

Pedagogía y Saberes

De nuevo. Paulo Freire

Nº 55, julio - diciembre de 2021

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436 (en línea)

Bogotá, D. C. Colombia

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación

RECTOR

Leonardo Fabio Martínez Pérez

VICERRECTOR ACADÉMICO

John Harold Córdoba Aldana

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Fernando Méndez Díaz

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

María Isabel González Terreros

JEFE DE LA DIVISIÓN DE GESTIÓN DE PROYECTOS, CIUP

Alexis Vladimir Pinilla Díaz

DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTORA DE LA REVISTA

Sandra Marcela Durán Chiappe

EDITORA

Olga Cecilia Díaz Flórez

EDITORES INVITADOS

Alfonso Torres Carrillo

Universidad Pedagógica Nacional

Danilo Streck

Universidade de Caxias do Sul (UCS), Brasil

CORRECCIONES AL INGLÉS

Laura Alejandra Urrego

TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS

Íngrid González

TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS

Íngrid González

ASISTENCIA EDITORIAL

Jeimy Jhohana Gómez Gómez

Estudiante de la Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Leidy Lorena Ayala Santos

Estudiante de la Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

La revista *Pedagogía y Saberes* está indexada en:

Publicaciones Científicas y Tecnológicas, Publíndex,
Colciencias, en categoría C.

Educational Research Abstract, ERA.

Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas
de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Latíndex.

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación
Educativa, IRESIE.

Biblioteca Digital OEI.

Ulrich Periodicals Directory.

DIALNET.

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento
Científico REDIB

Directory of Open Access Journals DOAJ

Scielo Colombia

Fuente Académica Plus

EBSCO

MLA

Actualidad Iberoamericana

Redalyc

Preparación Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial
Coordinadora

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editoras de revistas

Viviana Vásquez

Laura Campo

Indexación de revistas

Laura Alejandra Urrego

Corrección de estilo

Fernando Carretero

Jenny Jiménez

Diagramación y finalización de artes

Fredy Johan Espitia B.

Portada

Juan Camilo Corredor

Tarifa Postal N.º 1037 de 1990

Dirección: Calle 73 N.º 11-73 A. A. 75144

pedagosaberes@pedagogica.edu.co

Bogotá, Colombia

Canje Interbibliotecario

División de Biblioteca y Recursos Bibliográficos

Comité Editorial/ Científico

Alfredo José da Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Andrés Klaus Runge Peña

Universidad de Antioquia, Colombia

Daniel Niclot

Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia

Guillermo Bustamante Zamudio

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Maria do Carmo Martins

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maura Corcini Lopes

Universidade do Valle do Rio dos Sinos, Brasil

Ancizar Narváez Montoya

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Selma Garrido Pimenta

Universidade de São Paulo, Brasil

Gabriela Ossenbach Sauter

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Miguel Ángel Gómez Mendoza

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

María Esther Aguirre

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Montserrat Galcerán Huguet

Universidad Complutense de Madrid, España

Augusto Maximiliano Prada Dussan

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Ileana Rojas Moreno

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Antonio Manuel Novóa Seixas Sapaio

Universidade de Lisboa, Portugal

Comité Académico

Adolfo León Atehortúa Cruz

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Martha Cecilia Herrera Cortés

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Fabio Jurado

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Díaz Villa

Universidad Santiago de Cali, Colombia

Pares Evaluadores

Armando Zambrano Leal

Universidad ICESI, Colombia

azambranoaleal@gmail.com

María Verdeja Muñiz

Universidad de Oviedo, España

verdejamaria@uniovi.es

Marcos Santos Gómez

Universidad de Granada, España

masantos@ugr.es

Alfonso Torres Carrillo

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

atorres@pedagogica.edu.co

Danilo Streck

Universidad de Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, Brasil

streckdr@gmail.com

Haroldo de Resende

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

haroldoderesende@ufu.br

Juan Carlos Amador Baquiro

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

jcarlosamador2000@yahoo.com

Carlos Eduardo Valderrama

Universidad Central, Colombia

cevalderrama@gmail.com

Ancizar Narváez Montoya

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

anarvaez@pedagogica.edu.co

Regina Helena Pires de Brito

Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

rhbrito@mackenzie.br

Ivo Dickmann

Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó- Santa Catarina, Brasil

educador.ivo@unochapeco.edu.br

José Rubens Lima Jardimino

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

jrjardilino@gmail.com

Cintia C. Maciel Neves

Universidad La Salle, Brasil

cintianmaciel@gmail.com

Marcus Taborda

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

marcustaborda@uol.com.br

Ana Maria Saul

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

asaul@hotmail.com

Mónica Pini

Universidad Nacional de San Martín, Argentina,

moepini@gmail.com

Jorge Steiman

*Universidad Nacional de San Martín, Argentina,
jorgesteiman@gmail.com*

Silvia Alejandra Tapia

*Universidad de Buenos Aires, Argentina
tapiasilvi1@gmail.com*

Liliana Abrate

*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
labrate@ffyh.unc.edu.ar*

Mauricio Pietrocola

*Universidade de São Paulo, Brasil
mpietro@usp.br*

Selma Garrido Pimenta

*Universidade de São Paulo, Brasil
sgpiment@usp.br*

María Teresa Quiroz Velasco

*Universidad de Lima, Perú
tquiroz@ulima.edu.pe*

Gabriel Lotero Echeverri

*Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia
gabrielj.lotero@upb.edu.co*

Contenido

Editorial Paulo Freire, un árbol que camina <i>Alfonso Torres Carrillo</i>	7-9	Paulo Freire e Educação Física: uma análise a partir de periódicos da área <i>Leonardo de Carvalho Duarte</i> <i>Marcos Garcia Neira</i>	89-104
Dossier De nuevo. Paulo Freire			
Paulo Freire. Los años del exilio en Chile <i>Marcela Gajardo Jiménez</i>	11-24	Reformas educativas y reconfiguración de la subjetividad docente en Argentina <i>Cecilia Tosoni</i>	105-120
¿A favor o contra Paulo Freire? Pensar filosóficamente un legado, entre la descalificación ideológica y la crítica académica <i>Walter Omar Kohan</i>	25-40	La desigual distribución de saberes para el trabajo en escuelas secundarias <i>Mauro Guzmán</i> <i>Eduardo Langer</i>	121-136
Lecturas cruzadas entre Freire y Foucault: a propósito de aleturgias escolares y prácticas de libertad <i>Silvio Gallo</i> <i>Oscar Espinel</i>	41-54	Os saberes ou conhecimentos dos professores diante de atividades fundamentadas no ensino de ciências por investigação <i>João Paulo Camargo de Lima</i> <i>Tamires Bartazar Araujo</i> <i>Marinez Meneghelo Passos</i>	137-154
Emancipación y regulación. Tensión básica en la comunicación-educación latinoamericana <i>Gilberto Eduardo Gutiérrez</i>	55-64	Educomunicación y alfabetización mediática: ¿tecnología o cultura? ¿adiestramiento o educación? <i>Ancízar Narváz M.</i>	155-174
Por uma pedagogia da pergunta em tempos pandêmicos: diálogos freireanos entre coletivos docentes latino-americanos <i>Mairce da Silva Araújo</i> <i>Regina Aparecida Correia Trindade</i> <i>Danusa Tederiche Borges de Faria</i>	65-76	El alegorista. Homenaje al educador popular <i>Alexander Ruiz Silva</i>	175-178
@Freire.P #Nética en las redes sociales para la autonomía en la hiperrealidad <i>María Daniela Martín Hurtado</i> <i>Andrés González Novoa</i>	77-88	Perspectivas de la filosofía de la educación (2003) <i>Omar Camilo Moreno Caro</i>	179-192

Editorial

Paulo Freire, un árbol que camina

A Germán Mariño
y Jesús Martín Barbero,
quienes tomaron y recrearon a Freire.

In memoriam

En el contexto de la conmemoración del primer centenario del nacimiento del pedagogo brasileño Paulo Freire, el comité editorial de la revista *Pedagogía y Saberes* decidió dedicar su número 55 a la publicación de investigaciones y ensayos que analizaran su obra en general, alguna de ellas en particular, o abordaran temáticas que atravesaron sus escritos y que constituyeron parte fundamental de sus preocupaciones educativas.

Este homenaje es más que merecido. Sin lugar a duda, es el pedagogo latinoamericano más conocido en el mundo y tal vez sea por ello que la Unesco lo consideró como uno de los grandes educadores del siglo xx y sus aportes se amplían al campo de los estudios sociales críticos¹. Además de ser declarado “patrono de la educación brasileña” en 2012, cientos de instituciones educativas, teatros, plazas, avenidas, conjuntos residenciales, revistas, bibliotecas, cátedras, centros de investigación, institutos y condecoraciones, en todo el mundo, llevan su nombre.

Es por ello que, siguiendo a Ítalo Calvino (1993) podemos reconocer a Paulo Freire como un “clásico” del pensamiento pedagógico contemporáneo. Afirma el escritor italiano que “se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos” (Tesis 2). En efecto, tanto quienes leyeron las obras de Freire en su juventud, como quienes las leen en su madurez, encuentran en ellas un manantial fresco de ideas que interpelan y convocan a nuevas lecturas.

También Calvino señala que, “los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres)” (Tesis VII, p. 2). Los escritos de Freire, en su lenguaje sencillo —proveniente de su experiencia como educador popular— generan la sensación de que estamos reconociendo algo que ya sabíamos, que habíamos escuchado o que ya habíamos leído, pero que precisaba ser reiterado, recordado, por la sensatez de lo que contiene.

Afirmación que se reitera en las siguientes sentencias y que no requieren comentarios: “Toda relectura de un clásico es una lectura de descubrimiento como la primera (Tesis IV, p. 2) y “Toda lectura de un clásico es en realidad una relectura” (Tesis V, p. 2). Además, en el caso de Freire, algunos de sus escritos son una reescritura ampliada de sus ideas fundantes, en coherencia por lo dicho por Calvino en su Tesis VI (p. 2): “Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir”. Esta reelaboración permanente de sus ideas también convoca a realizar nuevas lecturas contextualizadas de su obra, como él mismo insistía: “no me repitan, recréenme”.

En un sentido similar, Calvino afirma que “es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo” (Tesis XIII, p. 5) y “es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone” (Tesis XIV, p. 5). En el caso de la lectura de los escritos de Freire, esta es una sensación permanente: son portadores de sentidos profundos que trascienden el contexto en el que fueron escritos y en el que son leídos; a la vez, son una iluminación para leer y colocarse frente al tiempo presente. El propio Freire (1984, p. 51) afirmaba que el acto de estudiar es una actitud frente al mundo.

También con respecto a la obra de Freire puede acogerse la tesis XII (p. 4) de Calvino: “Un clásico es aquel que no puede ser indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él”. Nadie que haya leído a Freire —sea simpatizante o sospechoso de sus ideas— puede darse

1 Según Elliot G., de la London School of Economics, *Pedagogía del oprimido* de Freire, fue el tercer libro más citado en el área de las ciencias sociales entre 2005 y 2016.

por desentendido. Su lectura invita a un posicionamiento propio frente a los temas de los que trata y a sus planteamientos; una buena lectura de Freire convida a una escritura, a un pronunciamiento del lector, quien al hacerlo también se transforma en autor.

También Freire, como buen autor clásico, “suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima” (Tesis VIII, p. 3). Desde sus primeros escritos, el pensador brasileño fue criticado por otros intelectuales y por actores sociales y políticos; sus ideas no se acomodaban a los cánones intelectuales establecidos ni a las ideologías (de derecha e izquierda) predominantes. Así mismo, en la medida que sus escritos fueron circulando más allá de los contextos espaciales y temporales iniciales, también fueron objeto de crítica desde otras perspectivas, tanto conservadoras como críticas; en la actualidad, representantes de la extrema derecha brasileña continúan satanizando a Freire.

Más allá de la pertinencia y validez que puedan tener algunos de estos cuestionamientos, el conjunto de la obra de Paulo Freire revive y cobra vigencia para entender y reorientar muchas prácticas educativas y reflexiones pedagógicas en la presente crisis mundial. Sigue invitando a pensar y hacer educación como crítica a las múltiples injusticias que estructuran las sociedades contemporáneas y como posibilidad de imaginar y construir otros mundos posibles para el buen vivir de los seres que habitamos este planeta.

Es por ello que, retomando el texto de convocatoria a este número de la revista, afirmamos que la obra de Paulo Freire puede ser comprendida, de acuerdo con el título de uno de sus libros, como la sombra frondosa de un árbol donde educadores, investigadores y profesionales de diferentes áreas se encuentran para continuar el diálogo que él propuso en sus escritos. Pero podemos ir más allá de esta imagen y decir que Paulo Freire es un árbol que camina, si acogemos tanto el carácter errante de su propia experiencia vital y de su obra (Kohan, 2020), como de la itinerancia permanente de su pensamiento y su capacidad de para adecuarse al movimiento de la historia.

En efecto, Freire camina y dialoga hoy con quienes desde diferentes prácticas educativas se asumen como sujetos de su devenir, se posicionan frente a sus contextos escolares, sociales e investigativos desde opciones éticas y políticas alternativas a las hegemónicas. Es el caso de los textos que se reúnen en este número de la revista y que toman a Paulo Freire como objeto de su indagación o reflexión o como perspectiva de abordaje de sus preguntas.

En primer lugar, Marcela Gajardo aborda la experiencia del exilio del pedagogo brasileño en Chile; a continuación, Walter Kohan, desde la filosofía hace un balance de los modos de recepción del legado de Freire; por su parte, Silvio Gallo y Oscar Espinel ponen en diálogo a Freire con Michel Foucault desde algunos conceptos estructurantes de su producción, y Gutiérrez lo confronta con Pierre Bourdieu en torno a la relación educación comunicación para identificarla como ámbito estratégico de la acción política, la liberación y la resistencia.

Por otra parte, otros artículos convocan a Freire al presente, sea para dialogar con las narrativas de profesores en tiempos de pandemia (Araujo, Trinidad y Borges), o a navegar por la hiperrealidad de las redes sociales y el mundo virtual (Martín Hurtado y González Novoa). Así mismo, Carvalho Duarte y Marcos Neira hacen un balance de la presencia del pedagogo brasileño en el campo intelectual de la educación Física.

Este número de la revista también cuenta con otros artículos de investigación de especial interés: un estudio de caso sobre las reformas en la evaluación de los aprendizajes escolares, desde la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad (Tosoni); el análisis sobre la distribución desigual de los saberes en tiempos de capitalismo flexible a partir de los sentidos de los y las estudiantes sobre la formación en escuelas secundarias (Guzmán y Langer); y los resultados de la investigación que analiza los aportes de una propuesta de formación de profesores para la enseñanza de las ciencias a través de la investigación para promover la iniciación científica de los estudiantes (Camargo de Lima et ál). Igualmente, se incluye un artículo de reflexión de Narváez, quien problematiza cómo desde la alfabetización mediática se privilegian las habilidades operativas y el adiestramiento, en detrimento de las competencias culturales y la educación. Finalmente, en calidad de homenaje, se incluye el texto “El alegorista. Homenaje al educador popular”, presentado por Ruíz, en el acto de entrega del doctorado *Honoris causa* a Marco Raúl Mejía. Y por su relevancia, se cierra con la traducción del artículo “Perspectivas de la filosofía de la educación” (Wilson), elaborada por Moreno, en la que se destaca su papel como una disciplina lógica de gran importancia para la teoría y la práctica educativa.

Desde ya anunciamos la continuidad con el próximo número, que también estará dedicado a rendir tributo a la obra de Freire.

Referencias

Calvino, I. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets (Marginales, 122).

Elliot G. (2016). *¿What are the most cited publications in the social sciences according to google scholar?* <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/>

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

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI editores.

Kohan, W. (2020). *Freire más que nunca: una biografía filosófica*. Clacso.

Alfonso Torres Carrillo

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

Paulo Freire. Los años del exilio en Chile

Paulo Freire: Exile Years in Chile
Paulo Freire: os anos de exílio no Chile

Marcela Gajardo Jiménez*

Fecha de recepción: 02 de septiembre de 2020
Fecha de aprobación: 08 de marzo de 2021

Para citar este artículo

Gajardo Jiménez, M. (2021). Paulo Freire. Los años del exilio en Chile. *Pedagogía y Saberes*, (55). <https://doi.org/10.17227/pys.num55-12407>

* Socióloga de la Educación. Realizó sus estudios de grado en la Universidad Católica de Chile y de posgrado en la Universidad de Essex, Inglaterra. Cofundadora y exdirectora del Proyecto Regional de Educación - América Latina (Preal). Actualmente se desempeña como investigadora sénior bajo el amparo institucional de Flacso-Chile donde coordina una plataforma digital de desarrollo educativo (www.preal.online). Correo: marcelagajardoj@gmail.com



Resumen

Este artículo se propone aportar nuevos antecedentes, empíricos y conceptuales, sobre la teoría y la práctica de Paulo Freire en Chile. Se trata de una reflexión a partir de una investigación documental sobre los años que Freire vivió exiliado en Chile. Basada en la mejor evidencia disponible, argumentaré que la relevancia y trascendencia que adquirieron las ideas filosóficas y el método pedagógico de Paulo Freire, tanto en América Latina como en su proyección global, se deben, por una parte, a su inserción en contextos que favorecieron su adaptación a diversas situaciones sociales, incidiendo positivamente en una renovación de políticas y prácticas para mejorar la pertinencia y relevancia de los programas de alfabetización y educación de adultos; por otra, a la renovación de metodologías pedagógicas para mejorar la calidad, equidad y efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hallazgos y conclusiones están enteramente basados en investigaciones históricas y testimonios que dan cuenta del significado que, los años en Chile, tuvieron en el ideario y prácticas de este educador, ahora universal.

