educación de adultos como “método Freire”, educación concientizadora y en medios cristianos como “educación liberadora”.

En efecto, la expresión Educación Popular solo se generaliza

en la nueva década, para nombrar una práctica emergente de trabajo de base y de acompañamiento a la formación de cuadros populares a través de la educación, en la mayoría de las veces articulada a procesos eclesiales y teniendo como referencia los escritos de Freire. Como lo señala Barreiro (1974) en la presentación del libro más representativo de este contexto, aquella primera reflexión sobre Educación Popular y concientización estuvo precedida del trabajo de diferentes “grupos de base de la más variada procedencia social y nacional” llevado a cabo en diferentes países de la Región.

Es por eso, que solo desde mediados de la década de 1970 encontramos en América Latina y en Colombia alusiones explícitas a la educación popular como concepción y práctica educativa emancipadora comprometida con las luchas y procesos sociales populares de esa época y en la que se entrecruzan las vertientes cristianas de la educación liberadora y las marxistas de educación obrera (Peresson, 1991: 24). Y va a ser en las dos últimas décadas del siglo XX que la educación popular se consolida como un movimiento educativo con presencia a lo largo y ancho de América Latina y en las que en Colombia se constituye en un referente que inspira una gran cantidad de prácticas y procesos educativos y culturales. El siglo XXI es el escenario de una nueva oleada de experiencias y colectivos de educación popular, las cuales, recogiendo el legado previo, renuevan y amplían los campos de acción, los espacios y los modos de hacer educación popular.

Este artículo pretende, hacer una panorámica de la recepción, emergencia y construcción de la corriente pedagógica y el movimiento educativo popular en Colombia, en el contexto más amplio de tendencias y debates latinoamericanos. A lo largo del texto se presentan algunas prácticas y educadores representativos de cada periodo, abordando sus contextos e interacciones con otras propuestas, así como sus contenidos, metodologías e incidencias.

Recepción de la obra de Paulo Freire en América Latina y en Colombia

Como señalamos al comienzo, así en sus inicios Paulo Freire no denominara su propuesta pedagógica como educación popular, va a ser la circulación y discusión a lo largo y ancho de América Latina de sus escritos producidos durante su exilio

en Chile entre 1964 y 1969 en un ambiente de radicalización social, política y cultural, los que dieron origen a esta corriente educativa emancipadora¹. En efecto, dichos textos de Freire circularon por toda América Latina e influyeron sobre miles de educadores en una coyuntura de ascenso de las luchas sociales, de inconformismo generalizado y de acogida de ideas revolucionarias que planteaban cambios estructurales. Destaca Mejía y Awad (2003) que la educación popular emerge en un contexto en el que se activaron y desarrollaron importantes dinámicas latinoamericanas como la revolución cubana, la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la investigación-acción - participación, el protagonismo de la sociedad civil.

La militancia cristiana de Freire y el carácter humanista de su pensamiento permitió que su propuesta fuese acogida primeramente al interior de los sectores progresistas de la Iglesia católica, en particular, en la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano reunida en 1968 en Medellín. De este modo, los planteamientos en torno a la liberación y la metodología problematizadora de Freire influyeron en lo que llegaría a ser la Teología de la Liberación. Muchos religiosos y cristianos comprometidos con los pobres y oprimidos, verían en la educación concientizadora la metodología más coherente con sus acciones pastorales y educativas.

Pero el Método Freire, asumido de manera parcial e instrumental por algunas agencias estatales, también fue utilizado como mecanismo integrador, desde las políticas de desarrollo y promoción de la comunidad, que buscaban atenuar la conflictividad social. Aunque la educación concientizadora constituía una profunda crítica tanto a las prácticas extensionistas como a las rígidas pedagogías de izquierda, también empezó a revelar limitaciones y ambigüedades políticas. Estos problemas, que el mismo Freire reconoció posteriormente², se referían principalmente al desconocimiento del carácter político de la educación, de su articulación a la estructura y al conflicto de clases.

La recepción inicial y las primeras puestas en práctica de las ideas pedagógicas de Paulo Freire en Colombia se dieron en los

¹ Además de los libros mencionados (1965 y 1970), se publicaron en forma impresa o mimeografiada: *Educación y concientización* (1968); *Contribuciones al proceso de concientización del hombre en América Latina* (1968); *Acción cultural para la libertad* (1968); *Extensión o comunicación* (1969), y *Cambio* (1970)

² La autocrítica de Freire a sus posiciones iniciales se reitera en diversas entrevistas y declaraciones: "Entrevista con Paulo Freire", en *Educación*, Santiago de Chile, 1973; "La dimensión política de la educación", en *Cuadernos pedagógicos* N° 8, CEDECO, Quito, 1985.

campos en los que el propio educador brasileño se desenvolvía: el eclesial, en los primeros grupos de iglesia comprometida y en la alfabetización de adultos campesinos en el contexto de la reforma agraria (Cuevas, 1996). En el primer caso, encontramos referencia a las ideas de Freire en los documentos sobre educación de la Conferencia Episcopal de Medellín (1968), en los escritos teológicos y textos escolares de Rafael Ávila (Castaño, 2020), así como en algunas iniciativas de educación liberadora promovidas por comunidades religiosas como los salesianos, claretianos y franciscanos (Peresson, 1991).

Cabe destacar la experiencia del Secretariado de Pastoral Social (SEPAS) del municipio de San Gil en el departamento de Santander, el cual inició desde mediados de la década de 1960 una propuesta de formación de líderes campesinos, inspirada en los desafíos del Concilio Vaticano II y la doctrina social de la iglesia y orientada por una “pedagogía concientizadora” de evidente influencia freiriana (Cuevas, 1991).

Otro campo de influencia de las ideas de Freire en Colombia fue el de la educación campesina en el contexto de la reforma agraria y agenciada por el Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria (CIRA) y alfabetización campesina (CIRA) en el Valle del Cauca; en dicha experiencia educativa, iniciada en 1970 bajo la asesoría del brasileño Joao Bosco Pinto, quien había trabajado con Freire en Chile, se implementó la investigación temática para definir los temas generadores de las acciones alfabetizadoras. Otras iniciativas similares con campesinos que emplearon la educación concientizadora fueron las del Centro Laubach de Educación Básica de Adultos (CLEBA) en el Departamento de Antioquia desde 1975 y del Instituto Mayor Campesino entre 1978 y 1985 en el Valle del Cauca.

La emergencia de la educación popular como movimiento

La entusiasta recepción de la obra de Freire se dio en un contexto de expansión y radicalización de las luchas populares que se había iniciado desde finales de la década de 1960, pero que se consolidó en la siguiente con la inédita experiencia de gobierno socialista de Unidad Popular en Chile, los golpes militares en el cono sur y el triunfo de los sandinistas en Nicaragua en 1979. En casi todos los países de América Latina se percibía un ambiente de “ascenso del movimiento popular” y de expansión de las ideas y organizaciones revolucionarias en

torno al ineludible avance hacia el socialismo.