Palabras clave

educación de adultos; métodos de alfabetización; educación alternativa; investigación y desarrollo

Abstract

This article aims to provide new empirical and conceptual background on the theory and practice of Paulo Freire in Chile. The reflection is based on a documentary investigation on the years that Freire lived in exile in Chile. Based on the best available evidence, I will argue that the relevance and significance that the philosophical ideas and pedagogical method of Paulo Freire acquired, both in Latin America and in its global projection, are due, on one hand, to their insertion in contexts that favored its adaptation to various social situations, positively influencing a renewal of policies and practices to improve the relevance and relevance of literacy and adult education programs; on the other, to the renewal of pedagogical methodologies to improve the quality, equity, and effectiveness of the teaching and learning processes. Findings and conclusions are entirely based on historical research and testimonies that account for the significance that the years in Chile had on the ideology and practices of this universal educator.

Keywords

adult education; literacy methods; alternative education; Investigation and development

Resumo

Este artigo tem como objetivo fornecer novos fundamentos empíricos e conceituais sobre a teoria e a prática de Paulo Freire no Chile. É uma reflexão a partir de uma investigação documental sobre os anos que Freire viveu exilado no Chile. Com base nas melhores evidências disponíveis, argumentamos que a relevância e o significado que as ideias filosóficas e o método pedagógico de Paulo Freire adquiriram, tanto na América Latina quanto em sua projeção global, se devem, por um lado, à sua inserção em contextos que favoreceram sua adaptação às diversas situações sociais, influenciando positivamente na renovação de políticas e práticas para melhorar a relevância e relevância dos programas de alfabetização e educação de adultos; de outro, à renovação das metodologias pedagógicas para melhorar a qualidade, a equidade e a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem. As descobertas e conclusões são inteiramente baseadas em pesquisas históricas e testemunhos que dão conta do significado que os anos no Chile tiveram na ideologia e nas práticas deste educador agora universal.

Palavras-chave

educação de adultos; métodos de alfabetização; educação alternativa, pesquisa e desenvolvimento

Introducción

A mediados de los años sesenta, Paulo Freire (1921-1997) convulsionó al mundo de la educación de adultos y remeció las bases de la pedagogía tradicional; también las de la entonces incipiente investigación social aplicada a la educación y la enseñanza. Más tarde, y hasta su muerte a los 75 años, defendió la idea de que toda educación, para ser válida, debe ir precedida no solo de una reflexión sobre el hombre, sino de un análisis de la realidad al que se enfrenta quien se quiere educar.

Filósofo y abogado, Freire acuñó el concepto de *concientización*, con el que explica un proyecto teórico y metodológico para alfabetizar y educar adultos en el que el diálogo, la participación, la aproximación crítica a la realidad y la producción de conocimientos –a partir de esta– son ejes centrales en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. El concepto está indisolublemente ligado a los movimientos de educación y cultura popular que, en los años sesenta, impulsaban la movilización y organización de vastos sectores marginales de la ciudad y el campo, para reivindicar, frente al Estado, el acceso a bienes económicos, servicios sociales y una participación política en diversos grados y niveles.

Inicialmente vinculados a políticas de alfabetización de adultos, con el correr del tiempo estos programas pasaron a ser una entre varias alternativas de expresión de una búsqueda pedagógica que se proponía vincular la educación de los sectores populares, con otros más amplios de transformación política y social. Se elegían grupos, clases o fracciones de clase tradicionalmente excluidos de los beneficios de la educación y la cultura, grupos sociales que vivían en condiciones de marginalidad y pobreza. En concordancia con teorías en boga en aquellos años, dicha situación se atribuía a la existencia de una sociedad dual donde coexistían sectores rezagados con otros más modernos y desarrollados. Lograr la participación e integración de los grupos marginados a la vida nacional requería de un cambio de valores y de comportamientos. De la superación de lo que Freire llamaba una *conciencia mágica* o *conciencia oprimida*, albergue de mitos y creencias que mantenían a los sectores populares como una categoría social pasiva y carente. Se requería, según diagnósticos de la época, de una educación que posibilitara transitar de un estado de *conciencia ingenua* a uno de *conciencia crítica*.

Las ideas pedagógicas de Paulo Freire y su método de alfabetización se difundieron ampliamente, primero en Brasil (1961-1964), más tarde en Chile (1965-1973) y, después a otros países latinoamericanos; luego a Estados Unidos, Europa y África. Freire

adquirió notoriedad universal al transformarse en uno de los pensadores más conocidos, creativos e influyentes de América Latina. Su paso por las más prestigiosas universidades del mundo revolucionó las cátedras, pero su actividad académica nunca interfirió con su práctica de educador comprometido con la causa de una educación puesta al servicio de sociedades más justas, equitativas y solidarias.

Hasta aquí la historia de este educador latinoamericano es conocida y está ampliamente documentada: ¿Qué hay de nuevo, entonces, para contar sobre el origen y evolución de la pedagogía de Paulo Freire?; ¿cuál sería, después de tanto tiempo, la mejor forma de contarlo?

Esta nueva publicación sobre la pedagogía de Paulo Freire se propone entregar algunas claves sobre el origen y evolución de su método acelerado de alfabetización de adultos y aportar nuevos antecedentes, empíricos y conceptuales, sobre el desarrollo de sus teorías pedagógicas a partir de los años que vivió exiliado en Chile, entre 1964 y 1969. Específicamente se persigue:

- a. Reconstruir y contextualizar el pensamiento pedagógico de Freire, a partir de sus primeros escritos en Chile y su práctica con educadores chilenos e intelectuales brasileños avecindados en el país, después del golpe cívico-militar en Brasil.
- b. Describir los principales rasgos de su metodología pedagógica, así como sus supuestos teóricos y metodológicos.
- c. Examinar la contribución de esta pedagogía al desarrollo de políticas basadas en una distribución más equitativa del conocimiento, la información y las oportunidades educativas.

El objeto de análisis es la teoría y la práctica de Paulo Freire en Chile, la aplicación de su método de alfabetización y su estrategia metodológica para determinar contenidos de enseñanza en programas y políticas de posalfabetización asociadas al proceso de reforma agraria. El análisis es de tipo documental y se sustenta en ensayos, informes y documentos preparados en el marco de las actividades del Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (Icira), información de fuentes secundarias e información proveniente de entrevistas realizadas, por terceros, a profesionales chilenos que colaboraron directamente con Freire durante su permanencia en Chile. Las preguntas en busca de respuestas son las siguientes:

- a. ¿Qué propuestas educativas, teóricas y metodológicas, desarrolló Paulo Freire en Chile?

- b. ¿En qué contexto institucional las implementó?
- c. ¿Cómo se divulgaron estas ideas pedagógicas hacia otros países de América Latina y el mundo?
- d. ¿Lograron estas ideas influir el diseño de políticas educativas para mejorar la educación y los aprendizajes?

El texto se ha dividido en tres partes. La primera da cuenta de los orígenes e ideas que influyeron la teoría y la práctica de Paulo Freire, desde el momento en que empieza a experimentar con su método de alfabetización de adultos en Brasil, hasta que se ve forzado a dejar su país para vivir en el exilio. El segundo está referido a dicha actividad en Chile, su adaptación a la realidad de la época y su adopción como parte de las políticas públicas de alfabetización y educación de adultos, y programas nacionales de capacitación para la reforma agraria. En tercer lugar, se examina el impacto de la pedagogía e ideas pedagógicas de Paulo Freire sobre el desarrollo de nuevas teorías y nuevas prácticas, dentro y fuera de América Latina. Por último, se presenta una relación bibliográfica de documentos redactados por Paulo Freire y algunos otros que hablan sobre él.

De la filosofía a la pedagogía (1950-1960)

Paulo Freire llegó a Chile a los 43 años, precedido por su experiencia profesional en el Servicio Social de la Industria (SESI), su práctica académica en lo que hoy es la Universidad de Pernambuco y las lecciones aprendidas en la ejecución de un microproyecto de alfabetización de adultos, en la localidad de Angicos, aplicando experimentalmente metodologías pedagógicas para enseñar a leer y escribir a adultos analfabetos, en solo 40 horas cronológicas, con un método de su autoría. Este periodo culminó con su nombramiento como coordinador general del Programa Nacional de Alfabetización bajo la administración del gobierno de Joao Goulart (1959-1964), destituido por un golpe militar que puso fin a las formas de gobierno democrático y acabó, también, con muchas de las innovaciones educativas que, desde el gobierno y las organizaciones de la sociedad civil, se venían desarrollando en diversos estados de Brasil. Para muchos, significó el exilio, para otros, equivalió a retrotraerse al interior de sus organizaciones y, más tarde, recomenzar un trabajo de educación popular a partir de las comunidades eclesiales de base y movimientos sociales vinculados a la acción pastoral de las iglesias.

En Chile, y a partir de escritos y conferencias públicas, Freire introdujo el concepto de la *concientización*, un neologismo para el cual no existe una definición precisa. Desde un punto de vista pedagógico, la noción remite a un aprendizaje orientado hacia la percepción de realidades económicas, políticas y sociales como requisito indispensable de la acción política y social; desde una perspectiva filosófica, vincula ciencia y existencia, hace consciente la realidad y las contradicciones del mundo humano. Remite, además, a una epistemología donde, de manera ecléctica, se mezclan muchas escuelas de pensamiento filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas.

Noción olvidada en la sociología contemporánea pero central en las ideas pedagógicas de Freire, el término *concientización* empezó a ser regionalmente conocido como un concepto creado por un equipo de profesores del Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB) hacia 1964. Freire añade luces al origen del concepto cuando, participando en un seminario internacional en Roma, señaló que al oírlo de boca del filósofo Álvaro Viera Pinto y el profesor Guerreiro Ramos había entendido que, aplicado a la educación, aludía a su potencial creador y crítico (Freire, 1972). Concepto, método e ideas pedagógicas son, hoy, universalmente conocidas a través de publicaciones traducidas a los más diversos idiomas. Entre ellas, *La educación como práctica de la libertad* (1965) y *Pedagogía del oprimido* (1970).

En *La educación como práctica de la libertad* (1965), y según sus propias palabras, Freire entrega una revisión ampliada de la tesis que defendió para obtener una cátedra en la Universidad de Pernambuco. A ella incorpora lecciones aprendidas con la aplicación masiva de su método de alfabetización y, paralelamente, entrega un pormenorizado registro del camino recorrido con el diseño y aplicación de lo que en Brasil se conoció, ampliamente, como el *método Paulo Freire*, mucho antes de su adaptación a la realidad chilena donde se le utilizó en campañas y proyectos de alfabetización y programas de desarrollo rural y capacitación campesina.

En *Pedagogía del oprimido* (1970), en cambio, Freire avanzó en la elaboración de una teoría pedagógica general a partir del trabajo realizado con técnicos y campesinos chilenos en el marco de procesos amplios de transformación agraria. Siempre desde la óptica de la educación y la enseñanza, y mediante el uso de categorías de análisis marxistas, reinterpretó su pedagogía a la luz de nuevos referentes teóricos e inició la tarea de formular una teoría de la acción cultural basada en conceptos de dialéctica y libertad, como ejes de un estilo renovado de investigación,

acción pedagógica y prácticas políticas que, por años, inspiró a los movimientos de educación y cultura popular dentro y fuera de América Latina.

Actualmente existe evidencia empírica suficiente como para argumentar que, mediante las intervenciones realizadas en Chile, Freire y sus colaboradores —pedagogos, sociólogos, psicólogos, lingüistas, filósofos y planificadores del desarrollo— introdujeron nuevos elementos en la manera de pensar y hacer educación, en general, y educación de adultos, en particular. De hecho, Freire fue uno de los primeros que, en América Latina, definió contenidos de enseñanza en función de las condiciones de vida y de trabajo de los adultos, su entorno y realidad cultural. También fue uno de los primeros en reconocer que el analfabetismo es un problema social y que los mal llamados analfabetos, por no manejar los códigos básicos de la lectura y la escritura, son poseedores de un saber y una cultura que pueden y deben ser consideradas como punto de partida en los procesos de enseñanza y la organización de los aprendizajes.

Durante los años en que Freire formó parte de una comunidad intelectual de Chile, introdujo la investigación social como etapa previa a la elaboración de contenidos educativos y, mediante el uso de enfoques y técnicas participativas de indagación, logró demostrar, a profesionales de la agronomía y de la educación, que podían ser educadores y educandos de los adultos con los que trabajaban y, a la vez, producir conocimientos a partir de las realidades que pretendían transformar. Propuso una didáctica para el educando adulto que, siendo de raíz sociológica, tenía amplia justificación en la psicología social y, puesta en la perspectiva del extensionismo rural y agrícola, introducía conceptos y técnicas de comunicación que permitían acercar a agrónomos y extensionistas agrícolas a la cultura campesina y desarrollar una mejor comprensión sobre sus formas de producir y de cultivar la tierra.

Algunos estudios al respecto aportan evidencia empírica sobre el contexto en que surgieron y se desarrollaron las ideas que sustentan este método pedagógico y las bases, epistemológicas, filosóficas y metodológicas, sobre las que se construyó esta teoría pedagógica. Una teoría que, más que de supuestos *a priori* o de marcos teóricos existentes, emergía de la práctica con el propósito de identificar procesos sociales básicos a través de conceptos, hipótesis y proposiciones que aportaran a la explicación del fenómeno estudiado.

En los importantes esfuerzos por estudiar la trayectoria intelectual y política de Paulo Freire en Chile, existen vacíos de información sobre los contextos

institucionales y políticos en los que este pensador desarrollaba sus teorías pedagógicas. Otros estudios sobre su trayectoria en Brasil, sin embargo, evidencian que, en el pensamiento político y pedagógico de Freire, pueden distinguirse tres grandes etapas.

La primera, desde mediados de los años cincuenta a mediados de los sesenta, coincide con el periodo en que formuló y aplicó su método de alfabetización acelerada de adultos en Brasil, mejor conocido como *método Paulo Freire* o *método de concientización*, difundido más tarde en Chile como *método psicossocial de alfabetización de adultos* (Freire, 1968).

La segunda transcurre entre noviembre de 1964, fecha de su llegada a Chile, y finales de 1968. Coincide con el tiempo del exilio de un número importante de políticos e intelectuales brasileños en Chile donde Freire pasó a desempeñarse como consultor del Gobierno nacional en la sede del Instituto de Desarrollo Agropecuario (Indap) primero y, poco más tarde, como consultor de la Unesco en el Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria (Icira), un proyecto de cooperación entre el Gobierno de Chile, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y la FAO, creado en 1964 e intervenido después del 11 de septiembre de 1973.

Una tercera etapa se inicia a comienzos de 1969 cuando nuevamente, por razones políticas, Freire ve interrumpido su trabajo en Chile y truncados sus esfuerzos por construir una teoría que resumía gran parte de su concepción educativa y lo que, en esa época, definiera como una concepción *bancaria* de la educación, contraponiéndola a lo que promovía como una concepción *liberadora*, crítica y problematizadora (Freire, 1972 *Concepción en Sobre la Acción Cultural*).

La evidencia disponible indica que la influencia de estas ideas sobre la formulación y ejecución de políticas de alfabetización y educación de adultos fue enorme, dentro y fuera de América Latina. Gran parte de ella ocurrió a través de las acciones de grupos y redes de educadores cristianos comprometidos con el cambio social y organizaciones de iglesia que iniciaban un proceso de renovación institucional bajo el marco de lo que, en los años sesenta y setenta, se conoció como *teología de la liberación*. Estos actores adoptaron el método de concientización y divulgaron las ideas pedagógicas de Freire que prendieron rápidamente entre organizaciones y movimientos de educación de base y entre sociólogos y politólogos ocupados en programas de desarrollo rural y transformaciones agrarias.

Divulgados mediante charlas y publicaciones — como informes, manuales, cartillas y materiales pedagógicos preparados y utilizados en actividades de

formación de monitores y alfabetizadores o en actividades de investigación y capacitación campesina—. Estos materiales fueron profusamente utilizados por entidades del sector público y comunidades eclesiales de base para promover debates informados sobre educación y control social por parte de grupos e instituciones cristianas ocupadas en proyectos de educación de base y educación popular. Una de estas antologías que, paradójicamente, antecedió la publicación de *Pedagogía del oprimido* y *Sobre la acción cultural* fue publicada por ISAL, en 1968, bajo el título de *Cristianismo y sociedad*, texto que reunió una serie de ensayos escritos por Paulo Freire y su equipo en el marco de actividades de investigación y capacitación de Icira, así como ponencias y ensayos preparados para seminarios en Chile y otros países de América Latina, varios de ellos incluidos en compendios bibliográficos que han intentado reconstruir su trayectoria intelectual durante los años de su exilio en Chile¹. Posteriormente, estos ensayos —algunos de los cuales también formaron parte del núcleo de *Pedagogía del oprimido*— fueron reorganizados y publicados en la dirección que originalmente les dio su autor siguiendo la lógica de las audiencias a las que se dirigían los mensajes².

A finales de 1968, el Gobierno de Chile decidió no renovar el contrato de consultoría internacional que Freire mantenía con la Unesco, bajo acusaciones de provocar, en un contexto político cada vez más radicalizado, la politización de algunos grupos sociales, especialmente de organizaciones campesinas y redes de pobladores urbano-marginales. Puesto en la disyuntiva de permanecer en Chile o dejar el país, decidió aceptar una posición como profesor visitante en la Universidad de Harvard. La invitación, cursada por el Center for Studies in Development and Social Change, era para trabajar y poner en debate la teoría de la acción cultural esbozada en *Pedagogía del oprimido*, libro que a la fecha ya circulaba dentro y fuera de Estados Unidos.

Freire ejerció como académico en Harvard por un periodo de diez meses, a partir de abril de 1969. Ofreció varias conferencias y publicó dos textos en inglés que sirvieron de base para extrapolar su teoría del método de la concientización a los procesos de transformación cultural y a otros campos disciplinares, especialmente los del mundo de la teología y la política (Freire, 1972).

A comienzos de 1970 dejó Estados Unidos y se trasladó a Europa como especialista en educación del Consejo Mundial de Iglesias, con sede en Ginebra, donde permaneció hasta finales de 1979. En calidad de consultor, asesoró a organizaciones y grupos ecuménicos y presidió varias asociaciones internacionales dedicadas a promover transformaciones sociales y culturales en los más diversos contextos y situaciones sociales. Inauguró su nueva posición, colaborando en la organización de un seminario internacional, donde llevó la voz de América Latina a través de su propia participación y la de un pequeño grupo de profesionales liderados por el exministro de Educación de Brasil, Paulo de Tarso Santos³.

A partir de entonces, Freire volcó sus actividades hacia Europa, de una parte, y hacia África, de otra. Trabajó apoyando a los gobiernos de Angola, Guinea-Bisáu, Cabo Verde, Mozambique, Santo Tome e Príncipe, y asesoró varias de las campañas de alfabetización y desarrollo educativo en estos países. Regresó a Chile en dos oportunidades. En 1972, para reunirse con educadores chilenos y debatir sobre la orientación de los procesos de transformación educativa y las políticas de alfabetización y educación de adultos del gobierno de la Unidad Popular. En 1991, para conocer la opinión y actitud del mundo cristiano frente a los

1 ISAL (Freire, 1968); Inodep (1972); Torres (1979); Gadotti et al (1996)

2 Tres módulos temáticos dentro de *Sobre la acción cultural* sirvieron para reorganizar estas ideas. El primer módulo, bajo el título “La educación como una dimensión de la Acción Cultural” (pp. 19-51) incluyó “La concepción bancaria y la concepción problematizadora de la educación”; “La alfabetización de adultos”; “La práctica del método psicossocial”; “Los campesinos también pueden ser autores de sus propios textos de lectura”. Un segundo módulo, organizado bajo el título “El movimiento dialéctico de la acción cultural” (pp. 52-79) recogió los textos “Investigación de la temática generadora” (pp. 51-66); “A propósito del tema generador y del Universo temático” (pp. 66-77). Un tercer apartado, “Acción cultural y cambio” (pp. 79-110), incluyó los textos más directamente relacionados con prácticas educativas realizadas en el marco del proceso chileno de la reforma agraria: “Acción cultural y reforma agraria” (pp. 79-88); “El rol del trabajador social en el proceso de cambio” (pp. 88-101); “El compromiso del profesional con la sociedad” (pp. 102-106). La versión digital de *Sobre la acción cultural* en su tercera edición (1972) se encuentra disponible en línea en academia.edu. En 1979, algunos de estos textos y otros ensayos preparados para conferencias y seminarios en Estados Unidos y Europa fueron revisados y editados por el autor, y publicados bajo el título de *Acao cultural para a liberdade e outros escritos* (Freire, 1979), Sao Paulo, Brasil.

3 Seeing Education Whole (1971), convocado por el Consejo Mundial de Iglesias y realizado en Bergen Am See, Holanda,

cambios sociales y políticos de la época, intercambió ideas con teólogos chilenos sobre la misión educativa de las iglesias en América Latina.⁴

De la pedagogía a la política (1970-1980)

En Chile, la crítica de Freire a la educación y la enseñanza fue, desde un comienzo, profunda a las prácticas pedagógicas centradas en el profesor, desvinculadas de la realidad del entorno y las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

En su propuesta alfabetizadora, la materia prima del proceso educativo la proporcionaba la realidad inmediata y los problemas que cotidianamente vivían los educandos. Realidades y problemas sociales, económicos y políticos constituían la base a partir de la cual se construía el proceso educativo. La sala de clases y el entorno escolar se remplazaban por una unidad flexible de organización del trabajo pedagógico. Eran los denominados *círculos de cultura* formados por pequeños grupos que funcionaban en los lugares de trabajo o de residencia. A partir de ellos se redefinía la relación pedagógica y el papel del profesor quien, en el interior del círculo, debía limitarse a coordinar las actividades de enseñanza, facilitar los aprendizajes y promover el diálogo y la reflexión a partir de temáticas y problemas de interés común. En tanto estrategia político-pedagógica, cuyo fin era promover aprendizajes sociales, se privilegiaba la problematización por sobre la memorización y se promovía la búsqueda de una síntesis entre culturas por sobre la imposición de una cultura sobre otra. Trabajando estos principios, derivados de su práctica educativa con adultos analfabetos en condiciones de marginalidad y pobreza, Freire estableció un punto de partida para la elaboración de una teoría pedagógica a la que siempre se refirió como una *teoría de la acción cultural* (Freire, 1972).

Paulo Freire nunca terminó de desarrollar completamente esta teoría en Chile. Interrumpió su desarrollo al momento de dejar el país y volvió a retomarla

solamente en dos oportunidades: con ocasión de su estadía de diez meses como profesor invitado en la Universidad de Harvard (1969-1970) y más tarde, hacia finales de los años setenta, cuando colaboró en la formulación de políticas de desarrollo educativo conjuntamente con organizaciones europeas que trabajaban asociadas a gobiernos de países de África poscolonial en asociación con académicos y profesionales del Instituto de Acao Cultural (Idac)⁵.

Evidencia pasada y reciente sobre la teoría y la práctica de Paulo Freire en Chile aporta claves importantes sobre el contexto en el que surgieron y se desarrollaron estas ideas pedagógicas. De hecho, a fines de 1964 cuando Paulo Freire se estableció en Chile, ya se encontraban en marcha dos importantes procesos de transformación económica y social: la reforma agraria chilena y la denominada Reforma Integral de la Educación que incluía cambios en el currículo escolar y en la orientación y contenidos de los programas de alfabetización y educación de adultos. Acogido en el exilio por el Gobierno demócrata cristiano de la época (1964-1970), Freire se integró tempranamente al equipo de profesionales del Instituto de Desarrollo Agropecuario (Indap), asesoraba sus planes y programas de alfabetización campesina, y apoyaba programas sectoriales de capacitación ejecutados en convenio con el Ministerio de Educación. Al mismo tiempo, iniciaba un proceso de adaptación a la cultura y el contexto de la sociedad chilena⁶.

En el Ministerio de Educación asesoraba a la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos, del Ministerio de Educación, en la preparación de un manual nacional de alfabetización con base en la adaptación del método de la concientización⁷. Con estos materiales se elaboraban, además, cartillas y textos para apoyar actividades de alfabetización campesina en asociación con la Corporación de la Reforma Agraria (CORA) y materiales preparados para capacitar a pequeños propietarios y campesinos minifundistas en asociación con técnicos y extensionistas del Indap. La meta era reducir, primero, y eliminar,

4 De esta época son el conjunto de entrevistas que Freire sostuvo entre los años 1969 y 1975 para revistas como *Víspera* de Uruguay, *Cuadernos de Pedagogía* de España y *RISK* publicada en Ginebra (Suiza). Específicamente referida a sus años de trabajo en Chile es la entrevista que originalmente publicó *Cuadernos de Pedagogía* de la Universidad Católica de Chile, a raíz de la visita a fines de 1972, y la segunda, publicada en abril de 1973 por IDAC, en Ginebra, donde, cuestionado sobre la creciente aceptación de su pensamiento en Estados Unidos, Europa y América Latina, Freire lamenta que fuera, precisamente en América Latina, donde se presentaban las críticas más severas a sus ideas, práctica y pensamiento.

5 Al respecto ver Freire (1985).

6 Ver facsímil de Carta as Amigas de Paulo Freire en Gajardo (2019), y para un análisis del contenido de los manuales de alfabetización y los gráficos que acompañaban las palabras generadoras ver Freire (1972).

7 *Manual del método psico-social para la enseñanza de adultos*, conocido también como *La raíz y la espiga*, utilizado en la campaña de alfabetización del año 1965 y *Sugerencias para la alfabetización*, manual utilizado en programas de alfabetización y en programas nacionales de educación de trabajadores bajo el gobierno de Salvador Allende (1970-1973), respectivamente.

después, el analfabetismo en el campo⁸ mediante un conjunto de medidas que corrieron en forma paralela con otras transformaciones del sistema escolar para garantizar acceso universal a la educación básica.

En el sector educativo, correspondía a la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos liderar los procesos de alfabetización y diseñar programas acelerados de educación básica para adultos con escolaridad incompleta. En todos ellos, se utilizó el método psicosocial para tareas de alfabetización y nivelación educativa en cursos vespertinos que utilizaban centros comunitarios y centrales de capacitación como base institucional de los programas. Se dictaron decretos especiales para el uso pleno y múltiple de los locales escolares y se ampliaron las funciones administrativas del sector. Se elaboraron materiales y se establecieron convenios intersectoriales con el fin de vincular la alfabetización y educación de adultos con los programas de transformación agraria, sindicalización campesina y otras actividades de promoción popular.

Dentro de las políticas de educación formal correspondió a los Centros de Educación Básica y Media Comunitaria la tarea de facilitar el acceso o reinserción de los adultos al sistema educacional. A 1968, estadísticas oficiales registraban dos mil centros de educación básica y comunitaria funcionando en el país en locales sindicales, asentamientos y comités campesinos, centros de capacitación, juntas vecinales y centros de madres, entre otras organizaciones de base. Un número no menor de diez mil profesores se capacitaron en el uso del método psicosocial, a través de los manuales especialmente preparados sobre el método⁹.

En cuanto a los procesos de cambio agrario, las actividades de Paulo Freire se desarrollaron mayoritariamente en el marco de las políticas y programas educativos asociados a los procesos de transformación

agraria y, muy especialmente, en las actividades de capacitación e investigación que se desarrollaban en el Indap, primero, y en el Icira, después. El impacto de las actividades de esta institución sobre los procesos de cambio agrario forma parte de épocas pasadas. También las investigaciones socioeconómicas que allí se llevaron a cabo y la formación de recursos humanos para un proceso profundo y complejo que comprometió a toda una generación de economistas, sociólogos, agrónomos, extensionistas y educadores, entre los muchos profesionales vinculados al desarrollo rural y la reforma agraria.

Freire compartió en el Icira junto a otros exiliados brasileños que incluían a Paulo de Tarso Santos, exministro de Educación y responsable del Departamento de Capacitación en Icira, y Almino Affonso, exministro del Trabajo que, en el Icira, lideraba estudios sobre el movimiento campesino chileno. También con economistas como Fernando H. Cardoso que, desde la Cepal, trabajaba su *teoría de la dependencia* y con otros intelectuales y pensadores de fenómenos sociales y culturales como, por ejemplo, Darcy Ribeiro que, en apasionados debates, solía decir que las escuelas latinoamericanas eran una calamidad y que la cultura y las universidades no eran nada sino un simple reflejo del subdesarrollo regional (Cardoso y Faletto, 1969; Freire, 1992)¹⁰.

Adscrito a Icira como experto de la Unesco (1967-1969), las responsabilidades de Freire incluían la asesoría pedagógica a instituciones públicas como la CORA y el Indap, colaborando en la adaptación de su método de alfabetización para ser utilizado en la Campaña Nacional de Alfabetización. Oficiaba como profesor invitado en universidades católicas y como parte de sus presentaciones y conferencias públicas preparaba textos y materiales para la formación de profesionales ocupados en el diseño e implementación de programas de desarrollo rural y cambio educativo, actividades de extensión universitaria, cursos de capacitación campesina y asesoría técnica a entidades nacionales y extranjeras.

Trataba además, en este periodo, de aplicar una estrategia metodológica de investigación en la acción para derivar de allí *temas generadores* que, a su vez, servirían para el desarrollo de actividades de posalfabetización y capacitación campesina y colaboraba

8 La meta durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva fue reducir el analfabetismo de un 16,4 % a un 5 %, mientras que en el gobierno de Salvador Allende la meta consistía en la erradicación del analfabetismo. En ambas administraciones, las políticas de alfabetización y programas educativos para adultos se diseñaron y ejecutaron bajo la coordinación de la cartera de educación articulada con las instituciones a cargo de la ejecución de las políticas de reforma agraria y sindicalización campesina.

9 Los esfuerzos en esta dirección le valieron al Gobierno de Chile un reconocimiento internacional. A mediados de 1967, la Unesco le otorgó la Medalla Premio Mohammed Reza Pahlevi a la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos de Chile, como reconocimiento al esfuerzo sistemático para reducir rápidamente la tasa de analfabetismo del país y para integrar los programas de alfabetización a los objetivos del desarrollo nacional (Mineduc, 1966b)

10 En su libro autobiográfico, *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, publicado en 1992 Freire describe su paso por Icira como uno de los momentos más productivos de su experiencia en el exilio. En parte lo atribuye al clima intelectual que se respiraba en dicho organismo y al hecho de que allí reencontró a pares de su generación, entre muchos de los brasileños que, en esos años, se desempeñaron en la institución.

en la formación de técnicos y profesionales de otros países de América del Sur, como Perú y Colombia, que solicitaban asistencia técnica al Icira y otras organizaciones del sistema de Naciones Unidas para formular o ejecutar políticas y programas de cambio agrario¹¹.

Varias publicaciones recogen los resultados de este esfuerzo¹². Por una parte, escritos dispersos preparados y utilizados por Freire en el marco de actividades del Ministerio de Educación con sugerencias para la adaptación y aplicación del método de alfabetización a la realidad chilena de la época y para formar alfabetizadores para la Campaña Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación de Chile. Los otros son textos y materiales producidos en el marco de las actividades de instituciones que lideraban procesos de transformación agraria para divulgar la teoría y la práctica del método entre sus técnicos y profesionales¹³.

Fue en este contexto general donde Paulo Freire empezó a desarrollar su teoría pedagógica mediante una combinación de conceptos referidos a la política y a la acción cultural que, más tarde, plasmó en *Pedagogía del oprimido*. A lo largo de sus cuatro capítulos, Freire reflexiona, desde una perspectiva filosófica, sobre el origen de su práctica con el método de alfa-

betización y concientización, percibida como bastante limitada, a la alfabetización como práctica política e instrumento de formación ciudadana. Desde el primer capítulo, introduce los conceptos básicos de la denominada concepción bancaria y problematizadora de la educación; enfatiza el diálogo como esencia de la educación en calidad de práctica de la libertad y explora la investigación de las temáticas culturales para definir contenidos programáticos en la educación de los adultos. De otra parte, en el capítulo tercero, se refiere a los resultados experimentales de una metodología de investigación de universos temáticos y temas generadores como prácticas colectivas de conocimiento y acción.

Las contrapartes nacionales del equipo de Paulo Freire en Icira y otros organismos eran técnicos, especialmente agrónomos y extensionistas a cargo de la ejecución de programas y políticas de cambio agrario. Por eso, la mayoría de los ensayos referidos a la extensión agrícola que se producían en el campo de la capacitación tenían por propósito sensibilizar estos profesionales sobre la importancia de promover un análisis sobre la relación entre técnica, modernización y humanismo, así como entre modernización, desarrollo y aprendizaje. En ensayos escritos para estos actores, contenidos en su libro *¿Extensión o comunicación?*, Freire partía del análisis semántico del término extensión, deteniéndose en consideraciones a propósito de la *invasión cultural*, discutiendo la reforma agraria y el cambio, oponiendo la comunicación a la extensión y refiriéndose a la educación como una situación gnoseológica en cuya práctica la denominada *asistencia técnica* tenía otras dimensiones. Por último, mostraba, con ejemplos de la práctica y palabras campesinas, cómo la labor educativa de los agrónomos, al igual que la de los maestros, debía priorizar la comunicación si con ella se perseguía llegar a hombres concretos, históricamente situados (Freire, 1972).

En el campo de la investigación, en cambio, las contrapartes de Freire eran equipos interdisciplinarios de sociólogos y politólogos ocupados en el análisis de políticas y en el desarrollo de estudios sobre la dinámica de la reforma agraria, en general, y sobre el movimiento campesino chileno, en particular. Los escritos de Freire, en este sentido, se ubicaban en una doble perspectiva. Mientras, por un lado, examinaba el papel que le cabía a los extensionistas en los procesos de reforma agraria y transformación cultural, por el otro, intentaba contribuir a los procesos de transformación social en el agro mediante el diseño de una investigación que combinaba estilos participativos de indagación social con estrategias de acción para el cambio cultural en el campo.

11 Mineduc (1966a); Ferreira y Fiori (1971) y Freire (1972).

12 El primero, es la colección de ensayos publicados bajo el título de *Sobre la acción cultural* (www.academia.edu). La segunda publicación, organizada por María Edy Ferreira y José Luiz Iori, fue divulgada bajo el título *Investigación de la temática cultural de los campesinos de "El Recurso"*, un informe preliminar. En este se registran las distintas etapas del estudio, los antecedentes históricos del asentamiento, el registro de las observaciones iniciales en la comunidad y los antecedentes que sirvieron de base para la construcción de códigos y gráficos utilizados en los círculos de investigación y cultura con los campesinos beneficiarios de la reforma agraria, minifundistas y pequeños propietarios. Paulo Freire escribió dos textos respecto de estas etapas. Uno titulado *Investigación de la temática generadora* y, el segundo, *A propósito del tema generador y el universo temático* (1968). Parte de ellos fueron incluidos en el segundo capítulo de *Pedagogía del oprimido*, por un lado, y en la colección de ensayos incluidos en *Sobre la acción cultural*, por otro. En textos y materiales producidos en el marco de estas etapas, algunos de ellos inéditos y otros publicados de manera dispersa, sin hilos conductores y sin haberse recopilado en una única publicación, se encuentra mucho de lo que Freire produjo durante sus años de exilio político en Chile y que, más tarde, proyectó hacia Europa y algunos países africanos como una teoría de la acción cultural.

13 Un importante número de estos informes se encuentra digitalizado en el Fondo José Miguel Arguedas del Centro de Patrimonio Inmaterial de la Biblioteca Nacional de Chile. Entre estos documentos existen textos escritos originalmente por Paulo Freire, algunos de ellos en asociación con algunos de sus colaboradores cercanos. Siete de ellos fueron seleccionados para este escrito y están disponibles en línea como anexos del e-book *Paulo Freire. Crónica de sus años en Chile* (www.academia.edu).