Fue en este ambiente revolucionario, en que las iniciativas de educación popular buscaron promover o articularse a procesos organizativos y de movilización popular (Jara, 2018: 110). Con ellas, se buscaba contribuir a la concientización política de campesinos, trabajadores y pobladores en torno a procesos de reforma agraria, lucha por la tierra, organización sindical y lucha por el derecho a la ciudad. Por ejemplo, entre 1971 y 1973, Harnecker y Uribe en Chile, publican una serie de Cuadernos de Educación Popular, que circularán a lo largo y ancho del continente como material de apoyo a la educación de masas.

La lectura que hacían algunos partidos y organizaciones de izquierda era que, en esa coyuntura, la educación de las bases no podía darse por fuera de las luchas sociales y debía orientarse por la teoría revolucionaria ya elaborada por el marxismo; había que transmitirla a través de materiales y lenguajes sencillos, empleando metodologías eficaces. Así, la circulación y producción de manuales y cartillas en los que se presentaban las ideas claves del materialismo histórico y la realización de cursos y talleres de educación popular para trabajarlos con la gente se convirtió en el paradigma predominante hasta mediados de la década de los ochenta.

Esta concepción transmisionista de las prácticas educativas populares orientada a la formación de una conciencia de clase, se vio favorecida por la influencia de la tradición pedagógica de las izquierdas, que tenían presencia entre grupos de base y luchas sociales de sectores populares no obreros, en un contexto de ampliación de las luchas sociales. Heredera de una concepción ilustrada y vanguardista de la educación, la educación de inspiración marxista cuestionó la pedagogía liberadora de Freire y su metodología dialógica, tachándolas de utópicas, basistas y culturalistas³.

En efecto, esta confluencia en la EP entre las tradiciones cristiana y marxista a comienzos de la década de 1970, también se produjo en otros campos, como el de la acción social eclesial (Teología de la Liberación e iglesia popular), el comunicativo (Comunicación Popular), el investigativo (Investigación Acción-Participativa), el filosófico (filosofía y ética de la liberación) y la

3 Tal vez el fenómeno más interesante de ese periodo fue el encuentro entre muchos educadores populares, en su mayoría procedentes de los sectores cristianos renovadores, y las ideas revolucionarias promovidas desde sectores de izquierda. El cristianismo y el marxismo, que en otros contextos habían sido vistos como dos concepciones de mundo y de la vida social opuestas, en América Latina confluyeron, dando origen a sentidos, prácticas y subjetividades emergentes con una gran potencia instituyente y renovadora.

psicología (psicología de la liberación). También fue un periodo de radicalización del campo cultural, originándose propuestas estéticas como el teatro del oprimido (Augusto Boal), la creación colectiva (Enrique Buenaventura y Santiago García), el folklorismo y la canción protesta.

El entramado ideológico e intelectual que se fue dando por mutua influencia entre estos discursos comprometidos, se fue consolidando en el llamado “discurso fundacional” de la Educación Popular (Sime, 1991; Torres Carrillo, 2007) el cual influyó y dio sentido a diversas experiencias educativas durante la década de 1970 y buena parte de la década de 1980 a lo largo y ancho del continente. Los rasgos más característicos de este discurso y práctica educativa los sintetizamos a continuación:

1. Lectura clasista de la sociedad y de la educación

El principal rasgo del discurso fundacional es la fusión entre política y educación en el horizonte de la emancipación de las clases subalternas de la sociedad. Esta fusión se produjo en una doble vía; por un lado, se politiza a la educación, al asignársele fines generalmente asociados con la acción política; por el otro, se pedagogiza a la política, al considerar la acción política como espacio privilegiado de aprendizaje. De este modo se amplía a todas las esferas de la vida popular la dimensión educativa política: todo es educativo, todo es político; los contenidos y metodologías de la EP se orientan predominantemente a la concientización política.

Esta politización de la Educación Popular, en su etapa inicial se alimentó del optimismo histórico que acompañó el periodo de auge de luchas sociales de las décadas de 1970 y comienzos de la siguiente, así como de la influencia de diversas ideologías de izquierda, tanto partidistas como no partidistas. El triunfo de la Revolución Sandinista en Nicaragua, y el estallido de levantamientos insurreccionales en América Central, alentó las seguridades que daba la lectura clasista de la sociedad y alimentó las esperanzas en la posibilidad de acceso al poder del pueblo por vía revolucionaria.

El marxismo de manual, asumido dogmáticamente tanto en el mundo universitario como en el de la política partidista y la organización de las bases sociales, también nutrió la cosmovisión clasista de la Educación Popular⁴. Lo popular se

4 Tal vez el manual de mayor circulación y uso en la formación de educadores populares fue el titulado *Los conceptos elementales del materialismo histórico*, escrito por Martha Harnecker.

asimiló al conjunto de clases oprimidas y al desarrollo de la lucha de clases; lo educativo se identificó con el desarrollo de la “conciencia de clase”; con el paso de la clase en sí (como categoría social) a “clase social” (como categoría política). La expresión “movimiento popular” resumía la emergencia de los diversos actores y luchas en el escenario global; se convirtió en una institución imaginaria que se refería al conjunto de sectores populares organizados o movilizadas. La mirada clasista también trajo consigo una lectura reduccionista de la sociedad, al asumir el conflicto entre el capital y el trabajo como el conflicto principal en torno al cual debía centrarse la atención; se consideraban como secundarias otras opresiones como la étnica y la de género. La vida cotidiana, las creencias y las subjetividades de los educandos sólo eran útiles en la medida en que permitieran ejemplarizar dichos postulados.

2. Mirada romántica de la cultura popular

El discurso “iluminista” de la primigenia Educación Popular inicial hizo, sin embargo, un extraño matrimonio con el postulado populista del ‘rescate’ de la cultura autónoma nacional. En efecto, un elemento configurador del discurso educativo popular de la década de 1970 e inicios de la de 1980 fue la preocupación por rescatar la “cultura popular”, entendida como la tradición artística y expresiva del pueblo en su condición campesina e indígena.

A la cultura popular se la identificó con el pasado, con las manifestaciones folklóricas y con las costumbres tradicionales, las cuales debían ser rescatadas de la marginación de que habían sido sometidas por la industria cultural y los medios de comunicación. Se desconocían los procesos de resistencia, mestizaje, hibridación y reinvención de las culturas populares. El rescate de la cultura popular fue entendido, como la reedición ideologizada de las tradiciones y formas expresivas populares del pasado campesino e indígena, de igual modo se entendió como el llevar a los sectores populares contenidos concientizadores por medio del arte.

3. Las metodologías y las técnicas participativas

A nivel pedagógico, el discurso fundacional de la Educación Popular tuvo como características centrales su identificación con el método dialéctico de conocimiento y su preocupación por la participación. En efecto, Carlos Núñez (1985: 23) identificó aquella con dicho método: “La educación popular es la aplicación de la concepción metodológica dialéctica al terreno de la dimensión pedagógica, al campo de la formación crítica de la conciencia de las masas organizadas”.