En este contexto, y con el fin de organizar algunos estudios para determinar contenidos programáticos, Freire ideó un estilo de trabajo a partir de lo que llamaba *investigación de universos y temáticas culturales*, y coordinó la primera fase del proyecto institucional “Investigación de la temática cultural de los campesinos de ‘El Recurso’”. El punto de partida estuvo dado por cambios culturales ocurridos en el marco de la reforma agraria. Su objetivo consistía en aportar antecedentes, empíricos y conceptuales, para diseñar una política de capacitación que posibilitara a los campesinos adquirir ciertos conocimientos y competencias al tiempo que modificaban comportamientos y actitudes heredadas del sistema de inquilinaje, una de las formas más clásicas de dominio en el campo. En las palabras de Freire, se trataba de “estudiar el pensar del pueblo, sus ideales, su temática” (Freire, 1972, pp. 60-61). En otras palabras, de avanzar en una mejor comprensión de la ideología campesina, del modo en que los campesinos, hasta entonces insertos en una estructura agraria tradicional, construían la realidad social. Como proyecto, la experiencia comprendía una etapa de naturaleza sociológica y otra de naturaleza pedagógica. En la etapa sociológica, el esfuerzo se ponía en el levantamiento de situaciones representativas de algunas contradicciones subyacentes a la estructura y procesos agrarios para, previa codificación y construcción de imágenes, decodificarlas posteriormente con los campesinos. La etapa de investigación incluía tres pasos: a) observación y codificación, b) decodificación en círculos de investigación, y por último, c) devolución de resultados con fines de programación¹⁴.

Por cada conjunto se identificaron situaciones empíricas que reflejaban lo vivido por la comunidad de asentados desde el momento en que los campesinos del lugar reivindicaron su derecho a la propiedad de la tierra y marcharon con banderas y herramientas en el camino principal del fundo, hasta el momento en que se les asignaron las tierras y surgieron los primeros problemas dentro de las formas de producción colectiva del predio asignado. Dado el peso de la escuela en

la comunidad, la educación y las formas de relación pedagógica fueron graficadas a partir de relaciones entre políticas de capacitación, funciones de la escuela, así como la forma en que padres e hijos podían participar de la gestión de los procesos educativos. Por otra parte, se consideró el aporte de la educación al mejoramiento de la producción, las relaciones educación escolar y educación extraescolar y el papel que cabía a técnicos e instituciones del agro en las actividades de capacitación de los campesinos asentados.

El registro de percepciones campesinas se trabajó en círculos de investigación donde, separadamente, un grupo de hombres y uno de mujeres asentadas, conjuntamente con un facilitador y los miembros del equipo de investigación de Icira, procedieron a decodificar las imágenes que graficaban las situaciones seleccionadas y a grabar íntegramente los discursos campesinos. La etapa de decodificación se entendió como la descripción y análisis de las situaciones detectadas y textualmente registradas por uno o más facilitadores que proporcionaron el discurso campesino. A partir de ello se identificaron *temas generadores* que se definieron como ideas-fuerza en la percepción campesina y debían servir como insumo para construir el contenido programático de la capacitación.

Luego se procedió a la organización de los datos y se inició el trabajo de análisis del discurso de los campesinos asentados para proceder a traducirlos en contenidos pedagógicos y, desde una perspectiva sociológica, construir una matriz teórica mediante la combinación de tres conceptos: a) la opresión, tal y como se la concebía desde la perspectiva de situaciones de dominio social y político; b) las relaciones de dependencia económica, cultural, política y familiar entre centro y periferia, y c) la cultura de la marginalidad construida con base en teorías sobre la reproducción de valores y creencias impuestas por una cultura dominante sobre una cultura dominada¹⁵.

Fue a lo largo de este trabajo que Freire pudo constatar que primeras letras, instrucción, conocimientos mínimos, toma de conciencia sobre la realidad más cambio de comportamientos, actitudes y

14 Ferreira y Fiori (1971). En el caso del asentamiento El Recurso, después de un periodo de observación inicial, se procedió a un registro de las características del predio con base en las siguientes variables: a) características del asentamiento, b) número de familias asentadas, c) antecedentes históricos, d) procesos y relaciones de producción predominantes, e) procesos de socialización y formas culturales predominantes. Luego, se procedió a la selección de un conjunto de situaciones, traducidas en imágenes, codificadas en torno de cuatro formas de relación social: a) la relación de los campesinos con la tierra; b) la relación patrón, inquilinos/campesinos; c) relación entre trabajo individual y trabajo colectivo, y por último, d) relaciones culturales referidas al trabajo y el ocio o diversión.

15 El trabajo de campo en el asentamiento El Recurso se realizó entre octubre y noviembre de 1968. Los registros de las etapas de observación y decodificación de las imágenes utilizadas para identificar el universo cultural y las percepciones de los campesinos asentados sobre la situación en su predio reformado fueron sistematizados y publicados entre 1970 y 1971. La etapa de programación nunca llegó a completarse. Contrariamente a lo que ocurrió en otros países de América Latina, donde se aplicaron con éxito las distintas etapas de la investigación temática y surgieron distintas vertientes investigativas como la investigación en la acción, las investigaciones participativas y la investigación militante.

aprendizajes sociales, ya no bastaban para explicar transformaciones sociales que demandaban políticas y prácticas educativas relacionadas con formas de organización más complejas. La toma de conciencia política en la educación dejaba en evidencia diferencias e intereses opuestos y propiciaba opciones para promover cambios estructurales. Estos a su vez requerían de actores capaces de representar los intereses de los grupos postergados, de una parte, y de estrategias políticas sobre cómo actuar frente a los poderes gubernamentales, de otra¹⁶.

También, en este contexto surgieron las críticas más serias, políticas e ideológicas a las propuestas pedagógicas y educativas de Freire, y dentro de este marco, también se generó la decisión del gobierno de la época de no renovar el contrato de consultoría internacional que mantenía con la Unesco. Al término de su gestión, Freire preparó un informe final de actividades donde da pormenorizada cuenta de lo realizado en el transcurso de los años de permanencia en el Icira. Varios de estos antecedentes se retoman en el libro autobiográfico *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (1992), donde Freire recuerda su trabajo con colaboradores chilenos, reflexiona sobre el clima político e intelectual que se vivía en esa época y ahonda en temas de la contingencia política y de los contextos en que se desarrolló su práctica en Brasil, primero, y en Chile, después. En Brasil, vinculado a los movimientos de cultura popular y las políticas desarrollistas de finales de los años cincuenta, y a mediados de los sesenta en Chile, como asesor, pensador e innovador político y pedagógico desde 1965 hasta su partida en 1969¹⁷.

De la pedagogía política a las políticas pedagógicas (1980-1990)

Actualmente las ideas de Freire continúan vigentes entre colectivos de educación de adultos y educación popular. También son objeto de estudio entre académicos e investigadores que examinan las relaciones entre pedagogía crítica y transformación social así como la forma en que la primera puede contribuir a una mejor comprensión de las relaciones que existen

entre pedagogía y política. Tanto como la manera en que las ideas y propuestas metodológicas de Paulo Freire promueven sociedades más equitativas y permiten formular políticas para un desarrollo sostenible, poniendo el aprendizaje social y la educación de adultos al servicio del fortalecimiento de una ciudadanía activa en la vida cívica y comunitaria.

Pero Freire destaca, sobre todo, por sus propuestas metodológicas. Estas introducen elementos tremendamente innovadores en la manera de pensar y hacer educación a partir de las necesidades que imponen las condiciones de vida y de trabajo de jóvenes y adultos sin escolaridad. Entre sus aportes está el reconocer que los adultos analfabetos son poseedores de un saber y una cultura propia, que pueden y deben ser consideradas como punto de partida en los procesos de enseñanza y en la organización de los aprendizajes. Introdujo la investigación temática como etapa previa a la elaboración de contenidos educativos y trajo a la educación elementos de otras disciplinas, ampliando, con ello, el horizonte de los educadores. Utilizó enfoques y técnicas participativas de investigación social demostrando a los educadores que, a través de su práctica, podían no solo comunicar conocimientos, sino producirlos en conjunto con los educandos, y así dar un vuelco en las relaciones pedagógicas y aportar a una redefinición de los procesos del aprendizaje. Por último, aunque no por ello menos importante, Freire también destaca por su capacidad para recrear su propio pensamiento. De hecho, desde finales de los años sesenta hasta sus últimos días no dejó de reinventarse ni de expresar públicamente sus desaciertos y errores.

Aun cuando en América Latina su legado considera elementos de dulce y de agraz, es posible afirmar que todo lo que Freire realizó en Chile, antes de convertirse en un educador universal, incidió profundamente en las agendas globales que se ubican en la perspectiva de aportar a la formulación y el perfeccionamiento de políticas educativas para hacer de la pedagogía y los aprendizajes un asunto social y políticamente relevante en, al menos, cinco campos disciplinarios donde sus teorías pedagógicas se desarrollaron globalmente.

- *Renovación pedagógica y aprendizaje social.* Postula que enseñar no es solo transmitir conocimientos sino crear condiciones para producirlos a partir de situaciones de la vida cotidiana, sociales, políticas, económicas y culturales; que es posible experimentar con metodologías participativas donde existen actores, con distintos roles, capaces de definir rutas de aprendizaje y cursos de investigación, y que el conocimiento empírico, práctico, de sentido común de las audiencias con las que se trabaja, permite

16 En sus primeras palabras de la edición publicada en español por la editorial Tierra Nueva, en Uruguay, Freire explicaba que lo que proponía como una introducción a la pedagogía del oprimido era el resultado de observaciones en sus tres años de exilio. Observaciones a las que se sumaban las que hiciera en Brasil, en los varios sectores en que tuvo oportunidad de desarrollar actividades educativas (Freire, 1970).

17 Freire (citado por Gajardo, 2019) rinde cuentas de sus actividades al Jefe de la División de Alfabetización de Adultos de la Unesco y a las Jefaturas Nacionales en Icira, Chile.

rescatar elementos y saberes de las culturas subalternas para utilizarlas como material de análisis social y desarrollo educativo.

- *Investigaciones al servicio de los aprendizajes.* Tendencia que puede encontrarse en muchas de las políticas públicas de mejoramiento educativo y en la pedagogía de movimientos y organizaciones que trabajan con el objetivo de democratizar la sociedad e incidir en las agendas contemporáneas del desarrollo, a partir de marcos conceptuales que incluyen el derecho a una educación de calidad para todos, la equidad en la distribución de las oportunidades educativas, así como la pertinencia de la educación y la enseñanza con los requerimientos del entorno, el trabajo y la participación ciudadana.
- *Contribución teórica a la pedagogía crítica.* Las ideas pedagógicas de Paulo Freire también siguen vigentes en corrientes filosóficas y movimientos pedagógicos contemporáneos, que sustentan su práctica en el fortalecimiento de estilos de enseñanza que aportan al desarrollo de capacidades analíticas y habilidades de pensamiento crítico; se adentran en los significados y el análisis de relaciones de poder y sus consecuencias, e influyen en la agenda contemporánea del desarrollo educativo.
- *Contribución al desarrollo de estilos participativos de investigación social y educativa.* Especialmente aquellos que, en América Latina, se tradujeron en nuevas estrategias de investigación-acción e investigación participativa. Se trata, en general, de enfoques que sitúan la producción y comunicación de conocimientos en una misma línea de objetivos y apuntan a una comprensión global de realidades vividas por sectores social y políticamente vulnerables, así como a un análisis objetivo de obstáculos estructurales que inciden en tales situaciones. En este marco, cuatro vertientes se reconocen abiertamente como depositarias del legado que Freire hizo a los estilos participación de investigación social y educativa: a) el de las investigaciones temáticas, b) la investigación en la acción, c) la investigación participativa y d) la investigación militante. Cada una con sus propios fundamentos y marcos interpretativos que han sido ampliamente divulgados y estudiados, dentro y fuera de los países latinoamericanos.
- *Aporte conceptual al campo de la teología de la liberación.* Tendencia que cobró fuerza especial en algunos países de América Latina, principal-

mente a través de los movimientos cristianos liderados por católicos progresistas y cristianos afines a procesos de cambio estructural. En el campo educativo, tuvo su punto más alto en los acuerdos que, sobre las relaciones entre educación y sociedad, adoptó la Comisión Episcopal Latinoamericana, entidad que reunía altas autoridades eclesiales, laicos, expertos internacionales, representantes de la Confederación Interamericana de Educación Católica, la Organización de Universidades Católicas de América Latina y la Confederación Latinoamericana de Religiosos para dar seguimiento y continuidad a las políticas emanadas de las Conferencias Generales, en especial la que se realizara en Medellín, Colombia (1968), recomendando abrir paso a la idea de una educación liberadora.

- *Contribución a la construcción de identidades nacionales en países de África.* Una dimensión menos conocida sobre la incidencia de las ideas pedagógicas de Freire ocurrió mientras vivía parte de su exilio en Ginebra (Suiza). Su teoría y su práctica incidieron en algunos países de África que, en los años ochenta, iniciaban procesos de descolonización y liberación nacional. Entre ellos, Guinea-Bissau que, poco tiempo después de lograda su independencia, invitó a la Unidad de Educación del Consejo Mundial de Iglesias y al Instituto de Acción Cultural (IDAC) a asesorar el diseño e implementación de un Plan Nacional de Alfabetización, formular directrices para orientar las políticas educativas de la recientemente independizada nación africana, y aportar a la formación de equipos técnicos y cuadros políticos para dirigir procesos de reconstrucción nacional, donde la educación y la enseñanza entraban como piedra angular del desarrollo.

Conclusión

Freire dejó como legado lecciones aprendidas a lo largo de tres décadas de transformaciones políticas y educativas que decantaron en nuevas formas de enseñar y aprender. Entre sus aciertos destaca su enfoque educativo que incidió fuertemente en la forma de hacer y pensar la educación de poblaciones social y políticamente vulnerables. Incidió, también, en la renovación de métodos pedagógicos en las prácticas de educación, formal y no formal.

También, destaca su capacidad de innovación metodológica. Freire consiguió imponer con sus métodos un tipo de relaciones pedagógicas distintas de las tradicionales y fomentar la participación de los actores en la gestión y desarrollo de los procesos

educativos. Además, fue capaz de dar un giro a sus prácticas a partir de su experiencia internacional, ejercitando la autocrítica desde el momento en que se publicaron sus primeros escritos en Chile, hasta el cuándo reconoció su preocupación por lo que denominaba la *mitificación de la concientización* y los resultados, a veces frustrantes, de algunas prácticas con el método que, o no evaluaron los riesgos, o se dieron al margen de estrategias políticas que aseguraran una adecuada canalización del potencial de cambio generado a partir del análisis de situaciones sociales y políticas.

Finalmente, para quienes tuvieron el privilegio de colaborar con Paulo Freire en Chile queda como legado el recuerdo de su inmensa humanidad. Los testimonios hablan de la humildad con que aceptaba nuevos desafíos, de su compromiso como pensador humanista y militante, de su apertura para asumir como uno más en los equipos de trabajo, la dignidad con que llevaba el peso del exilio y su tremenda capacidad para abrir espacios de diálogo y aprendizaje que permitían conocer mejor a la persona que habitaba detrás del personaje.

Referencias

- Ferreira, M. E. y Fiori, J. L. (1971). *Investigación de la temática cultural de los campesinos de El Recurso*. Icirá, Santiago, Chile. PDF DIBAM, Santiago, Chile.
- Freire, P. (1965). *Educación como práctica de la libertad*. Instituto de Capacitación e Inversión de la Reforma Agraria (Icirá).
- Freire, P. (1968). *La alfabetización de adultos. Crítica de su visión ingenua; comprensión de su visión crítica*. Mimeo. Santiago de Chile: Icirá. www.academia.edu
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1971). *On Cultural Action for Freedom*. *Harvard Educational Review*, xl(1) (Monograph Series), mayo y agosto. Harvard Educational Review and Center for the Study of Development and Social Change.
- Freire, P. (1972). *Sobre la acción cultural*. Icirá, Santiago de Chile. www.academia.edu
- Freire, P. (1979). *Acao cultural para a liberdade e outros escritos*. Paz e Terra Ed.
- Freire, P. (1985). *Cartas a Guinea-Bissau*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Guimarães, S. (1985). *Aprendendo com a própria história*. Paz e Terra Editores.
- Gajardo, M. (2019). *Paulo Freire. Crónica de sus años en Chile*. Flasco.
- Gadotti, M. et al. (1996). *Paulo Freire. Una biobibliografía*. Cortez Editora, Unesco, Instituto Paulo Freire.
- Inodep (1972). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y Práctica de la Liberación*. Editorial Marsiega.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (1966a). *La educación de adultos en Chile*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (1966b). *Manual del método psico-social para la enseñanza de adultos*. Ed. Santillana.
- Torres, C. A. (comp.). (1979). *Entrevistas con Paulo Freire*. Ediciones Gernika.

¿A favor o contra Paulo Freire? Pensar filosóficamente un legado, entre la descalificación ideológica y la crítica académica*

For or against Paulo Freire? Thinking Philosophically about a Legacy, between Ideological Disqualification and Academic Criticism

A favor ou contra Paulo Freire? Pensar filosoficamente a partir de um legado, entre a desqualificação ideológica e a crítica académica

Walter Omar Kohan**

Para citar este artículo

Kohan, W. O. (2021). ¿A favor o contra Paulo Freire? Pensar filosóficamente un legado, entre la descalificación ideológica y la crítica académica. *Pedagogía y Saberes*, (55). <https://doi.org/10.17227/pys.num55-13121>

* Este trabajo es resultado de una investigación financiada por el Consejo Nacional de Investigación del Brasil (CNPq), la Fundación de Amparo a la investigación del Estado de Río de Janeiro (FAPERJ) y la Agencia para el Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior, del Ministerio de Educación de Brasil (Capes) a través del proyecto "Filosofía en la infancia de la vida escolar" (Capes/PrInt) bajo coordinación del autor. Las ideas aquí presentadas surgen de una reelaboración del epílogo del libro *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica* (Kohan, 2020). Agradezco las observaciones de los revisores anónimos de *Pedagogía y Saberes*.

** Profesor titular de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Investigador del CNPq y de la FAPERJ. Correo electrónico: wokohan@gmail.com

Resumen

Este texto propone una reflexión conceptual alrededor de la figura de Paulo Freire y de los modos posibles de relacionarse con su obra y su vida. Después de una breve presentación general sobre los sentidos de esta escritura, contextualiza su obra más reconocida, *Pedagogía del oprimido*, mostrando el contexto de surgimiento durante el exilio de Paulo Freire en Chile y ofrece algunos datos sobre el impacto de esa obra en Brasil y otros países. Se concentra en tres modos de relación principales que ese libro y en general la obra y vida de Freire ha provocado dentro y fuera de Brasil: a) la descalificación ideológica; b) la exégesis amiga; c) la crítica académica. Describe y ejemplifica cada una de estas posiciones y, finalmente, extrae algunas conclusiones sobre el significado y sentido de su obra y vida a partir de cinco principios (vida; igualdad; amor; errancia e infancia) de lectura que despliegan la politicidad de la educación afirmada por el educador pernambucano.

Palabras clave

Paulo Freire; pedagogía crítica; ideología; *Pedagogía del oprimido*; infancia

Abstract

This text proposes a conceptual reflection around the figure of Paulo Freire and possible ways to relate to his opera and life. After a brief presentation of the general aim of this writing, it contextualizes Freire's most recognized work, *Pedagogy of the Oppressed*, showing the context where it was written during Paulo Freire's exile in Chile and offers some data on its impact in Brazil and other countries. It focuses on three main modes of relationship that this book and Freire's work and life have most characteristically provoked within and outside of Brazil: a) ideological disqualification; b) friendly exegesis; c) academic criticism. It describes and exemplifies each of these positions and finally draws some conclusions about the meaning and sense of his work and life through five principles (life; equality; love; errantry and childhood/infancy) that unfold the political nature of education affirmed by the Pernambuco educator.

Keywords

Paulo Freire; critical pedagogy; ideology; Pedagogy of the Oppressed; childhood

Resumo

Este texto propõe uma reflexão conceitual em torno da figura de Paulo Freire e dos modos possíveis de se relacionar com sua obra e sua vida. Após uma breve apresentação dos sentidos gerais da presente escrita, ele contextualiza a obra mais reconhecida de Freire, a *Pedagogia do Oprimido*, mostrando o contexto em que ela surge durante o exílio de Paulo Freire no Chile e oferece alguns dados sobre o impacto dessa obra no Brasil e em outros países. Enfoca três modos principais de relacionamento que este livro e a obra e a vida de Freire em geral têm gerado dentro e fora do Brasil: a) desqualificação ideológica; b) a exegese amiga; c) a crítica acadêmica. Ele descreve e exemplifica cada uma dessas posições e, por fim, oferece algumas conclusões sobre o sentido e o sentido presentes na sua obra e na sua vida a partir de cinco princípios (vida; igualdade; amor; errância e infância) que desdobram a politicidade da educação afirmada pelo educador pernambucano.

Palavras-chave

Paulo Freire; pedagogia crítica; ideologia; Pedagogia do Oprimido; infância

¿Qué nos puede ayudar a pensar Paulo Freire? Entre la descalificación ideológica y la crítica académica

Fuera de Brasil, en especial en el campo educacional y, más ampliamente, de las ciencias y los movimientos sociales, el reconocimiento a la figura de Paulo Freire es casi unánime. Ha recibido casi 50 títulos de doctorado *honoris causa* y semejantes y, entre muchos otros premios, el de la Paz de la Unesco, en 1986. Incluso en los círculos de la *pedagogía crítica* en el mundo anglosajón, su papel de inspirador, fundador, es poco menos que indiscutido¹. Es estudiado en países tan distantes como China, Corea, Japón, India, Nueva Zelanda. Al contrario, en su país natal, Brasil, ocupa, diferentemente, un lugar complejo. En el campo de los movimientos y organizaciones sociales, su figura es también ejemplar, icónica. Lo mismo puede decirse entre educadores y educadoras, especialmente en la educación del campo, de jóvenes y adultos, sobre todo en el nivel público de enseñanza o en la educación no formal. En esos contextos Paulo Freire es visto como una inspiración, un ejemplo, un horizonte. Sin embargo, en muchos círculos académicos, filosóficos y educacionales, Paulo Freire ocupa una posición ambigua². Y en el campo de la vida pública, el actual gobierno brasileño lo ha declarado enemigo público de la educación nacional³.

¿Qué está en juego en esta declaración? ¿Cómo entender lo que parece una movida insólita, injustificada, incomprensible? ¿Qué significado atribuir

a esta posición tan enmarañada que ocupa el gran educador pernambucano en su amado país natal? Estos y otros interrogantes trataremos de pensar en este texto con el sentido de comprender no solo el valor de una persona y una historia de vida, sino distintas maneras de relacionarse con esa vida y obra. A la vez será una oportunidad para considerar qué puede ayudar a pensar pedagógicamente una vida y una obra como la de Paulo Freire. Para ello, después de presentar el contexto y algunos efectos de su obra más consagrada, *Pedagogía del oprimido*, propondremos tres modos de relación principales existentes: a) la descalificación ideológica; b) la exégesis amiga; c) la crítica académica. Finalmente, extraeremos algunas consideraciones finales sobre el significado y sentido de su obra y vida en el campo de las ideas pedagógicas en nuestro continente.

La historia detrás y a partir de la *Pedagogía del oprimido*

Para entender esta compleja situación, es preciso retroceder en el tiempo⁴. Paulo Freire nació el 19 de setiembre de 1921 en Recife, capital del estado de Pernambuco. La crisis de los años 1930 hizo que su familia se mudara a una localidad cercana, de vida más simple y accesible: Jaboatão dos Guararapes. De todos modos, los pequeños ingresos no alcanzaban: allí Paulo Freire —y su familia— conoce la pobreza y el hambre. Con mucho esfuerzo y algunas ayudas consigue terminar sus estudios en la misma Recife y, de a poco, mejorar su condición de vida. Se forma en derecho y por influencia directa de su primera esposa va paulatinamente aproximándose a la educación y, en particular, a la educación de las clases populares. Una vez formado, inicialmente trabaja en el Servicio Social de la Industria (SESI) y luego en la Universidad de Recife (actual Universidad Federal de Pernambuco).

En 1958 tiene una participación descollante en el II Congreso Nacional de Educación de Adultos; en 1960 participa activamente de la creación del Movimiento de Cultura Popular (MCP), dirigiendo su Departamento de Investigación y el Proyecto de Educación de Adultos, en el que se crean los Círculos de Cultura; participa activamente de la campaña “Con

- 1 Por ejemplo, así se expresan algunos intelectuales: “Paulo Freire es el intelectual orgánico ejemplar de nuestro tiempo” (West, 1993, p. xiii); “El nombre de Paulo Freire fue recibido en proporciones casi icónicas en los Estados Unidos, en América Latina e, inclusive, en muchas partes del mundo” (Aronowitz, 1993, p. 8); “El catalizador, si no el principal *animateur* de la innovación y del cambio pedagógico en la segunda mitad del siglo” (Torres, 1990, p. 12); “El educador más importante del mundo en los últimos cincuenta años” (Macedo, citado por Wilson, Park y Colón-Muñiz, 2010, p. xv).
- 2 Según una investigación reciente de la *Cátedra Paulo Freire* de la PUC-SP, entre 1991 y 2012, en Brasil, 1852 trabajos de posgrado hacen referencia al pensamiento de Paulo Freire (Saul, 2016, p. 17). Es un número significativo, sobre todo en los campos de educación popular, de jóvenes y adultos, del campo. Con todo, en campos como la filosofía de la educación o la filosofía es bastante ignorado. En 2021, ocupa una presencia muy destacada, en particular en todas las áreas de la educación, en función de los 100 años de su nacimiento.
- 3 En su programa de gobierno, el actual presidente Jair Bolsonaro objetivaba “expurgar la ideología de Paulo Freire de la educación brasileña” (Bolsonaro, 2018). Desde que asumió en enero de 2019, tanto él como sus varios ministros de Educación repetidamente atacan públicamente a Paulo Freire.

- 4 Existen diversos relatos biográficos y autobiográficos de Paulo Freire. Para la síntesis que sigue nos hemos basado principalmente en: A. M. A. Freire (2005); P. Freire (2008 [1994]). P. Freire y A. M. A. Freire (2013 [1995]); P. Freire y S. Guimarães (2010 [1987]); M. Gadotti y C. A. Torres (2001 [1996]) y S. Haddad (2019). Haddad ofrece capítulos preciosos para comprender los contextos sociales y políticos que atraviesan cada etapa de la vida de Freire.

los pies sobre la tierra también se aprende a leer”⁵, de la Secretaría de Educación de Natal, Río Grande del Norte y en la campaña de educación popular (Ceplar) en João Pessoa, Paraíba; en el bienio 1962-3 ayuda a crear el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife donde se implantan proyectos como la radio universitaria y el programa de extensión que daría lugar a su experimento alfabetizador más singular en Angicos, Río Grande del Norte, una ciudad con 75 % de analfabetismo: 300 adultos son alfabetizados en un curso de 40 horas entre enero y abril de 1963.

Es un momento de gran activismo cultural y político en la región, y su militancia y conducción lo proyectan como una referencia destacada en el contexto nacional. En junio de 1963, Paulo Freire es invitado a Brasilia a coordinar la Comisión de Cultura Popular que crea en enero de 1964, también bajo su coordinación, el Programa Nacional de Alfabetización con la finalidad de alfabetizar, en primera instancia, cinco millones de jóvenes y adultos en un programa de alcances más amplios y ambiciosos. Sin embargo, el programa es revocado por la Dictadura Militar que se impone violentamente en abril de ese mismo año un poco antes de su lanzamiento oficial en mayo de 1964. Para que se perciba el impacto político de ese programa, vale notar que en esa época estar alfabetizado era una condición para votar, de modo que con millones de personas pudiendo votar (el programa tenía diversas etapas progresivas) se alteraría decisivamente el cuadro político electoral, mucho más cuando se trataba de una alfabetización política, crítica, *concientizadora*. Con la dictadura, Paulo Freire es preso, acusado de comunista y de distorsionar los valores de la sociedad *occidental y cristiana*. Las acusaciones y hostilidades a su pensamiento comienzan justamente en ese momento y son nítidas, políticas, ideológicas. Paulo Freire paga por su compromiso por alfabetizar políticamente (“La lectura de mundo precede a la lectura de la palabra”) a las clases oprimidas: a través de un salvoconducto consigue exiliarse, primero en Bolivia por dos semanas, y ante un nuevo golpe militar en ese país se desplaza a Chile donde permanece cerca de cinco años antes de vivir un año en Estados Unidos y otros diez en Suiza, para finalmente volver a Brasil en 1980. El hecho es extraordinario y tal vez no ha merecido aún suficiente atención: alguien es primero preso y debe exiliarse para preservar su vida por coordinar un Plan Nacional de Alfabetización.

En Chile coordina el Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria (Icira) y realiza un trabajo intenso de formación de líderes

campesinos, sindicales y sociales⁶. De ese trabajo surge la colección de ensayos que componen el libro *Sobre la acción cultural*, que servía de base a cursos de formación profesional y capacitación campesina, con una primera edición en 1970 y una segunda de 1972 (Freire, 1972). También el conjunto de textos que Freire preparó especialmente para técnicos y extensionistas agrícolas que trabajaban con campesinos fue publicado, primero por Icira (1969) y luego por Siglo XXI Editores (1973) bajo el título *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Antes, en sus primeros meses en Chile a partir de su propia tesis de doctorado (*Educación y actualidad brasileña*) trabaja en sus experiencias recientes con el Movimiento de Cultura Popular, en Angicos, y en el Plan Nacional de Alfabetización y redacta *Educación como práctica de la Libertad* (terminado en la primavera de 1965 y publicado por primera vez en Río de Janeiro por la editora Paz e Terra en 1967). También en este tiempo en Chile, a través un largo proceso de escritura y reescritura, escribe *Pedagogía del oprimido*.

La historia de *Pedagogía del oprimido* es singular⁷: escrita entre 1967 y 1968 en Santiago de Chile durante su exilio, prohibida de entrar públicamente a Brasil en esa época, fue traducida al castellano por el chileno Jorge Mellado. Esa traducción no fue publicada en forma de libro en Chile, sino por primera vez, antes inclusive de la edición en portugués, por una editorial uruguaya de origen cristiano protestante, Tierra Nueva, en Montevideo en 1970. Ese mismo año se publica en Nueva York, en otra editorial cristiana protestante, Herder & Herder, una traducción al inglés a cargo de una estudiante brasileña que Freire conoce en su pasaje como profesor visitante por Harvard en 1969, Myra Bergman Ramos. De hecho, esa es hasta hoy la versión utilizada en las reediciones en todo el mundo anglosajón y en las otras lenguas que usan esa traducción como base⁸. De modo que las dos primeras publicaciones del libro son traducciones, al castellano y

6 Sobre los años de Paulo Freire en Chile, véase el excelente relato de Gajardo (2019) y de Holst (2006).

7 Los detalles pueden leerse en “Nota sobre as edições da Pedagogia do oprimido”, en la edición conmemorativa de los cincuenta años del libro (Freire, 2018, p. 25. Para un estudio más pormenorizado de las ediciones de *Pedagogia do Oprimido*, véase: Brugaletta, 2019).

8 Apenas publicada, las ediciones de *Pedagogía del oprimido* se multiplican: se traduce al italiano (en 1971, en Roma y Milán), al alemán (en 1971, en Stuttgart), al indonesio (en 1972, en Yakarta), al danés (1973, en Copenhague), al francés (en 1974, en París), al griego (en 1974, en Atenas), al japonés (en 1979, en Tokio)... Está traducido a más de veinte lenguas, la última de la que tenemos registro es el finés (en 2006, en Tampere).

5 En portugués: “De pé no chão também se aprende a ler”.

al inglés. En portugués se publica en 1972 en Portugal (en Oporto) y en 1974 en Brasil (en Río de Janeiro, Paz e Terra). Claro que, antes, hay una historia informal de copias dactilografiadas y mimeografiadas que, en cierto modo, refuerzan el valor subversivo del libro y lo hacen circular clandestina y furtivamente también en Brasil.

*Pedagogía del oprimido*⁹ es sin dudas “el” libro de Paulo Freire. Una investigación en el Google Scholar, realizada por Elliot Green en 2016, muestra que *Pedagogía del oprimido* es, en el mundo entero, la tercera obra más citada en el campo de las ciencias sociales (Green, 2016). Los números y los datos impresionan: más de setenta y dos mil veces citado, el libro es el primero del mundo en el área de educación; considerándose el conjunto de las ciencias sociales, aparece apenas atrás de *The structure of scientific revolutions*, de T. Kuhn (filosofía), y, por muy poco, de *Diffusion of innovations*, de E. Rogers (sociología)¹⁰. Un dato curioso: la edición del libro en castellano tiene más citaciones que la edición en portugués¹¹. Esta circunstancia podría ser entendida por el hecho del libro haberse publicado primero en castellano o por el simple hecho de que hay más potenciales lectores del libro en lengua castellana que en lengua portuguesa. O también por sus años de exilio, entre ellos algunos en Chile, un país de lengua predominantemente castellana¹².

Pero no es solo eso. Por un lado, es cierto que en Brasil, Paulo Freire es también un ícono, una figura inspiradora indiscutida en la educación popular y de jóvenes y adultos, en los movimientos sociales; por eso, su presencia inspiradora en la práctica concreta de millones de educadores y educadoras hace justicia al título de “Padrino de la educación brasileña” con el que

una Ley del Congreso de la Nación lo distinguió en el ya muy lejano 2012¹³. Pero también es cierto, por otro lado, que en su mismo país natal donde es venerado por movimientos sociales y prácticas educativas populares, es un autor relativamente poco considerado y estudiado en los campos académicos más relacionados a los fundamentos de la educación, y recientemente ha sido declarado por el actual Gobierno brasileño como el enemigo público de la educación nacional. Es una realidad contrastante con el resto del mundo donde es casi unánimemente considerado una figura descollante en el campo de la educación. Por ejemplo, mientras en América Latina hay un total de 32 cátedras e institutos Paulo Freire, en Brasil hay solo 8 cátedras y 1 instituto. El resto están en Argentina (5 cátedras y 4 institutos), Venezuela (1 cátedra y 1 instituto); Colombia (4 cátedras); México (3 cátedras); Costa Rica (2 cátedras); Perú (1 instituto), y Cuba y Puerto Rico (1 cátedra)¹⁴.

Sin dudas, *Pedagogía del oprimido* es el libro más citado y conocido no solo de Paulo Freire sino de cualquier pedagogo latinoamericano. Siempre es arriesgado hacer futurología del pasado, pero nos arriesgamos a afirmar que si Paulo Freire hubiera escrito solo este libro igualmente ocuparía el lugar que ocupa como referencia de la pedagogía latinoamericana. Al mismo tiempo, es dudoso que ocupara ese lugar si no fuera por esa obra.

¿En qué se sustenta tamaña repercusión e impacto? Evidentemente, hay razones de diversa índole: históricas, epistemológicas, filosóficas, pedagógicas. Digamos, en primer lugar, que la categoría *oprimido*, que no fue inventada por Freire pero sí condensada y posicionada por él de modo singular, concentraba contribuciones de diversos marcos teóricos para pensar no solo o no tanto la relación pedagógica sino más bien cierta forma de organización social. *Pedagogía del oprimido* no habla exclusivamente de pedagogía. Tal vez por eso repercute en tantos campos disciplinares. Al mismo tiempo, una de las potencias de Freire es a la vez algo de lo que se lo critica seguidamente: su versatilidad teórica que le ha permitido nutrirse de marcos teóricos

9 Recientemente se ha publicado, a cargo de Jason Ferrerira Mafra, José Eustaquio Romão y Moacir Gadotti, una edición conmemorativa por los cincuenta años del manuscrito original (Freire, 2018). Esta hermosa edición, en portugués, incluye, entre otras cosas, una nota sobre las ediciones del libro, una entrevista con Jacques Chonchol, a quien Paulo Freire entregó el manuscrito cuando creía que su seguridad estaba amenazada y una fotografía del manuscrito original completo, además del texto digitalizado.

10 No quiero profundizar esa línea, pero mientras escribo este texto repito esa búsqueda en Google Scholar: solo la edición en inglés de *Pedagogía del Oprimido* aparece con más de noventa mil citas. Tal vez hoy el libro que nos ocupa entonces esté más arriba que en un tercer lugar.