Debido a la influencia del materialismo histórico, se asumió que el método de la Educación Popular era el dialéctico, entendido como un conjunto de principios metodológicos generales que se suponía garantizaban la eficacia de las acciones educativas. El principal de ellos es su relación con la praxis histórica de los sectores populares⁵, evidenciada en pautas como “la práctica es el punto de partida y de llegada de la Educación Popular”, o “la Educación Popular debe conjugar la práctica y la teoría”. Esta exaltación de la articulación entre teoría-práctica no provenía únicamente de la vertiente marxista; se conjugaba con un postulado que provenía de renovadora corriente de la acción católica sintetizada en la triada “ver, juzgar y actuar”, así como en los planteamientos de Freire y Fals Borda en torno a la conjunción entre acción y conocimiento, e incluso de las premisas empiristas de la pedagogía activa. Esta última influencia (no siempre asumida de manera consciente) también se expresó en criterios como “el partir de los intereses y motivaciones de los educandos”, “partir de lo próximo y concreto para ir a lo distante y abstracto” y “aprender haciendo”. Dado su carácter práctico estos materiales tuvieron una entusiasta acogida no sólo entre educadores populares sino también entre profesores y animadores comunitarios⁶.

5 También durante la primera mitad de esa década, se publican 2 libros que recogen las ideas claves del discurso fundacional: *Educación popular y alfabetización en América Latina* (Peresson, Mariño y Cendales, 1983) y *Educación para transformar, transformar para educar* (Núñez, 1985); estas obras de carácter más conceptual y metodológico, que recogían la experiencia de dos centros de promoción de la educación popular de amplio reconocimiento: Dimensión Educativa (Colombia) y del IMDEC en Guadalajara, (México), se volvieron textos de referencia obligada entre educadores populares. Ambos tomaban distancia con otros enfoques educativos (incluido Freire), afirmaban el carácter político clasista, crítico y emancipador de la educación popular y exponían en profundidad sus propuestas metodológicas.

6 No es casual que dos de los libros de mayor circulación entre educadores fueron y continúan siendo *Métodos y técnicas para la educación*, de Enrique y Trudy Schulze (1976) y *Técnicas participativas para la Educación Popular*, de Laura Vargas y Graciela Bustillos (1981), integrantes de la Red Mesoamericana de Educación Popular Alforja. De esta última obra existen numerosas ediciones y reimpresiones, publicadas por sellos editoriales de países de la región e incluso de fuera de ella.

La educación popular en Colombia en las décadas de 1980 y 1990

Además de las experiencias referidas de alfabetización campesina inspiradas en Freire, desde mediados de la década de 1970 y comienzos de la siguiente, empezó a circular literatura sobre la redefinición política de la educación popular y se fueron generando condiciones organizativas para su apropiación y expansión en Colombia, como la creación de organizaciones de apoyo a procesos populares, la radicalización del contexto político latinoamericano y la existencia de espacios y redes continentales de educación popular.

Sea por iniciativa de comunidades religiosas, de laicos comprometidos con los horizontes emancipadores de La Conferencia de Medellín o de profesionales identificados con la educación popular, fueron surgiendo Centros de promoción y apoyo a grupos de base y experiencias de trabajo cultural y educación popular; así, los jesuitas crean el Centro de Investigación Social (CIAS), que luego se convertiría en el Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP y surgen: el CLEBA, Dimensión Educativa (DIMED), el Servicio Colombiano de Comunicación Social, el Centro de Promoción Ecu-ménica y Social, el Centro Popular para América latina de Comunicación, el Instituto Popular de Capacitación, Foro Nacional por Colombia y la Asociación de trabajo Interdisciplinario (ATI). Cabe destacar que, desde el Centro de estudios e investigaciones sociales (CEIS) del Partido Comunista Colombiano, también se asumió la expresión Educación Popular, como enfoque de educaciones educativas sindicales y populares (Buenaventura, 1978).

Estos centros trabajaban en diferentes áreas (educativo, cultural, comunicativa, organizacional), por lo general crearon centros de documentación sobre dichos temas, publicaron libros y revistas que circulaban entre militantes, activistas y líderes sociales, así como entre educadores y animadores populares. Algunos fueron especializándose en el campo educativo desde la educación popular como su enfoque de trabajo. En particular el CINEP y DIMED; el primero, desde el Área de educación y acompañamiento a organizaciones y liderado por Marco Raúl Mejía desde 1977, va a promover y acompañar experiencias escolares alternativas en Atlántico y Huila, de educación sindical y con organizaciones campesinas, indígenas, populares y de mujeres a en diferentes zonas del país. (Mejía, 2021).

DIMED, por su parte, cuyos fundadores venían trabajando en educación de habitantes de la calle y habían elaborado un método y una cartilla de “educación liberadora”, se enfocaron a la alfabetización y la educación de adultos, y luego de participar activamente en la Campaña de Alfabetización en Nicaragua sandinista, se convirtieron en el principal referente de la educación popular, tanto por sus publicaciones como por los Encuentros nacionales de formación que realizaban (Torres, 1996).

Esta efervescencia de la educación popular en dicho periodo se veía respaldada por el ambiente internacional y nacional de ascenso de luchas sociales, de radicalización de las izquierdas políticas y de todo un ambiente cultural impregnado por la utopía revolucionaria. También es esa década cuando se van formando espacios, publicaciones y redes latinoamericanas de educación popular. Así, inicialmente, el Consejo Ecuménico Latinoamericano de educación cristiana (CELADEC) realizó en 1980 en Lima, el primer Encuentro Latinoamericano de Educación Popular; también dicho consejo publicó entre 1981 y 1985, la revista *Cultura Popular*, la cual socializó muchas experiencias, reflexiones y debates en torno a la educación popular. La proliferación de centros de impulso a la educación popular a lo largo y ancho de la Región llevó a que, en 1983 se creara el Consejo de Educación y alfabetización de América Latina, el cual se ha convertido en el principal espacio de construcción de un movimiento de educación popular a nivel continental (Cendales y Muñoz, 2018).

Otro rasgo de época fue la articulación de estas organizaciones y procesos de educación popular con otros que se nucleaban en torno a la investigación participativa, la iglesia popular, teología de la liberación, arte comprometido y comunicación alternativa. En el primer caso, es conocido que fue en Colombia donde surge en torno a las iniciativas de Orlando Fals Borda, tanto la investigación militante como la Investigación Acción Participativa; también, el sociólogo de la liberación se incorporó al movimiento de la educación popular a través de su Presidencia honoraria del CEAAL en la década de 1990.

Es por aquel periodo en que en Colombia se generan propuestas escolares en ámbitos escolares como las de Filodehambre y Aipe en Huila, de Calendario en Atlántico y se participa en el movimiento de Fe y Alegría. También algunos centros de educación popular como el CINEP, CEPECS y DIMED

participaron en la conformación del Movimiento Pedagógico agenciado por la Federación Colombiana de Educadores. Es en la misma época que nacieron varios Centros y organizaciones populares de base que aún existen como la Asociación Vecinos Solidarios (AVESOL), el Centro Popular de Comunicación y Cultura, el Instituto Cerros del Sur y Crear Jugando.

Finalmente, es clave señalar que algunos educadores populares que se vincularon como profesores de universidades públicas, crearon colectivos o grupos de trabajo investigación, extensión y formación desde la perspectiva de la Educación Popular. Ello condujo a que se creara al comenzar la década de 1990 el Grupo Interuniversitario de Educación Popular, desde el cual se llevaron a cabo proyectos conjuntos de investigación y acción; también, en algunos casos se crearon programas de formación a nivel profesional y de posgrado con las denominaciones de Educación Popular y Educación Comunitaria; en otros casos, educadores populares como Alfredo Guiso en la Universidad de Antioquia han formado centenares de profesionales identificados con enfoques alternativos en investigación y acción social.

Escenarios, prácticas y actores actuales de la Educación Popular

Con lo esbozado hasta hora, podemos afirmar que en Colombia existe una tradición y un legado de Educación Popular que también ha trascendido al ámbito continental y el cual han retomado y fortalecido otras organizaciones como Planeta Paz, la Corporación Compromiso, la Escuela Popular de Artes y Oficios (EPAO), Con-Vivamos, la Corporación Síntesis, el Colectivo de educadores populares del Cauca, Red de educadores populares de Cali y la Coordinadora de procesos de Educación Popular En Lucha). Prácticas situadas en procesos de alfabetización y educación de adultos, experiencias de formación desde la teología de la liberación, recuperación de la historia oral, las luchas por la memoria, dinámicas de investigación acción participativa y de sistematización, y por supuesto el ingreso de esta corriente en la escuela de sectores populares.

Expresa Torres (2007) que, en la actualidad, la educación popular ha trascendido sus campos de acción iniciales (alfabetización, educación de adultos, trabajo con organizaciones campesinas y de pobladores), incidiendo en

la escuela formal, en los movimientos pedagógicos, en la formación en derechos humanos, en la investigación social y en el mundo universitario.

Transcurridas dos décadas del siglo XXI, el fortalecimiento de algunos movimientos sociales, la emergencia de múltiples procesos organizativos y de movilización, y la presencia de proyectos de izquierda en instancias de gobierno municipal y nacional confirman la vigencia de esta corriente pedagógica latinoamericana como una alternativa potente y transgresora de pensamiento crítico que permite habitar las contradicciones en coexistencia con la fuerza y lucha por recuperar una pedagogía de la esperanza. A continuación, presentamos algunos escenarios y procesos de educación popular que hoy hacen presencia en Colombia y que están, como lo expresa bellamente esta consigna “a la izquierda, desde el sur, con la tierra y desde abajo”.

1. Colectivo colombiano del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)

Como se señaló, esta plataforma fue fundada en 1983 alrededor de dos asuntos centrales: la necesidad de articular la educación popular con la educación de adultos y vincular la educación popular con los movimientos sociales. En la actualidad, el CEAAL⁷ es un movimiento de Educación Popular que cuenta con cerca de 200 organizaciones y tiene presencia en 21 país en centros y colectivos de la región. En Colombia participan: Planeta Paz, Colectivo Dimensión Educativa, Grupo de investigación Polifonías en Educación Popular y Educación Comunitaria de la UPN, Grupo de Educación Popular de la Universidad del Cauca, Instituto Popular de Capacitación, Corporación Compromiso, Escuela Popular de Artes y Oficios.

El CEAAL trabaja en torno a redes, hacemos mención particularmente de la Red de educación por la paz y los derechos humanos y participa con publicaciones como la revista *La Piragua*, divulgación de reflexiones cortas a través de “La carta” y con producciones de los centros miembros⁸. Estas modalidades diversas de divulgación y producción del

⁷ Consultado en: <http://www.ceaal.org/v2/cquienes.php>

Para Ampliar esta presentación del CEAAL ver en Cendales, L y Muñoz, J. (2013). Antecedentes y presencia del CEAAL en Colombia. Elementos para la reconstrucción de la historia de la educación popular en Colombia.

⁸ En Colombia con la editorial alternativa Desde Abajo se han publicado los siguientes libros: *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (2013), *Pedagogías y metodologías de la educación popular*, *Se hace camino al andar* (2016), *Educación popular desde los territorios. Experiencias y reflexiones* (2019).

pensamiento de la educación popular lo han convertido en el principal foro de discusión y de construcción de la educación popular como campo intelectual crítico (Torres, 2007).

2. La Coordinadora de Procesos de Educación Popular en Lucha⁹

Este espacio de carácter formativo, organizativo y de movilización socio crítica abierto a procesos de educación popular en la ciudad de Bogotá, fue creado en julio de 2012. Paola Picón y José Mariño (educadores populares) indican que la CPEP En Lucha¹⁰, toma su nombre tanto del referente histórico de la Coordinadora Distrital de Educación Popular en la década de 1980, como de la experiencia más contemporánea de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha de Argentina. La CPEP En Lucha orienta estrategias educativas no formales y alternativas en torno a modalidades educativas como los Pre Universitarios Populares, que buscan hacerle frente a la inequidad en el acceso a la educación superior a través de la preparación crítica de jóvenes habitantes de barrios populares de Bogotá para ingresar a universidades públicas.

En sus apuestas está la articulación de sus trabajos a partir de un conjunto de principios organizativos como el anticapitalismo y el antipatriarcado. Explicitan en sus documentos de acción pedagógica y política la construcción de una nueva educación para una nueva sociedad en confluencia con el movimiento social y popular.¹¹

3. Los encuentros de educación popular

Si bien es cierto que en la década de los 80s y los 90s del siglo pasado se realizaron encuentros de educadores populares promovidos por DIMED, por la Coordinadora Distrital de Educación Popular y el CLEBA, ha sido en el siglo XXI cuando se han institucionalizado dichos eventos en el país, los cuales se han convertido en un espacio muy significativo para las y los educadores populares.

Desde 2008, el Grupo de Educación Popular y Comunitaria

9 Consultado en: <https://cpeducacionpopularenlucha.wordpress.com/>

10 Pre Icfes y Pre Universitarios populares en Colombia. Una mirada desde la experiencia de la Coordinadora de Procesos de Educación Popular (CPEP). (2016). Revista Aportes. Dimensión educativa.

11 Tomado de: https://cpeducacionpopularenlucha.wordpress.com/procesos/colectivo-de-accion-popular-clap/_y-de-la-cartilla/ "La experiencia de la escuela de nuevas educadoras populares", editada en el 2015. Consultado el 27 de marzo del 2020.

de la Universidad del Cauca lleva a cabo unos Encuentros regionales de experiencias de educación comunitaria, que desde 2011 también tienen una convocatoria internacional y son organizados junto con la Asociación de Institutores y trabajadores de la educación del Cauca (ASOINCA), organización sindical magisterial que también le ha apostado a incorporar la educación popular a la formación de sus bases y al impuso de proyectos escolares en el departamento. Hasta el año 2021, se han realizado 11 encuentros con una amplia participación de profesores de la región, educadores populares del país y cada vez más asistentes de América Latina.

En 2010 se realizó en Bogotá el Primer Encuentro de educadores populares, que inicialmente tenía una convocatoria local, pero que a la larga se convirtió en nacional, pues asistieron personas y colectivos de Cali, Medellín, Cauca y la Costa Atlántica. Con la asistencia de más de dos centenares de educadores populares se hizo un balance de la trayectoria de la educación popular en el país y se proyectó la creación de redes regionales; dicha propuesta fue asumida por los participantes de Cali que creó una Red que aún pervive y por Medellín donde se gestaron varias experiencias de coordinación.