11 De todos modos, es también el libro más leído y citado de P. Freire en Brasil. Sobre un legado específico de este libro, véase Oliveira, 2019.

12 En su excelente biografía de Paulo Freire, S. Haddad apunta que, en los 10 años en el Consejo Mundial de Iglesias, Paulo Freire hizo 150 viajes internacionales, muchos de ellos a países de habla hispana (Haddad, 2019, p. 108).

13 Se trata de la Ley Federal 12.612 promulgada por Dilma Rousseff en abril de 2012 (MEC, 2012). Ese título trató de ser revocado en el mismo Congreso y ese intento fue rechazado en 2017 (Senado Federal, 2017a, 2017b).

14 Véase Oliveira y Santos (2018, p. 110). Esa investigación está actualizada a 2017, y publicada en 2018. Agregué la Cátedra Paulo Freire de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) creada en 2018. Recientemente, después de la publicación de la investigación que basa estas referencias, otra Cátedra Paulo Freire fue creada en la Universidad Federal de Tocantins (UFT), y otras dos están siendo creadas en la Universidad Federal da Paraíba y la Universidad Estadual de Bahía, ambas en 2020.

encontrados, a veces en profunda tensión¹⁵. Así, la categoría *oprimido* no es la categoría marxista de *clase* pero tampoco le es completamente ajena y las opresiones del oprimido y la opresión materialista, dialéctica e histórica se entrecruzan de manera compleja; la del oprimido es también una opresión existencial u ontológica en la medida en que el oprimido no puede realizar su vocación de ser más; y es también una opresión epistemológica en la medida en que el oprimido no puede conocer el mundo como está llamado a hacerlo; y es también una opresión política en la medida en que algunos ejercen un poder que —para usar una palabra muy freireana— deshumaniza no solo a los oprimidos sino también a los opresores. Sin olvidar que a todo esto Freire incorpora su fe cristiana, lo cual da un bricolaje bastante complejo¹⁶.

Llegamos así a un punto interesante: la *Pedagogía del oprimido* no es un libro sobre el sistema educativo; mucho menos es un libro sobre las escuelas —de hecho la palabra *escuela* aparece muy pocas veces (ocho) en todo el libro—; es más bien un libro sobre —para decirlo en palabras poco freireanas— un modo de ejercer el poder en nuestras organizaciones sociales; es un libro de denuncia sobre cierto ejercicio del poder que desencadenan procesos de subjetivación (en nombre de *enseñar* algo a alguien en el sentido más amplio posible de la palabra) y es también un libro de afirmación de un contrapoder, un poder de resistencia que involucra a los que ocupan el lugar de aprender pero también a los que ocupan el lugar de enseñar, o sea, a todo el mundo.

El caso es que la *Pedagogía del oprimido* circula muy velozmente a escala global desde hace ya más de cincuenta años. En un contexto histórico de contestación política en diversas partes del mundo, su *Pedagogía del oprimido* le hablaba fuertemente a educadores pero también a activistas y militantes que buscaban inspiración para transformar el estado de cosas, la escuela, el territorio, el mundo. Y aunque el libro no estaba focalizado en prácticas educativas, hizo de Freire, desde los años setenta, un símbolo, en América Latina, pero también en el mundo entero, de la potencia transformadora, libertadora, utópica de la educación.

Tres modos de lectura

¿A quién habla y qué dice hoy este libro y, de un modo más general, el pensamiento y la vida de Paulo Freire? Dada la complejidad de la cuestión, vamos a analizar en lo que sigue tres tipos de lectura dominantes de la obra del educador de Pernambuco. Vamos a denominar esas tres grandes orientaciones de lectura de Paulo Freire: a) la descalificación ideológica; b) la exégesis encantada; c) la crítica académica. Presentaremos cada una de ellas y daremos algunos ejemplos recientes antes de elaborar algunas consideraciones a partir de ellas. Ciertamente, estas tres categorías son limitadas, limitantes y tal vez sean injustas con más de una lectura. Se trata solo de un modo de organización que nos permita entender la obra del autor que estamos estudiando.

La descalificación ideológica

Este tipo de lectura de Paulo Freire tiene como objetivo claro y explícito la denostación e impugnación no solo de las ideas del educador nordestino sino de su vida y de lo que representa en el mundo cultural, social y político de Brasil. Sus autores pertenecen a movimientos como “Todos por la educación” y “Escuela sin partido”¹⁷, que han surgido en los últimos quince o veinte años y que defienden una ideología contraria a la de Paulo Freire, aunque se presenten como movimientos sin ideología: afirman una disociación fundante entre educación y política, y la consecuente *neutralidad* política de la escuela y de los profesionales de la educación. Su objetivo más explícito es el fortalecimiento de instituciones como la familia y la iglesia; y el menos declarado, el debilitamiento de la educación pública y del papel del estado en ella.

15 La biblioteca de Freire incluye nombres tan dispares y hasta irreconciliables como Husserl y Lenin; Marx y Engels, y Juan Perón; el “Che” Guevara y Heidegger. Entre otros, libros que influenciaron fuertemente Freire son: de Rosa Luxemburgo, *Reforma o revolución*; de James Cone, *Teología negra y poder negro y Teología negra de la liberación* —en este último, Freire escribe el prólogo—; de Marcuse, *Razón y liberación y Eros y civilización*; de Gramsci, *El príncipe moderno y otros escritos, Cuadernos de la cárcel, Notas sobre Maquiavelo, política y Estado moderno*; de Mao Zedong, *El libro rojo*; de Fanon, *Los condenados de la tierra, Sociología de una revolución, Piel negra, máscaras blancas*; de Erich Fromm, *El miedo a la libertad, El corazón del hombre*; de Amílcar Cabral, *La práctica revolucionaria, El arma de la teoría, Unidad y lucha, Revolución en Guinea*; de Malcolm X, *Autobiografía*; de Mendel, *La descolonización del niño; Sociopsicoanálisis de la autoridad*; de Althusser, *La revolución teórica de Marx*; de Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*; de Furter, *Educación y vida*; de Vieira Pinto, *Conciencia y realidad nacional*.

16 En Chile, por ejemplo, Paulo Freire participó como asesor de un gobierno de la democracia cristiana y fue muy criticado por los educadores marxistas; nunca tuvo mucho eco en Cuba y todas sus campañas alfabetizadoras internacionales fueron financiadas por el Consejo Mundial de Iglesias.

17 En portugués, “Todos pela educação” y “Escola sem partido”. Una descripción detallada y contextualizada de estos movimientos puede encontrarse en Frigotto (2017).

Uno de los representantes de esta postura es Thomas Giulliano, quien publicó el libro *Desconstruindo Paulo Freire* (2017)¹⁸, en el que puede leerse una síntesis de las acusaciones a Freire: “genocida intelectual y pedagógico, que fabricaba mimados”, que tornaba al alumno “un sujeto detentor de posiciones innegociables”. Según Giulliano, Freire propone “el control total del hombre sobre el hombre”, y lo acusa de afirmar que “a través de su pedagogía llegaríamos al fin de la historia, a la formación del hombre perfecto”. El ataque a Paulo Freire no es solo intelectual, político y pedagógico, sino también estético y moral. Según Giulliano, el pedagogo de los oprimidos “fue alguien que, además de insuficiente en el desarrollo estético, estilístico para un país como Brasil (?) que tiene tanta cultura para ser nuestro padrino, y del punto de vista moral está muy por debajo de cualquier referencia para el debate”. Giulliano considera que “tenerlo como padrino es una vergüenza” y que se debería “sustituirlo y colocarlo en el limbo teórico donde él merece”.

Guilliano (entrevista del 25 de julio de 2017) también acusa a Freire de ser, indirectamente, la causa del actual descontrol y de la violencia en las escuelas, que “tiene que ver de forma indirecta con Paulo Freire: alzó a los alumnos a un protagonismo nefasto [...]. Él [Paulo Freire] es responsable por el vaciamiento del papel docente”. Según Giulliano, los docentes habrían perdido su papel a favor del protagonismo del alumno y “son los principales responsables” por el estado lamentable de la educación brasileña. Paulo Freire sería el responsable intelectual por haber fundamentado e instado esa postura.

Se trata de un ataque evidentemente prejuicioso, dogmático y tendencioso: no se sustenta en ningún análisis, razón o fundamentación de las ideas efectivamente escritas o proclamadas por Paulo Freire sino en preconceptos, prejuicios en función de posiciones ideológicos previas; su principal base parece ser un desprecio profundo por el mundo y por los valores estéticos, éticos y políticos que Paulo Freire afirma y representa, esto es, una impugnación de la cultura popular (nordestina) y de los deseos de una profunda transformación política que el educador de Pernambuco empuñó en su escritura y en su vida.

18 El libro es promovido en una página web (www.historiaexpressa.com.br) con el nombre de la editorial que lo publicó, lo que hace pensar que el propio Giulliano es al mismo tiempo autor, editor, promotor, vendedor y distribuidor de su obra. Tomamos las citas de la entrevista ofrecida por Thomas Giulliano a Diego Casagrande en el programa “Opinião livre” el 25 de julio de 2017, en el *Boletim da Liberdade* (recuperado el 22 de septiembre de 2017 en www.boletimdaliberdade.com.br), y de la intervención de Giulliano en la audiencia pública de la Cámara de Diputados el 21 de marzo de 2017.

Vale la pena notar que estas críticas no son nuevas. Datan en verdad desde la propia publicación de la *Pedagogía del oprimido* y el propio Freire responde a ellas en diversos escritos.

Tomemos, por ejemplo, la acusación sobre el vaciamiento del papel docente y veamos cómo Paulo Freire responde a esa acusación:

No hay cómo no repetir que enseñar no es la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil. Como tampoco hay cómo no repetir que partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. [...] el profesor o la profesora solo enseñan en términos verdaderos en la medida en que conocen el contenido de lo que enseñan, es decir, en la medida en que se lo apropian, en que lo aprenden. (Freire, 2010 [1992], pp. 92 y 105)

Es un pasaje de *Pedagogía de la esperanza*, que tiene como subtítulo “un reencuentro con la *Pedagogía del oprimido*”. Han pasado veinte años de la publicación de su obra más leída y, en ese libro, Paulo Freire hace un ejercicio muy raro y a la vez aleccionador: se lee a sí mismo, lee también algunas críticas y dialoga con ellas. En ese ejercicio, lejos parece Paulo Freire de vaciar el papel docente; al contrario, parece más bien resignificarlo: “Enseñar a aprender solo es válido –desde ese punto de vista, repítase– cuando los educandos aprenden a aprender la razón de ser del objeto o del contenido” (Freire, 2010 [1992], p. 104). Lo que está en juego, entonces, no es un docente que enseña o deja de enseñar, con o sin papel, sino un docente que, en el caso de lo que Freire llama educación bancaria, tiene como papel principal enseñar solo contenidos desprovistos de su sentido a quienes cree que nada saben frente a otra idea de docente, en lo que Paulo Freire llama de educación problematizadora que, reconociendo los saberes de alumnos y alumnas, enseña a aprender *la razón de ser*, la significación profunda de los contenidos que enseña. Por eso, para Paulo Freire la enseñanza no puede ser neutra:

Lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber que como la educación es, por su propia naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño y mi utopía. Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y con rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar, por un lado, el derecho a tener el deber de “pelear” por nuestras ideas, por nuestros sueños, y no solo aprender la sintaxis del verbo, y por el otro, el respeto mutuo. (Freire, 2010 [1992], p. 101)

De la crítica a la neutralidad docente y de la afirmación del carácter directivo y político de la educación se desprende la necesidad de respetar al alumno, lo que significa aceptar y estimular el discurso contrario al docente y, a la vez, sin ocultar o mentir respecto del propio pensamiento; no hacer de la escuela un lugar técnico, apolítico o incontaminado, sino el teatro donde se testimonian los sueños de otros mundos que quienes comparten ese espacio precisan poner en juego para poder considerarlos, confrontarlos, entenderlos mejor; solo cuando los educadores y educadoras testimonian sus sueños y posiciones es que efectivamente respetan a quienes educan. Paulo Freire es todavía más concreto y explícito:

Y no se diga que si soy profesor de biología no puedo alagarme en otras consideraciones, que debo enseñar solo biología, como si el fenómeno vital pudiera comprenderse fuera de la trama histórico-social, cultural y política. Como si la vida, la pura vida, pudiera ser vivida igual en todas sus dimensiones en la favela, en el cortiço o en una zona feliz de los "Jardines" de San Pablo. Si soy profesor de biología, debo, obviamente, enseñar biología, pero al hacerlo no puedo separarla de esa trama. (Freire, 2010 [1992], p. 102)

Es tan claro Paulo Freire sobre el papel del educador que, evidentemente, sus acusadores o no lo han leído con suficiente atención o lo han leído tan ligeramente que sus razones ideológicas pesan más y por eso lo sitúan en un lugar tan distante del que el gran maestro de Pernambuco dibujó para sí mismo. Algo común, con todo, parece reunir paradójicamente a Paulo Freire con estos lectores aparentemente desatentos: en la educación se juega una pelea política fundamental. Hay un piso común: la educación reviste un sentido evangelizador o pastoral. Los oponentes comprenden esos sentidos de manera opuesta: en un caso es un marxismo cristiano que fundamenta una educación revolucionaria para la transformación del estado de cosas; en el otro caso, es el tecnicismo, la meritocracia y el dios mercado que permitirán una educación conservadora del estado de situación. Para ambos, en la educación se juega una batalla política decisiva.

La exégesis encantada

El 12 de abril de 1991, mientras Paulo Freire vivía, fue creado, por su consentimiento, el Instituto Paulo Freire (IPF), en São Paulo¹⁹. Actualmente el IPF se tornó una red internacional que comprende Cátedras, Institutos, Centros y Grupos en 90 países de todo el

mundo. Articulado al mismo tiempo con un enorme número de asociaciones, foros, consejos, movimientos y redes no gubernamentales, su misión es "dar continuidad y reinventar el legado freireano", bajo el lema "Educar para transformar". El IPF mantiene una editorial y librería, la Casa de la Ciudad Planetaria, la Universidad Paulo Freire (UniFreire) y el Centro de Referencia Paulo Freire, con bibliotecas que pertenecieron a Paulo Freire y numerosos registros audiovisuales, manuscritos y documentos, disponible para estudios e investigaciones²⁰.

Paulo Freire era muy sensible a la seducción, encantamiento y a la tentación de reproducción que surgía de sus ideas y proyectos. Por eso repetidas veces alerta sobre modos posibles de relacionarse con su pensamiento. Por ejemplo, en un diálogo con D. Macedo afirma:

Una vez, en el inicio de mis viajes por el mundo, alguien me preguntó, no recuerdo dónde, 'Paulo, ¿qué podemos hacer para seguirlo? ¿Para seguir sus ideas?'. Y yo respondí: 'Si me seguís, me destruí. El mejor camino para seguirme es reinventarme, y no intentar adaptarse a mí' (Freire et ál. 2009, p. 24)

Si algo está claro en esta afirmación es que Paulo Freire no concebía posible reproducir su pensamiento y ser freireano. O, dicho de otra manera: que ser Freire exigía reinventar y no reproducir o imitar su pensamiento. De un modo un poco paradójico podríamos afirmar que ser freireano exigiría no ser freireano: esto es, no copiarlo sino reinventarlo.

Claro que la advertencia esconde una tensión no es en modo alguno fácil de resolver y que podríamos describir del siguiente modo: ¿Cómo mantenerse dentro cuando la exigencia de estar adentro supone un estar afuera?, o de otra manera, ¿por qué la exigencia de reinventar cuando se quiere desplegar lo ya inventado? De hecho, esta tensión se mantiene en la misión del IPF: "dar continuidad y reinventar"; ¿acaso lo segundo no supone la negación de lo primero? O, en otras palabras, ¿la afirmación de lo primero no significaría una limitación a lo segundo? El punto de encuentro estaría en el lema "Educar para transformar". Pero las dificultades no disminuyen, al contrario: ¿Transformar para qué?, ¿qué tipo de transformación?, ¿por qué "educar para transformar" y no "transformar educando"? Lo que nos importa destacar es que, en el caso de Paulo Freire, como en el de cualquier otra obra, lo que significaría "ser freireano" o "continuar su obra" es casi un problema sin solución; algo mucho más propio de

19 Véase la página en internet del IPF: <https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire> (acceso en 15/12/2020).

20 Gran parte del acervo está digitalizado. Véase: <http://www.acervo.paulofreire.org/>

una pedagogía de la pregunta que de una pedagogía de la respuesta, lo que, en cierto modo, parece, paradójicamente, bastante freireano. Para decirlo con palabras de Freire:

Una pedagogía será tanto más crítica y radical cuanto más ella sea investigativa y menos llena de “certezas”. Cuanto más “inquieta” sea una pedagogía, más crítica ella se tornará. Una pedagogía preocupada por las incertezas que radican en las cuestiones que discutimos es, por su propia naturaleza, una pedagogía que exige indagación. Así, esa pedagogía será mucho más una pedagogía de la pregunta que una pedagogía de la respuesta. (Freire y Macedo, 2015 [1990], p. 89)

De modo que ser o no ser freireano podría ser mucho más una inquietud y una pregunta que una certeza. En cualquier caso, en el universo de la escuela freireana han convivido quienes han querido enfatizar el *dar continuidad* a la obra y quienes han optado por reinventarla. Tal vez los primeros sean mayoría, como diría el intelectual pernambucano Flávio Brayner (2018) en su radiografía del *freireanismo*, el dispositivo político para hacer de Paulo Freire no solo o no tanto un sistema o un método sino una institución (pp. 246-247)²¹. El caso es que mucha gente, seducida y encantada por el pensamiento y la obra de Paulo Freire, ha buscado, en todos los rincones del mundo, interpretarlo, explicarlo, presentar el *verdadero* Paulo Freire, aun con lo poco freireana que parece esta tarea.