Indicamos igualmente que entre el 2016 al 2019 se realizaron varios encuentros, los cuales se han convertido en un hito en la dinámica de la educación popular en Colombia. El Colectivo Dimensión Educativa¹² con el Colectivo CEAAL Colombia, la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis den derechos humanos de la Universidad Pedagógica Nacional y Planeta Paz, han trabajado en torno al posicionamiento de la educación popular y para ello se han desarrollado cuatro encuentros académicos en la ciudad de Bogotá. Eventos como espacios de confluencia y reflexión en torno a las prácticas, proyectos y procesos de la educación popular en nuestro país. El primer encuentro se desarrolló en el 2016, denominado “Pasado, presente y futuro de la educación popular en Colombia”, el cual viabilizó realizar un balance de 4 décadas de la Educación Popular, así como rendir un homenaje al Colectivo de Dimensión Educativa por sus profundas enseñanzas en torno a saberes y metodologías, como lo destaca Torres (2016) de la alfabetización, didácticas de la educación popular, recuperación colectiva de la historia, la etnografía, la sistematización de experiencias.

El segundo (2017), convocado con el nombre “Trayectorias

¹² La producción de Dimensión Educativa y especialmente su proyecto editorial de la revista APORTES, se puede consultar en la página web <https://www.dimensioneducativa.com/>

y desafíos de la Educación Popular en procesos de construcción de paz”, contribuyó con la reflexión sobre el papel de la educación popular en la coyuntura de la implementación del Acuerdo de La Habana, de igual modo posibilitó abrir discusiones sobre los retos pedagógicos y metodológicos en el contexto que se avecinaban en el país.

En el tercero (2018), “Un diálogo Intergeneracional en torno a nuestras prácticas y sentidos”, se generaron espacios para debatir sobre algunos asuntos temáticos y problemáticos emergentes en las prácticas y procesos de la educación popular, así como el reconocimiento y la interlocución de esta en las relaciones con el movimiento social. Finalmente, el cuarto encuentro llevado a cabo en el 2019, “Pedagogías de la educación popular diálogos entre lo ético y lo político”, favoreció la conversación sobre las tensiones y dilemas de la ética en las acciones políticas. Estos cuatro eventos han contado con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional, sectores sociales populares por la paz en Colombia —Planeta Paz—, Kaired Educativo, la Escuela Orlando Fals Borda, el semillero de Investigación en Pedagogías Críticas, Memorias y Alteridad, y el equipo de maestros y maestras de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Estos encuentros han potenciado el hermanamiento con organizaciones, colectivos y redes que hacen y trabajan con y desde la educación popular.

4. Cátedra Pedagógica Paulo Freire

Este espacio es creado en el año 2000 en la UPN, a partir de la iniciativa del Profesor Alfonso Torres “como espacio permanente de proyección y diálogo de la Universidad con el país”¹³, que tiene como propósitos la visibilización, el posicionamiento y la formación en torno al pensamiento de Paulo Freire, así como de la educación popular y las pedagogías críticas, corrientes inspiradas en su legado.

El interés de diferentes sectores de la UPN por reivindicar el pensamiento de Freire se ha expresado en la experiencia del Centro de Educación de Adultos de la UPN (1975 – 1980), el Programa de Práctica en Educación Comunitaria (1985 – 1992), la Maestría en Educación Comunitaria (1993 – 2006), el grupo

13 En diferentes momentos han participado en la coordinación colegiada de este espacio los profesores de la UPN: Mercedes González, Rafael Ávila, Isabel González, Alcira Aguilera, Patricia Bryon, Nelsón Sánchez, Disney Barragán y Piedad Ortega.

de estudio Paulo Freire (2005 –), la línea de investigación en pedagogías críticas, memorias y alteridad, la oferta de seminarios sobre Freire en la Maestría de Educación y sobre pedagogías críticas para toda la universidad. Cabe destacar la apertura de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, el énfasis en Educación, Cultura y Desarrollo del Doctorado en Educación y el proyecto de Maestría en Estudios Sociales del Departamento de Ciencias Sociales.

Educación Popular y una posible hoja de ruta

Pensar en una posible hoja de ruta para atender sus procesos de resignificación, nos implica dar cuenta de una matriz analítica en la que destacamos los siguientes rasgos constitutivos de su propuesta pedagógica donde convergen también los desarrollos de la pedagogía crítica: la concientización crítica, reflexividad, realismo esperanzado, un humanismo crítico, investigación temática, alfabetización y educación de adultos, círculos de cultura, diálogo de saberes, prácticas emancipatorias y su inédito viable. Rasgos que nos entrega la fuerza de soñar este y otros mundos posibles y deseables desde la esperanza que propende por la constitución de vínculos solidarios. Los siguientes asuntos temáticos y problemáticos constituyen su episteme:

Una educación que piensa la formación centrada en los contextos. Significa que toda educación como proceso social se sitúa en un contexto de relaciones entre sujetos, saberes, instituciones, fines y prácticas. Un contexto impregnado por demandas de la época, la caracterización de las múltiples realidades que nos atraviesan y por la manera como los maestros recepcionan y resignifican estos desafíos. De acuerdo con este asunto la exigencia significa leer, reconocer, posicionarse y actuar frente a nuestro propio contexto social, político, cultural, educativo, científico y tecnológico, reconociendo en él sus potencialidades y problematizaciones.

Una educación que potencia a los sujetos. Toda práctica pedagógica es una acción intencionada de formación. Por ello, en el marco de un proceso formativo se dispone para ella de unos tiempos (vividos) unos espacios (habitados), unos rituales, unas formas de vida colectiva, un entorno material y unas producciones de reflexividad, de los cuales emergen

cualidades que la hacen singular y específica, pues se trata de la construcción y actuación pública del educador popular en un lugar social. En esa medida, la presencia de los otros es una condición de la práctica pedagógica, en la que entran en juego no sólo un conjunto de referencias de mundo y de acumulados culturales por compartir (los educadores lo son siempre de algo, de aquello que profesan), sino también unos modos de concebir ese mundo, de situarse frente a él, de interrogarlo y de transformarlo.

Una educación que se posiciona en su dimensión ética y política. El pensamiento y la pedagogía crítica en la actualidad colombiana, es una exigencia ética y política, porque lo demanda una realidad que no es neutral, una realidad que te exige una opción ética y una opción política y estas opciones conducen a problematizar las prácticas institucionales e instituyentes del maestro, la relación entre la propuesta educativa, los fines y su contexto, lo que implica reflexionar acerca de los sujetos que están en la práctica educativa. Por ello la pedagogía crítica no puede ser entendida por fuera de una razón política, ética y poética.

Una educación que se territorializa en lo sensible, desde la relación de los saberes con la vida y todas las expresiones del arte. Lo sensible nos convoca a reconocer el afecto, las afecciones y la vida espiritual en nuestra cotidianidad en tanto somos cuerpo habitando espacios, tiempos, situaciones e interacciones. De ahí la importante de trabajar con una ética del cuidado que nos permita poetizar nuestros mundos para afectar otros mundos¹⁴.

Una educación en la búsqueda permanente por la dignidad y la solidaridad. La vitalidad de la educación popular y de la pedagogía crítica se sostiene en prácticas instituyentes, en redes y colectivos pedagógicos, en producciones culturales y en procesos de movilización social y educativa. Es el arraigo de la autogestión, el anclaje en la constitución de la praxis política y el vínculo con los hermanamientos de clase, orientaciones sexuales, géneros, generaciones, etnias y luchas que se despliegan en dinámicas de indignación en torno a la defensa de la vida y la construcción de la justicia en todos sus órdenes (cognitiva, política, cultural, económica y anamnética). Esta vitalidad también la situamos en la comprensión de nuestras corporeidades que luchan en procura de sus reconocimientos.

De acuerdo con esta episteme, reafirmamos la perspectiva crítica que orienta las construcciones pedagógicas en Paulo

14 Invitamos a reconocer las lecturas del educador y teólogo popular Fernando Torres en el espacio de <https://kaired.org.co/>

Freire con un énfasis en la lectura y reconocimiento del contexto, los sujetos, las opciones ético-políticas y la formación en lo sensible y en las resistencias en todos sus planos, expresiones y órdenes, que nos posibilita comprender la realidad, sus problemáticas y desafíos destacando el sentido de la pregunta, la interrogación constante que nos permita reflexionar sobre: desde dónde, porqué, para qué, con quienes hacemos lo que hacemos, decimos o pensamos.

Bibliografía

Awad, M y Mejía M. (2003). *Educación popular hoy*. Bogotá: Editorial Aurora

Barreiro, J. (1974). *Educación popular y proceso de concientización*. México: Siglo XXI.

Buenaventura, N. (1978). *Método de la educación popular*. Bogotá: CEIS.

Bustillos G. y Vargas L. (1981). *Técnicas participativas para la Educación Popular*

Cendales L. y Muñoz J. (2018). “La educación popular y el CEAAL en Colombia”, *Revista La Piragua* # 43, CEAAL.

Cendales, L.; Posada, J.; Torres, A (1996). “Refundamentación, pedagogía y política, un debate abierto”. En: *Revista Aportes*, No. 46. Bogotá: Dimensión Educativa. (pp. 105-124).

Cuevas, P. (1991). “Freire en Colombia. Circulación, apropiación y vigencia”. En *Revista Aportes* # 43, Bogotá: Dimensión educativa

Cuevas, P., Naranjo, J. y Torres Carrillo, A. (1996). *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Bogotá: UPN.

Freire, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Harnecker, M. (1971). *Los conceptos elementales de materialismo histórico*. México: Siglo XXI editores.

Jara, O. (1981). *Educación Popular. La dimensión educativa de la acción política*. San José: CEASPA -ALFORJA.

Mejía, M. (1988). “Educación popular: temas y problemas”. Documentos ocasionales # 45, CINEP.

Mejía, M. (2021). Entrevista personal realizada por Whatsapp por Alfonso Torres.

Núñez C. (1985) *Educar para transformar, transformar para educar*. Guadalajara: IMDEC

Ortega, P. (2017). *Pedagogía crítica ¿en qué contexto estamos educando?* Bogotá: Editorial Bonaventuriana.

Peresson, M. (1991), *La educación para la liberación en Colombia. Balance y perspectivas 1960 -1990*). Bogotá: Koinonía

Sime, L. (1991). *Los discursos de la educación popular*. Lima: Editorial Tarea

Torres Carrillo, A. (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho (Tercera edición, 2021).



De la educación como práctica de la libertad a la pedagogía de la tierra: Un diálogo con Moacir Gadotti

Hernán Ouviaña

Nacido en 1941 en Santa Catarina (Brasil) en el seno de una familia numerosa y humilde, Moacir Gadotti se define irónicamente como un “sobreviviente” de la educación bancaria, al que no consiguieron expulsar ni hacer desistir, a pesar de las enormes dificultades que tuvo que padecer en su niñez y adolescencia. Formado en Filosofía y Pedagogía, desde mediados de los años '60 tuvo contacto con la obra de Paulo Freire, con quien entabló un estrecho vínculo de trabajo en común y una entrañable amistad que duró hasta su fallecimiento en 1997. Jefe de gabinete del propio Freire cuando éste se desempeñó como Secretario de Educación de la alcaldía de San Pablo, ejerció más tarde el cargo de primer director del Instituto Paulo Freire, del cual es actualmente su presidente honorario. Educador popular incansable y autor de numerosos libros y publicaciones dedicadas a recuperar el legado freireano, conversamos con él en el marco de uno de los últimos Foros Sociales Mundiales realizados en la ciudad de Porto Alegre años atrás.

*

¿Como fueron tus comienzos en la educación popular y tu vínculo con Paulo Freire?

Primero mi vínculo con la educación popular nació en mi casa. Mis padres eran trabajadores en el campo, con dos años de escolaridad apenas, y nosotros una familia de once hermanos. En Santa Catarina trabajamos la tierra inicialmente, por lo que teníamos dificultades para estudiar. Yo mismo repetí dos veces la primaria. Soy un sobreviviente de la educación que no consiguieron expulsar [ríe], como sí ocurrió con muchos de mis compañeros, que jamás lograron terminar la primaria. Con dificultades tuve la posibilidad de tener una beca para estudiar, conseguí finalmente llegar a la universidad y hacer mis estudios. Cuando terminé la carrera de Pedagogía mi

trabajo fue sobre *Educación como practica de la libertad*, el primer libro de Paulo Freire, que acababa de salir en 1967. Tomé el libro y dije: “¡aquí yo me encuentro!”. El trabajo de conclusión del curso de pedagogía fue sobre este libro, analicé sobre todo el capítulo 4, que trabajaba la idea de comunicación o extensión, y que Paulo desarrolló más tarde. Él se encontraba en ese entonces en Chile y ya estaba influenciado, porque allí trabajaba con la reforma agraria. Este primer libro suyo tiene mucho de lo que yo soñaba ver: una educación concientizadora, problematizadora, productiva, no hablábamos de sustentable todavía, pero por lo menos llegamos al término “productivo” para hablar de la concientización, aunque con esto no basta, ya que nosotros estamos conscientes, pero necesitamos además estar organizados para transformar las cosas. Y no nos transformamos tampoco solamente como sujetos individuales. Es preciso asumir que la transformación, si bien es una responsabilidad individual, debe ser también una responsabilidad social, y esto Paulo Freire lo dejaba bien claro. Ese fue mi primer encuentro, ahí cuando tuve que salir de Brasil dije “voy a ver dónde está Paulo Freire”. Él se había ido a Ginebra y ahí empezamos una amistad en el año ‘73 y ‘74, que duró 23 años.

Ustedes trabajaron juntos en varias iniciativas pedagógico-políticas, ¿qué puedes compartirnos al respecto?