Dentro de este universo freireano, los institutos, cátedras y centros en todo el mundo constantemente producen materiales exegéticos de la obra de Paulo Freire. Ciertamente, el IPF con sede en São Paulo ofrece una contribución enorme no solo con el acervo electrónico y el cuidado de la biblioteca física de Paulo Freire sino con el Memorial Paulo Freire y una serie de obras en permanente elaboración²². Una obra para destacar es el *Dicionário Paulo Freire* organizado por Danilo Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski (2008), con más de 200 entradas y constantemente revisada y aumentada. Otra obra importante es una excelente semblanza biográfica de Paulo Freire que el historiador Sergio Haddad publicó recientemente (Haddad, 2019).

21 Brayner critica duramente el freireanismo. A partir de categorías como “mandarinato académico”, “culto a la personalidad”, “fidelidad doctrinaria sierva”, “dependencia moral e intelectual”

22 Véase www.paulofreire.org

Además de los centros, institutos y cátedras alrededor del mundo, Ana Maria Araújo Freire (Nita), historiadora y segunda y última esposa de Freire, es la responsable legal de la organización de las obras inéditas²³. No deja de ser paradójico y tensionante que una obra nacida para ser recreada tenga una representante oficial, pero el caso es que Nita Freire, además de una excelente, detallada y muy documentada biografía de Paulo Freire (A. M. A Freire, 2017 [2005]) publicó libros con textos inéditos de Paulo Freire como *Pedagogía de la indignación* (Freire, 2013 [2000]); *Pedagogía de los sueños posibles* (Freire, 2015 [2001]); *Pedagogia da tolerância* (Freire, 2018 [1995]); *Pedagogia do compromisso* (Freire, 2008) y *Pedagogia da solidariedade* (Freire, Freire y Oliveira, 2009). De modo que su contribución para el estudio de la vida y obra de Paulo Freire es indudable.

La crítica académica

Paulo Freire no ocupa actualmente un lugar central en el mundo académico pedagógico en Brasil a no ser en los círculos relacionados con la educación popular, de jóvenes y adultos, rural. Ronai Rocha, profesor de la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), escribió una crítica en su libro *Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire* (Rocha, 2017). Para Rocha, se han generado algunos malentendidos con la *Pedagogía del oprimido*. El principal es que se lo descontextualiza o se lo utiliza para entender problemas contemporáneos cuando es un libro datado y que respondería apenas a problemas de su tiempo; otro problema es que se lo usa para pensar la escuela y la pedagogía cuando es un libro focalizado más bien en el dirigismo revolucionario de muchos intelectuales y partidos de los años 1970 que poco se refiere a la escuela (Rocha, 2017). Rocha, además de señalar algunos límites que los lectores de este libro parecen olvidar, realiza también algunas objeciones: a) deja afuera actividades relevantes para aprender, como “el acto de prestar atención a lo que alguien nos dice, el acogimiento y el cuidado de eso”; b) “prescinde del papel de la memoria y de la exposición”; c) comprende de “forma desviada” el conocimiento proposicional; d) ofrece “una descripción simplificada del conocimiento humano, hecha a favor de una causa de época” (Rocha, 2017, p. 71).

23 Según aclara la propia Nita Freire (2017 [2005], p. 32, n. 1) en su Testamento Paulo Freire la nombró responsable tanto de organizar sus obras inéditas como de los escritos posteriores a su casamiento en 1988.

En parte Rocha tiene razón: por un lado, es cierto que Paulo no estaba interesado en aspectos específicos o técnicos del aprender o enseñar; como consecuencia de ello, muchos aspectos que Rocha considera desatendidos justamente no son el foco de libro; por otro lado, el mismo Paulo Freire en *Pedagogía de la esperanza* explícitamente reconoce que unos de los sentidos de *Pedagogía del oprimido* fue justamente: “criticar la arrogancia, el autoritarismo de los intelectuales de izquierda y de derecha, en el fondo igualmente reaccionarios, que se consideran propietarios, los primeros del saber revolucionario, y los segundos del saber conservador; criticar el comportamiento de universitarios que pretenden concientizar a trabajadores rurales y urbanos sin concientizarse también ellos; criticar un indisimulable aire de mesianismo, en el fondo ingenuo, de intelectuales que en nombre de la liberación de las clases trabajadoras imponen o buscan imponer la *superioridad* de su saber académico a las *masas incultas* (Freire, 2010 [1992], p. 103). Con todo, lejos de distanciar ese análisis del mundo escolar, Freire lo aproxima: “Enseñar un contenido por la apropiación o la aprehensión de este por parte de los educandos exige la creación y el ejercicio de una seria disciplina intelectual que debe ir forjándose desde el nivel preescolar” (Freire, 2010 [1992], p. 105).

De modo que, justamente la crítica del dirigismo de los intelectuales fundamenta, explica y requiere una transformación educativa desde los primeros niveles de enseñanza: precisamente esos intelectuales pseudoprogresistas son la mejor expresión de una educación bancaria, de derecha o de izquierda. Es necesario, por tanto, *otra* educación escolar, problematizadora, desde el nivel inicial.

Rocha considera confusos y oscuros algunos pasajes de la *Pedagogía del oprimido* de los cuales extrae conclusiones en cierto sentido próximas a los detractores de Freire. Por ejemplo, al analizar un pasaje del capítulo 2 de *Pedagogía del oprimido*, sobre la concepción bancaria de la educación, concluye: “Una explicación posible para ese pasaje oscuro es la siguiente: no hay una distinción esencial entre educador y educando y *nadie educa a nadie*” (Rocha, 2017, p. 71). Rocha, filósofo analítico que conoce bien el sentido de las palabras, se aprovecha aquí de su equívocidad. Es cierto que, *en cierto sentido*, para Paulo Freire nadie educa a nadie y también es cierto que, *en cierto sentido*, Paulo Freire impugna la distinción tradicional entre educador y educando. El punto es que Rocha no precisa el sentido de esas afirmaciones y entonces las afirma de un modo absoluto que es ajeno al sentido específico que les otorga Freire: ambos, educador y educando, son igualmente

sujetos legítimos de conocimiento y no uno de ellos más legítimo que el otro. Como ya vimos, esto no significa que no haya distinción entre uno y otro sino que apenas una distinción, tradicional, es impugnada. Al contrario, los papeles son bien distintos solo que la distinción no responde al modo tradicional de pensarla. En este sentido, Rocha confunde una distinción (que califica de *esencial*) con toda distinción o piensa que porque Paulo Freire no acepta la distinción tradicional entre educadores y educandos en términos de pose o ausencia de conocimiento entonces no afirmaríala ninguna distinción entre ambos. Del mismo modo, la frase “nadie educa a nadie” retirada de su contexto pierde su sentido principal. Veámosla en el texto de Freire:

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador, quien los describe y los deposita en los pasivos educandos. (Freire, 2015 [1970], p. 90)

En la educación problematizadora, nadie educa a nadie siguiendo una lógica bancaria, según la cual el educador deposita sus conocimientos en sujetos pasivos. Los educadores y educandos se educan en diálogo, comunión, mediados por el mundo. Lo que no significa que todos los saberes tengan el mismo valor o que los educadores no tengan un papel específico y diferente de los educandos en esa práctica dialógica. También es interesante notar que Paulo Freire conocía muy bien esta crítica y a ella responde en 1992 en la *Pedagogía de la esperanza* (Freire, 2010 [1992], pp. 109-110), texto que Rocha no parece haber leído.

En Pernambuco, el profesor de la Universidad Federal de Pernambuco Flávio Brayner (2011, 2018) hace una lectura crítica bastante más interesante de *Pedagogía del oprimido*. Para Brayner, el libro más leído de Freire tiene un valor singular: por primera vez, el problema principal de la educación —en este caso, superar la opresión— pasa a ser visto como un problema que tiene que ver con el propio sujeto de la educación, esto es, un problema ser trabajado por cada uno consigo mismo: la opresión está en cada uno, en el oprimido y también en el opresor, y cualquiera que quiera superarla debe actuar con su propia subjetividad. Con todo, para Brayner, Paulo Freire no escapa a los presupuestos de una teoría del sujeto moderno, supuestamente consciente y libre, y a dos problemas principales de toda pedagogía moderna libertaria o emancipadora: a) cómo definir la opresión; b) suponer que las personas quieren de hecho liberarse de lo que esa pedagogía define como opresión (Brayner, 2011, p. 42). Además, hay una tensión indisimulable para

una pedagogía denominada liberadora como la de Freire: la concientización, o el desvelamiento de cosas aparentemente escondidas a la conciencia popular por alguien ajeno a ella (Brayner, 2018, p. 262). Además de problemáticas, Brayner considera obsoletas las ideas de Paulo Freire: la fábrica ya no es el centro de lo social, y sí el *shopping*, y el sueño de las personas, hoy, es consumir. Si antes interesaba develar las apariencias, ahora solo importa vivir en ellas, aparentar. Por eso, una pedagogía del sujeto consciente, como la freireana, poco y nada tendría para decir en relación con una sociedad hiperconsumista de sujetos deseantes como la que vivimos actualmente.

Mucho antes que Brayner, el pensador argentino Rodolfo Kusch en un libro contemporáneo (*Geocultura del hombre americano*, 1976) de la *Pedagogía del oprimido* lo considera una aproximación desarrollista de la cultura popular y campesina y lo acusa de no respetar el *ethos* popular; al pensar la vida en el campo con categorías occidentales y europeas —como la oposición entre naturaleza y hombre, o entre conciencia ingenua y crítica—. Kusch lo critica también por colocar la educación como promotora en general del desarrollo o de la liberación del oprimido; para Kusch, la educación es siempre local y tiene el sentido de adaptar las personas a una comunidad y a la noción de realidad propia de esa comunidad. La defensa de la cultura popular por Freire acabaría por negarla al someterla a una conciencia verdadera que esa cultura por sí sola no podría tener. Es, como Brayner también lo apunta, el problema de la categoría *concientización*: ¿Cómo alguien en nombre de la emancipación o liberación podría conceder a otro una conciencia que piensa que sin su presencia aquel nunca podría alcanzar? Así, la pretensión de Freire sería convertir la cultura popular en otra cultura diferente de la que ella es. Para Kusch, esa actitud —iluminista, moderna, eurocéntrica— terminaría por desconocer lo que es efectivamente propio de las culturas americanas (Kusch, 1976).

En parte derivada de esta postura puede leerse la crítica *descolonial* (y poscolonial). Con todo, en este campo la situación es paradójica porque muchos autores de este campo ven a Freire como una inspiración para un proyecto de descolonización latinoamericano²⁴. Entre las críticas decoloniales destaco la de Facundo Giuliano (2018), inspirada en autores como W. Mignolo y E. Dussel, además de Kusch. Giuliano denuncia lo que considera *el carácter colonial (evaluativo y moral)* del pensamiento de Paulo Freire. Por cierto, no

da mucha atención a la *Pedagogía del oprimido* sino a la última obra publicada en vida por Freire, *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 2008 [1996]). Giuliano acusa a Freire de sustentar un *racismo epistemológico* y una *moralización pedagógica* al usar categorías como *aprehensión de la realidad*, *evaluación crítica*, *buen juicio*, y dicotomías como *curiosidad ingenua/curiosidad crítica o epistemológica*. La inspiración de Kusch lleva a Giuliano a criticar también lo que Paulo Freire llama *vocación ontológica del ser humano*, el *ser más*, a lo que contrapone las categorías kuschianas de *estar siendo y nada más estar (mero estar)*.

Otro ejemplo de una postura cuestionadora más contemporánea al propio Freire es la de Blanca Facundo, quien, en vida de Paulo, en 1984, ofrece una crítica bastante interesante no solo de Paulo Freire, sino también de la forma acrílica y romántica con que, en Estados Unidos, su pensamiento estaba siendo incorporado, el freireanismo estadounidense. Facundo es una portorriqueña que, seducida y admirada por la lectura de *Pedagogía del oprimido*, intenta diversas experiencias a partir de sus ideas, en particular entre comunidades latinas, y, al encontrar varios problemas, va consolidando una mirada crítica contrastante frente a la inmensa mayoría de los intelectuales freireanos en Estados Unidos. Según ella, educadores y educadoras progresistas precisan superar a Freire. Analiza, por ejemplo, un problema educativo concreto —la evaluación—, respecto al cual Freire entraría en contradicciones, y la campaña de alfabetización en Guinea-Bissau, que, con apoyo en investigaciones y documentos diversos, considera un fracaso no explicado, por lo menos no suficientemente, por Freire. Su texto (Facundo, 1984) es no solo una crítica a Paulo Freire, sino, sobre todo, una advertencia para una forma —acrítica, idealizada, ingenua— de relacionarse con su obra. Algunos freireanos, como Robert Mackie (1997 [1988]), reaccionaron agresivamente a ella. Años después, John Ohliger (1995) compila una lista temática bastante amplia de críticas a Paulo Freire.

Desde una perspectiva predominantemente nietzscheana, R. Mayer despliega una crítica más general al humanismo en educación y, dentro de ella, al humanismo de Paulo Freire. El libro se centra en su condición de *ídolo* de la educación brasileña, critica las ideas de dialéctica, praxis, mesianismo y un cierto socratismo y platonismo de Paulo Freire. Inspirado en Nietzsche y también en G. Sorel, Mayer afirma que educar tiene que ver con vencer lo viejo, lo que sujeta y lo que oprime, y, paradójicamente, acusa el humanismo freireano y la idea de hombre en él presupuesta de un carácter subjetivamente opresor (Meyer, 2003).

24 Por ejemplo, para autores como Streck, Moretti y Pitano (2018), la *Pedagogía del oprimido*, asentada en principios como la solidaridad y la participación, sería la referencia fundante de una perspectiva “descolonial” para América Latina.

Durante su vida, Freire fue también duramente criticado desde el feminismo. En la década de 1990, K. Weiler (1991) pone en cuestión el presupuesto freireano de que hay una experiencia de opresión y lo que llama los objetivos abstractos de liberación de la pedagogía del oprimido. Weiler afirma una crítica propositiva a partir de una epistemología feminista que, al mismo tiempo que critica algunas ideas de Paulo Freire, expande su obra. Los tres principios de esa epistemología son: a) cuestionar el papel y la autoridad docente; b) reconocer la importancia de la experiencia personal como fuente de conocimiento; y c) explorar las perspectivas de diferentes razas, clases y culturas. Las relaciones entre pensadoras feministas, lo que en Estados Unidos se denomina *pedagogía crítica*, y Paulo Freire han sido muy interesantes y complejas desde la publicación de *Pedagogía del oprimido*. Por ejemplo, contrariamente a posturas más críticas, bell hooks afirma que el reconocimiento freireano de los menos privilegiados le permitía percibir y resistir el racismo en Estados Unidos, y que se veía reflejada y afirmada en la obra de Paulo Freire mucho más que en la de feministas blancas burguesas²⁵.

Consideraciones finales: otros principios para una lectura filosófica de Paulo Freire

Podríamos seguir presentando críticas académicas a Paulo Freire, pero nos interesa ofrecer nuestra propia perspectiva, como otra forma de relacionarnos con el maestro de las utopías pedagógicas. Se trata de una posición que evite la lógica del *a favor o contra*, de la denostación artera o la idolatría ciega y que, también, piensa junto sin concentrarse tanto en los aspectos críticos o problemáticos, sino más bien componiendo junto, considerando a Paulo Freire un intercesor, un interlocutor, más allá de los límites o problemas de su obra.

Partimos de la relación entre Paulo Freire, la filosofía y la educación. ¿Es Paulo Freire un filósofo de la educación, un pedagogo, un político? Consideramos que Paulo Freire es un filósofo en un sentido de la filosofía que M. Foucault afirmó en sus últimos cursos en el Collège de France en su propia búsqueda de una tradición en la que él mismo se pudiera inscribir: la filosofía como una problematización de la propia vida, esto es, como el hacer de la propia vida un problema para la filosofía (Foucault, 2010). En este

sentido de la palabra al menos, Paulo Freire ha sido un filósofo: no tanto o no especialmente por sus teorías o sistema de pensamiento sino por haber problematizado su vida filosóficamente, por nunca dejar de preguntarse por qué vivir de esa manera y no de otra (Kohan, 2020 [2019]).

En este sentido filosófico, la vida y la obra de Paulo Freire son inseparables (Freire y Betto, 1985). Sus apuestas y compromisos; su modo de habitar las instituciones y el mundo educativo dicen tanto como sus escritos. Lo han percibido muy bien sus enemigos y por eso el odio y temor que su figura genera: porque no se trata apenas de una teoría o un conjunto de buenas ideas pedagógicas, sino de una vida pedagógica que puede inspirar otras vidas. ¿Qué es lo que enseña esa vida? ¿Qué podemos aprender de esa vida para pensar nuestras vidas pedagógicas? ¿Qué puede aún hoy decirnos y ayudarnos a pensar en relación con nuestra contemporaneidad educativa?

Dados los alcances de este trabajo, vamos a concentrarnos en solo una cuestión y en un aspecto de esta. Los ataques frontales a Paulo Freire tienen que ver con el corazón de su pensamiento y su vida: la educación es política (Freire, 2008, 2105 [1993]). Repito: lo político no es un aspecto o dimensión de la educación. La educación, para Paulo Freire, toda ella es política. ¿Qué sentidos podemos darle a esta afirmación? En esa búsqueda de *pensar junto a*, hemos propuesto conceptualizar esta politicidad de la educación (Kohan, 2020 [2019]) a partir de ciertos inicios que sitúan un escenario fuera de la lógica de la política en sentido estrecho (de los partidos políticos, los sistemas de gobierno, incluso de teorías o doctrinas políticas específicas), a partir de fuerzas para desplegar en otros sentidos esa politicidad. Se trata de principios para desplegar otros modos de ejercer el poder en la escena pedagógica. Son principios que dan un sentido político-filosófico a la politicidad de la educación. Destaco cinco fuerzas o principios: vida, igualdad, amor, errancia e infancia²⁶. Los presentaré brevemente.