Tuvimos posibilidad de trabajar juntos en proyectos en diferentes países, así como en proyectos de educación popular en la primera alcaldía de la municipalidad de San Pablo que ganó el Partido de los Trabajadores, organización que fundamos juntos en el ‘80. En esta primera alcaldía. Paulo y yo creamos y sostuvimos un programa de formación de educadores de adultos, de formación también de alfabetizandos en Diadema, que tenía un 66% de población viviendo en favelas, muy pobre. Hoy esta situación cambió mucho, porque los partidos progresistas consiguieron diversos gobiernos que se sucedieron. Un gobierno popular es lo que queremos, y tenemos que apoyarlo siempre que apoye las demandas populares, en conflicto y dialogo, porque la transformación no siempre es pacífica. Siempre hay que trabajar. Paulo solía decir: “el dialogo no excluye el conflicto y el conflicto no excluye el dialogo”. Entre iguales puede haber diálogo y conflicto, pero entre antagónicos no hay otra opción, porque entre los antagónicos tenemos solamente el conflicto,

no hay cómo dialogar, porque no aceptan dos cuestiones básicas del dialogo que son la igualdad de condiciones y la reciprocidad. En la municipalidad trabajamos juntos con Paulo en 1989, cuando entró en la secretaría municipal de educación de San Pablo una mujer, Luiza Erundina, quien por primera vez fue electa. La primera persona invitada por ella fue Paulo Freire, para que asumiera la Secretaría de Educación, yo fui el jefe de gabinete, que sería una especie de subsecretario, con una acción más ejecutiva, mientras Paulo estaba más en la acción política. Asumí durante un año y medio este trabajo con él, y ahí sí fundamos un gran movimiento, el MOVA, Movimiento de Alfabetización de Jovenes y Adultos de San Pablo, con una metodología específica, que involucraba movimientos y organizaciones populares en un trabajo conjunto con la Secretaría de Educación, y yo creo que esto es muy original en la trayectoria de Paulo. En los años '50 y '60 Paulo inventó un método específico para la educación de adultos, porque hasta la mitad del siglo pasado se alfabetizaba adultos con métodos de niños. Y Paulo decía que era una afrenta utilizar metodologías que humillan al adulto tratándolo como un niño o niña, sin respetar su experiencia. Este fue el momento de gran innovación de Paulo con esa idea. La segunda innovación fue cuando creó el MOVA, porque él dijo: “el Estado solo no puede resolver el problema del alfabetismo, tiene que contar con el apoyo de la propia sociedad, por lo tanto, el Estado tiene el deber de apoyar los movimientos sociales y hacer convenios”. Conseguimos concretar 97 convenios, fue muy duro porque los movimientos sociales populares no tenían estructura, no tenían siquiera una dirección organizada o una asamblea, y para hacer estos convenios con la alcaldía era necesario hacer documentos. Entonces Paulo dijo: “no hay problema, yo pongo mis abogados, procuradores que trabajan aquí en la secretaria para que ellos asistan a los movimientos sociales y populares, para que ellos cuenten con todo lo necesario para poder hacer el contrato con la alcaldía”. Esta es una actitud de un gobernante popular. Conociendo las dificultades de los movimientos sociales y populares, no gubernamentales, apoyarlas para que ellas puedan asumir el protagonismo, en igualdad de condiciones con la Secretaría. Creamos además el Fórum de los movimientos sociales y populares, que hizo de interlocutor con la Secretaría municipal de educación en San Pablo. Después creamos el Instituto Paulo Freire juntos en el año '91, cuando salimos de la Secretaría, para continuar no

tanto el legado de Paulo, como el de la pedagogía del oprimido. El Instituto hoy está en muchos países y continúa el MOVA, con un proyecto enorme que alcanzó a más 200.000 personas alfabetizadas. Alfabetizamos 33.000 personas por año, a través de un proceso que no es ligero ni rápido. Es un año de trabajo, asociando la alfabetización con la economía solidaria, teniendo a la educación popular como base y principio teórico, que no es solamente Paulo Freire, hay tantos otros en América Latina, como Orlando Fals Borda que inventó el método de investigación-acción y muchos más que inspiran nuestro movimiento de alfabetización. Hoy me encuentro trabajando en el Instituto Paulo Freire como honorario, porque fui presidente durante años, y junto con la juventud que ahora está continuando esta labor, estamos dialogando estas cuestiones en el marco del Foro Social Mundial y el Foro Mundial de Educación. Creo que juntos podemos hacer, mientras separados somos frágiles. Así es que vamos juntos, consiguiendo ser apoyados si es posible, porque yo creo que el dinero que los gobiernos tienen es del pueblo. Ellos invierten mucho más en los bancos, en proyectos no tan significativos, y nosotros tenemos que luchar para que ese dinero vaya a las comunidades y organizaciones populares, que atiendan las necesidades reales. Porque con dignidad, respetando a los pueblos, podemos conquistar ese otro mundo posible.

También has ampliado la idea de educación popular con la propuesta de pensar en una pedagogía de la tierra, algo que encuentra sus raíces en el propio Freire

Paulo Freire terminó su vida en el '97 con un texto en su mesa que estaba escribiendo sobre un capítulo especial de la *Pedagogía del oprimido*. Él decía que la tierra es una gran oprimida y que en el '68, cuando escribió este libro, no tenía esta visión, y le faltaba un capítulo, que se llamaría "Pedagogía de la tierra". Paulo no hablaba aún de pedagogía de la tierra sino sobre todo de eco-pedagogía. Su primer texto donde aborda esto se llama "Una reflexión sobre ecología", murió y ese texto fue publicado en un libro publicado postmortem en un libro que se llama *Pedagogía de la Indignación*, un texto que sería un capítulo de esta pedagogía de la tierra. Yo después continué profundizando en lo que Paulo estaba diciendo acerca de esta pedagogía de la tierra, pensando en la tierra como un gran pobre, ahora masacrado por la cultura de la guerra. Es

increíble la insanidad humana que consigue gastar un trillón y medio por año en conflictos bélicos, es realmente mucho dinero. Solo diez días sin guerra, alcanzan para garantizar educación y salud para toda la humanidad. Es insano lo que vivimos, esta cultura de la guerra. Por eso pensamos en una cultura de la sostenibilidad y de la paz, para enfrentar a esta cultura de la guerra neoliberal. Derrotamos el neoliberalismo como ideología, mas no derrotamos en la práctica concreta al neoliberalismo, él aún está aquí presente. Y hoy la crisis capitalista necesita de nosotros para no retroceder y avanzar en las luchas, en dirección a una sociedad postcapitalista. La pedagogía de la tierra está basada en un paradigma, que es concebir la tierra como una única comunidad, una y diversa. Una, para que estemos juntos en lo humano, y diversa porque debemos respetar y valorar también las diversidades. Esta es la idea un poco de la pedagogía de la tierra.

¿Cuáles crees que son los desafíos de los movimientos sociales en América Latina en torno a la educación popular y la construcción de una sociedad postcapitalista?

En primer lugar, construir nuestra propia unidad, porque estamos muy dispersos. Nosotros ganamos en estos últimos años extensión y perdimos en unidad. La unidad forzada, universalista en el sentido del pensamiento único, es detestable, no es esta unidad la que necesitamos. El Foro Social, por ejemplo, es un espacio que permite las articulaciones entre los movimientos, y esto es más importante que los grandes debates académicos. Es un espacio autogestionado para que los movimientos se encuentren y organicen. En esto tenemos que avanzar, el desafío es que no se prioricen más esos enormes lugares donde hay conferencias y se habla de grandes teorías. Yo tengo miles de intervenciones allí, pero para mí esa es la parte mínima; la más importante es que nos encontremos en tanto grupos sociales y organizaciones populares, para empoderar la unidad desde nuestros movimientos. Ese es el papel del Foro Social Mundial y del Foro Mundial de Educación. El desafío más importante es que si tenemos objetivos comunes, que es la derrota del capitalismo y de su expresión más fuerte que actualmente es el neoliberalismo, entonces tenemos que caminar esta unidad como movimientos, respetando las diferencias, articulándonos desde la diversidad. Lo cual implica traer a la reflexión los elementos de la coyuntura. Lenin decía

que el análisis de la coyuntura es un análisis de correlación de fuerzas. Yo recibí una pregunta en uno de los debates aquí, porque un compañero estaba decepcionado con el Foro diciendo que era manipulado y que no atendía a los objetivos esperados. Le respondí que nosotros somos el Foro, si está así es porque no conseguimos construir una correlación de fuerzas para poder cambiar ese discurso, esta práctica, para lograr una mayor organicidad en nuestras luchas. Porque como dije antes, separados somos frágiles, tenemos que unirnos y organizarnos en redes, aprovechando todas las tecnologías existentes. Tenemos que aprender a vivir en esta postmodernidad progresista -porque hay una postmodernidad también retrograda-, que es la postmodernidad de Occupy Wall Street y de los movimientos de la primavera árabe, que se organizaron también a partir de las nuevas tecnologías, como el celular, el facebook y las redes sociales. Nuestra cabeza es un poco vieja, basada en los principios de una metodología muy arcaica. Siempre tenemos que tener un libro, tener claros los principios, después tener las estrategias y las tácticas, luego los objetivos generales y los específicos... Somos muy académicos en la práctica social también. Tenemos que ser académicos, pero en un buen sentido, y a la vez debemos mejorar nuestras capacidades y la metodología revolucionaria, aprovechando las tecnologías que están a nuestra disposición. En la época de la dictadura no nos podíamos organizar por la represión, y había un periodista de un gran jornal de San Pablo, que en la página que él tenía, en pequeñas notitas, después de un gran reportaje sobre cualquier asunto, él metía información; por ejemplo, que los estudiantes se iban a reunir en la plaza tal. La gente no tenía tiempo de leer todo, más nosotros sabíamos que había una notita diciendo dónde nos podíamos reunir. No podíamos comunicarnos por teléfono, pero teníamos esas estrategias, utilizando una comunicación que jamás el enemigo pensaba que estábamos usando, a través de códigos. Hoy cuando en la primavera árabe la gente no puede utilizar medios comunes de comunicación, twitter y otras redes se tornan interesantes. No creo que sea twitter ni facebook que vayan a hacer la revolución. La tecnología nunca es la que hace una revolución, pero puede trabajar en nuestro favor. La primavera árabe no es un resultado de twitter ni de las redes sociales, es resultado de la lucha social, pero esa tecnología fue importante para movilizar. Hay que innovar en las luchas, siempre que hay innovación hay posibilidad de avanzar un poco más.

Sobre lxs autorxs e Ilustradorxs:

Santiago Morales. Sociólogo (UBA) y militante popular. Cursó una Maestría en Educación popular de adultos (UNLU) como excusa para preguntarse por las especificidades de la educación popular con niñes, dialogando con las experiencias de organización popular infantil que desde hace tiempo viene acompañando.

Gabriela Magistris. Estudió Derecho en la UBA e hizo una Maestría sobre Derechos Humanos y Políticas Sociales (UNSAM) y un Doctorado en Ciencias Sociales en la UBA, enfocando su investigación en los sistemas de protección de derechos de niñes y adolescentes. Es docente de la Cátedra Libre de Derechos Humanos (FFyL-UBA).

Claudia Korol. Educadora popular y activista feminista, integrante de Pañuelos en Rebeldía y Feministas del Abya Yala. Es compiladora y autora de diversos libros, entre ellos, *Las revoluciones de Berta*.

Inés Fernández Mouján. Doctora en Educación, profesora de la Cátedra Abierta Paulo Freire de la Universidad Nacional de Mar del Plata e integrante del Centro de Investigación y Estudios en Teorías Poscoloniales de la Universidad Nacional de Rosario.

Antonella Álvarez. Comunicadora y educadora popular. Integrante de los proyectos colectivos Revoluciones.net y Muchos Mundos Ediciones, espacio editorial nacido en pandemia en Argentina. Compiló el libro *Revolución. Escuela de un sueño eterno* (2017).

Silvia Beatriz Adoue. Profesora de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), de la Universidade Estadual Paulista (UNESP) y del Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial de América Latina e Caribe (TerritoriAL).

Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo. Doctora en Educación por la Universidad Federal de Bahía, investigadora y docente universitaria UNEB/DEDC X. Integra el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) y es colaboradora de la Escuela Nacional Florestan Fernandes.

Hernán Ouviaña. Politólogo, educador popular y doctor en ciencias sociales. Docente de la Universidad de Buenos Aires e investigador del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe. Coordina talleres de formación política junto a diversos movimientos sociales.

Piedad Ortega Valencia. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) y Doctora en teoría de la educación y pedagogía social por la UNED (España).

Alfonso Torres Carrillo. Profesor de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) y Doctor en Estudios Latinoamericanos por la UNAM (México).

Moacir Gadotti. Doctor en Educación, educador popular y profesor de la Universidad Pontificia Católica y de Campinas. Fue Jefe de Gabinete durante la gestión de Paulo Freire como Secretario de Educación en la prefectura de San Pablo. Director honorario del Instituto Paulo Freire.

Ignacio Andrés Pardo Vásquez. Artista visual y poeta. Nacido en Osorno, actualmente se desenvuelve en Santiago de Chile, donde colabora desde 2014 con la Editorial Quimantú y durante el último tiempo, también con Espejo Somos (México).

Carlos Julio Sánchez. Dibujante autodidacta, lector, cocinero, docente y trabajador del Movimiento Campesino de Córdoba.

Sofía Labriola. Dibuja desde que tiene memoria, muralista en colectivo. Estudiante del profesorado de biología y trabajadora de la Red Puentes, centros de día para el abordaje de las problemáticas de consumo y situación de calle.

Alejandra Andreone. Es docente de artes, especializada en Educación Sexual Integral e ilustradora. En @chealejandra_da, su Instagram sube gráficas estratégicas y urgentes.

Alan Dufau. Profesión dibujante, oriundo del Río marino, de la ciudad puerto a espaldas del mundo central, pintor, aprendiz.

Si estudiar para Paulo Freire es siempre una forma de reinventar, recrear y reescribir aquello que se lee (ya sea un texto o la vida misma), por parte de sujetos y sujetas activas que asumen como punto de partida la curiosidad epistemológica y una actitud problematizadora frente a la realidad, releer la obra de este pedagogo excepcional a 100 años de su nacimiento, implica volver a él no para “consumir” sus ideas o replicarlas sin más de manera descontextualizada, sino para hacerlas dialogar y confrontarlas con nuestro presente histórico, también único y original.

Esta compilación se propone retomar diferentes tópicos y aristas planteadas por Freire, en función de los desafíos y preguntas-generadoras que emergen al compás de nuestra realidad latinoamericana contemporánea signada por un crisol de luchas y apuestas emancipatorias, asumiendo en sus propias palabras que *todo acto educativo tiene naturaleza política, y todo acto político tiene naturaleza educativa*.