El primer principio (vida) parte de esa concepción de la filosofía asociada a un modo de vida o a una forma de ejercer el pensamiento en la propia vida que se afirma adentro y también afuera de las prácticas educativas. Ese ejercicio filosófico a partir de la propia vida propone un cuestionamiento sobre sí y sobre el modo de vida que se comparte dentro y fuera de las prácticas educativas. De esa manera, abre posibilidades para nuevas formas de vida. Es la fuerza política de la pregunta filosófica atravesando los

25 En *Teaching to transgress*, bell hooks (1994) dedica un capítulo a Paulo Freire en el que presenta el impacto extraordinario de su figura en su vida y obra.

26 Hemos desplegado estos principios más ampliamente en Kohan (2020 [2019]).

sentidos de la vida, el porqué se vive de esta manera y no de otra manera. Hemos buscado antecedentes de este modo de ejercicio en la escuela filosófica popular latinoamericana (Kohan y Durán, 2020). Es la filosofía como una posibilidad de la vida educativa y no como un saber o disciplina. Por eso, cuando educamos sensibles a esa dimensión, no se trata meramente de aprender o de enseñar teorías, contenidos, ideas, sino, sobre todo, de afirmar determinado modo de vida, poniéndolo en cuestión, abriendo sus sentidos. La vida de Paulo Freire ha sido sensible a este principio, al afirmar una pedagogía de la pregunta no solo en terreno educacional sino también allí donde la vida se hace presente en sus diferentes formas (Freire y Faundez, 2013 [1985]).

El segundo principio (igualdad) afirma un presupuesto, también político y de inspiración jacotista-ranciereana, sobre el idéntico valor de las vidas inteligentes en todas sus formas de manifestación (Kohan, 2020 [2019]); Rancière, 2013). La igualdad de las vidas inteligentes es un principio político y no epistemológico: no es una verdad que pueda ser demostrada científicamente, sino un presupuesto para promover otras formas de ejercer el poder cuando las inteligencias de quienes enseñan y aprenden juntos se encuentran. La historia de la educación está construida sobre la base de un principio contrario (Rancière, 2013; Vermeren, 2017). No ignoramos las tensiones entre los pensamientos jacotista y freireano (Vermeren et ál., 2003), pero confiamos en los despliegues e impactos que este principio tiene sobre lo que cada vida considera de sí misma –en su valor educativo– y también en el modo de ejercer el poder horizontal y en la ausencia de jerarquías que ese principio permite afirmar en las prácticas educativas (Kohan, 2020 [2019]).

El tercer principio es el amor, igualmente político, por cuanto potencia de conexión entre las vidas que se encuentran en el acto educativo. Paulo Freire entiende el amor como una especie de energía conectiva entre las personas y el mundo. Leemos ese amor a partir de la inspiración de A. Badiou, como una confianza en la posibilidad del mundo poder nacer siempre otra vez y en la fuerza de vidas pedagógicas que construyen mundo *a partir de la diferencia y no de la identidad* (Badiou y Truong, 2012).

El cuarto principio (errancia) afirma el doble valor educativo del error, en el sentido de equivocarse y de desplazarse sin determinar previamente el rumbo del desplazamiento. Paulo Freire ha enfatizado tanto la importancia del error como del desplazarse, confiando en los sentidos políticos que abre el movimiento. Educar es error, en este doble sentido, de relacionarse afirmativamente con esos dos movimientos (*tradicio-*

nalmente vistos como negativos) para recrear y reconfigurar el mundo compartido. Error como forma de viaje educativo y filosófico (Kohan, 2013, 2015) exige no anticipar los destinos del viaje antes del propio viaje para vivir la vida educativa como un viajar con atención (Freire y Horton, 1990; Freire y Guimarães, 2010 [1987]). Así, ese doble error de la educadora o educador abre una exploración sobre cómo podría ser la historia mundana aún por venir, sin modelos a imitar. Paulo Freire se inscribe en esa escuela filosófica popular del *inventamos o erramos* (Kohan y Durán, 2020). Señala también una posibilidad nueva de desplazamiento para los excluidos; un descentramiento del adentro, un abrir espacio para los que están afuera.

Finalmente, el último principio (infancia) podría ser también el primero. Aunque Paulo Freire no se haya dedicado específicamente a la infancia cronológica, afirmó de diversas formas una infancia sin edad, como posibilidad y condición de una vida educadora (Blois, 2005; Freire, 2008 [1994]; 2015 [2001]; Freire y Freire, 2013 [1995]; Freire y Guimarães, 1982; Mafra, 2017). La infancia es una fuerza política en el educador o educadora para afirmar otra educación: inquieta, curiosa, una forma de experimentar el tiempo, de habitar el presente, de presentarse como una presencia curiosa, dubitativa, atenta, inquieta, preguntona y expectante en las relaciones educativas. Por eso, una educación infantil, no por ser una educación de la infancia, sino por devenir una infancia de la educación, una educación otra, infantil, nacida de la duda, curiosidad y ausencia infantil de certezas.

Hemos buscado en este texto poner sobre la mesa ciertos modos de lectura a partir de la obra y la vida de Paulo Freire. Organizamos esos modos de lectura según tres formas principales y finalmente propusimos otro modo de lectura más afirmativo que crítico. Tratándose de una de las principales figuras de la pedagogía latinoamericana quien sabe habremos contribuido para renovar y recrear una vida y una obra siempre inquietante e inspiradora. Esperamos estar así honrando la memoria de quien afirmó, repetidas veces que “repetirlo era destruirlo y que la única manera de acompañarlo era reinventarlo” (Freire et ál., 2009, p. 24).

Referencias

- Aronowitz, S. (1993). Paulo Freire's radical democratic humanism. En P. Leonard y P. McLaren (eds.), *Paulo Freire: a critical encounter* (pp. 8-23). Routledge.
- Badiou, A. y Truong, N. (2012). *Elogio del amor*. Paidós.
- Blois, M. M. (2005). *Re-encontros com Paulo Freire*. Fundação Euclides da Cunha.

- Bolsonaro, J. (2018). *O caminho da prosperidade. Proposta de Plano de Governo*. https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf
- Brayner, F. (2011). *Nós que amávamos tanto a libertação*. Liber Livro.
- Brayner, F. (2018). *Para além da educação popular*. Mercado de Letras.
- Brugaletta, F. (2019). El papel de las editoriales en la circulación de la pedagogía de Paulo Freire. En M. E. Aguirre Lora (comp.), *Desplazamientos. Educación, historia, cultura en prensa*. Issue.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1983-1984)*. 1a. ed. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, A. M. A. (2017 [2005]). *Paulo Freire. Uma história de vida*. Paz e Terra.
- Freire, A. M. A., Freire, P. y Oliveira, W. O. de (2009). *Pedagogia da solidariedade*. Villa das Letras.
- Freire, P. (1972). *Sobre la acción cultural*. Icira.
- Freire, P. (2008 [1994]). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008 [1996]). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia do compromisso*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2010 [1992]). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2013 [2000]). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. 1a. ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015 [1993]). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015 [2001]). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2018 [1995]). *Pedagogia da tolerância*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. y Faundez, (2013 [1985]). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. y Freire, A. M. A. (2013 [1995]). *Á sombra desta mangueira*. Paz e Terra.
- Freire, P. y Guimarães, S. (1982). *Sobre educação: diálogos*. Paz e Terra.
- Freire, P. y Guimarães, S. (2010 [1987]). *Aprendendo com a própria história*. Paz e Terra.
- Freire, P. y Horton, M. (1990). *We made the road by walking*. Temple University Press.
- Freire, P. y Macedo, D. (2015 [1990]). *Alfabetização. Leitura do mundo, leitura da palavra*. Paz e Terra.
- Freire, P., Freire, A. M. A. y Oliveira, W. O. de (2009). *Pedagogia da solidariedade*. Villa das Letras.
- Frigotto, G. (org.) (2017). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. UERJ, LPP.
- Gadotti, M. y Torres, C. A. (2001 [1996]). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Siglo XXI.
- Gajardo, M. (2019). *Paulo Freire: crónica de sus años en Chile*. Flacso.
- Giulliano, T. (org.) (2017). *Desconstruindo Paulo Freire*. História Expressa.
- Giuliano, F. (2018). Situar a Paulo Freire: entre el racismo epistémico y la razón evaluadora. Una lectura crítica desde la filosofía de la educación. *Pensando. Revista de Filosofia*, 9(17), 191-225.
- Green, E. (2016). *What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)?* <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>
- Haddad, S. (2019) *O educador. Um perfil de Paulo Freire*. Todavia.
- Holst, J. (2006). Paulo Freire in Chile, 1964-1969: *The pedagogy of the oppressed* in its sociopolitical economic context. *Harvard Educational Review*, 76(2), 243-270.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress*. Taylor & Francis.
- Kohan, W. O. (2013). *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Miño y Dávila.
- Kohan, W. O. (2015). *Viajar para vivir: ensayar*. Miño y Dávila.
- Kohan, W. O. (2020 [2019]). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. Clacso.
- Kohan, W. O. y Durán, M. (2020). *Manifiesto por una escuela filosófica popular*. Editora de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).
- Kusch, R. (1976). Geocultura y desarrollismo. En *Geocultura del hombre americano* (pp. 76-90). Fernando García Cambeiro.
- Mackie, R. (1997 [1988]). *Confusion and despair. Blanca Facundo on Paulo Freire*. University of Newcastle. <https://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/Mackie.html>.
- Mafra, J. F. (2017). *Paulo Freire, um menino conectivo: conhecimento, valores e práticas do educador*. Universidade Nove de Julho, Uninove.

- Meyer, R. (2003). *Letras canibais. Um escrito de crítica ao humanismo em educação*. Autêntica.
- Ministério da Educação (MEC) (2012). *Paulo Freire é declarado patrono da educação brasileira*. Brasil. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira>.
- Ohliger, J. (1995). *Critical views of Paulo Freire's work*. Wisconsin: Basic Choices, Inc. Compiled for the 1995 Iowa Community College Summer Seminar. <https://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/Ohliger1.html>
- Oliveira, I. A. de. (2019). 50 anos da pedagogia do oprimido: o legado de Paulo Freire na educação de jovens e adultos. *Educação*, 42(3), 417-425. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33610>.
- Oliveira, I. A. de y Santos, T. L. R dos (2018). Paulo Freire na América Latina e nos Estados Unidos: cátedras e grupos de pesquisas. *Revista Educação em Questão*, 56(48), 106-139. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n48ID15177>
- Rancière, J. (2013). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Rocha, R. (2017). *Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire*. São Paulo: Contexto.
- Saul, A. M. (2016). Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. *Revista e-Curriculum*, 14(1), 9-34.
- Senado Federal (2017a). *Revogação da lei que institui Paulo Freire patrono da educação brasileira (lei 12612)*. <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=90310>.
- Senado Federal (2017b). *CDH rejeita sugestão para retirar de Paulo Freire título de Patrono da Educação*. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/12/14/cdh-rejeita-sugestao-para-retirar-de-paulo-freire-titulo-de-patrono-da-educacao>.
- Streck, D. R., Moretti, Ch. Z. y Pitano, S. de C. (2018). Paulo Freire na América Latina. Tarefas daqueles/as que se deslocam por que devem. En M. Gadotti, y M. Carnoy (orgs.), *Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire* (37-46). Instituto Paulo Freire; Stanford: Lamann Center; Stanford Graduate School of Education.
- Streck, D. R., Redin, E. y Zitzoski, J. J. (orgs.) (2008). *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica.
- Torres, C. A. (1990). Twenty years after Pedagogy of the Oppressed: Paulo Freire in conversation with Carlos Alberto Torres. *Aurora*, 13(3), 12-14.
- Vermeren, P. (2017). Nada está en nada. O todo el mundo sabe la lógica. El método de enseñanza universal de Joseph Jacotot y la emancipación intelectual en las clases pobres. *Hermenéutica Intercultural*, 28, 211-227.
- Vermeren, P., Cornu, L. y Benvenuto, A. (2003). Actualidad del maestro ignorante. Educación y sociedad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(36), 13-27.
- Weiler, K. (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, 61(4), 449-475.
- West, C. (1993). Preface. En P. Leonard y P. McLaren (eds.), *Paulo Freire: a critical encounter*. Routledge.
- Wilson, T., Park, P. y Colón-Muñiz, A. (eds.) (2010). *Memories of Paulo*. Sense.

Lecturas cruzadas entre Freire y Foucault: a propósito de aleturgias escolares y prácticas de libertad*

Crossed Readings between Freire and Foucault:
On Scholar Alethurgies and Practices of Freedom

Leituras cruzadas entre Freire e Foucault: sobre
aleturgias escolares e práticas de liberdade

Silvio Gallo**
Oscar Espinel***

Para citar este artículo

Gallo, S. y Espinel, O. (2021). Lecturas cruzadas entre Freire y Foucault: a propósito de aleturgias escolares y prácticas de libertad. *Pedagogía y Saberes*, (55). <https://doi.org/10.17227/pys.num55-13017>

* El presente artículo se deriva del Proyecto Interinstitucional *Perspectivas metodológicas en el último Foucault. Aportes para una analítica de la educación en derechos humanos y la formación ciudadana* C115-030, financiado por la Dirección General de Investigaciones de Uniminuto a través de la *v Convocatoria para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en Uniminuto*. Proyecto en el que han participado, además de Uniminuto, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja (UPTC) y la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp)

** Doctor en educación. Profesor titular de Filosofía de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas e investigador becario del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CNPq) – Brasil. Correo electrónico gallo@unicamp.br

*** Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesor del departamento de Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto y del Departamento de Posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Miembro del Grupo de Investigación Pensamiento, Filosofía y Sociedad. Correo electrónico: oscar.espinel@yahoo.com

Resumen

El artículo de investigación propone continuar la labor de pensar la educación, esta vez, desde el diálogo entre dos autores y dos perspectivas como las expuestas por Michel Foucault y Paulo Freire. Para ello hace uso de las nociones foucaultianas de aleturgia, prácticas de libertad y heterotopía como instrumentos de análisis con el objeto de guiar la discusión, animar las tensiones y pensar posibilidades de fuga para la educación y la escuela. Las diferencias y posturas de cara a conceptos freireanos como prácticas de la libertad y utopía buscan dar forma a nuevas herramientas teórico-metodológicas a fin de problematizar la escuela, la educación y las prácticas hegemónicas desplegadas sobre ellas. En este ejercicio se asume, junto con Freire, la lectura como acto de pensar, de pensarnos e interrogarnos abriendo horizontes de indagación. Una lectura crítica como la reescritura permanente que practicó, vivificó y propició el mismo Freire.

Palabras clave

aleturgia; educación; heterotopía; prácticas de libertad; utopía

Abstract

This research article aims to continue the task of thinking education, this time from the dialogue between two thinkers and two different perspectives, such as that presented by Michel Foucault and Paulo Freire. The paper uses Foucault's notions of aleturgy, practices of freedom, and heterotopy as analysis instruments aiming to guide the discussion, animate tensions, and think possibilities of lines of flight for education and school. Differences and positions face to Freire's concepts, such as practices of freedom and utopia seek to produce new theoretical tools and new methodological tools seek to problematize school, education and the hegemonic practices that unfold for them. In this exercise, in conjunction with Freire, reading is assumed as an act of thinking, thinking and interrogating oneself, opening horizons of inquiry. A critical reading such as the rewriting that was made by Freire himself through his life.

Keywords

aleturgy; education; heterotopy; freedom practices; utopia

Resumo

Este artigo de pesquisa propõe dar continuidade ao trabalho de pensar a educação, desta vez, a partir do diálogo entre dois autores e duas perspectivas distintas, como aquelas expostas por Michel Foucault e Paulo Freire. Para tanto, faz uso das noções foucaultianas de aleturgia, práticas de liberdade e heterotopia como instrumentos de análise com o objetivo de guiar a discussão, animar as tensões e pensar possibilidades de linhas de fuga para a educação e a escola. As diferenças e posturas face a conceitos freirianos, como prática da liberdade, utopia e liberdade, buscam dar forma a novas ferramentas teórico-metodológicas para problematizar a escola, a educação e as práticas hegemônicas que delas se desdobram. Em tal exercício se assume, conjuntamente com Freire, a leitura como ato de pensar, de nos pensarmos e de nos interrogarmos abrindo horizontes de indagação. Uma leitura crítica como a reescrita permanente que praticou, vivificou e propiciou o próprio Freire.

Palavras-chave

aleturgia; educação; heterotopia; práticas de liberdade; utopia

Introducción

Este texto tiene por objetivo trazar un diálogo entre dos perspectivas situadas en orillas distintas pero que, por la misma razón, pueden resultar de gran valía en el ejercicio de pensar la educación, la pedagogía y el hacer de maestros y maestras. Las posibilidades del *diálogo* se ciernen sobre la diferencia; no se trata de hablar lo mismo para llegar a lo mismo, sino, por el contrario, confrontar-se con lo disímil para hallar nuevas maneras de preguntar y nuevas herramientas para continuar con la investigación. Este, al parecer, es el juego de la crítica y la lectura que el mismo Freire plantea como ejercicio político e inventivo “de ahí que la pedagogía del oprimido, que implica una tarea radical, y cuyas líneas introductorias intentamos presentar en este ensayo implica también que la lectura misma de este libro no pueda ser desarrollada por sectarios” (Freire, 2000, p. 27). En este sentido, la lectura a la que nos estimula el mismo Freire en la invitación a estudiar su libro, es una lectura activa, revolucionaria, pensante, una lectura crítica. En suma, una lectura no para repetir sino para problematizar, interrogar, cuestionar nuestro mundo, lo que somos y, por supuesto, lo que leemos.

Siguiendo esta invitación y asumiendo la lectura como apertura, proponemos un diálogo con esos otros territorios marcados por la *extranjería* en el sentido derridiano —con lo otro y externo a las fronteras propias—, a fin de continuar el compromiso ético-político de pensar la educación. Por esta razón, bajo el propósito de ampliar los horizontes de comprensión y forjar herramientas nuevas de trabajo nos hemos valido, como hilo conductor de esta lectura cruzada, del análisis de la noción foucaultiana de práctica de libertad en conexión con el ámbito de las manifestaciones rituales de la verdad que el filósofo francés denomina “aletrugias”. Así pues, la discusión se ubica en el marco de las prácticas educativas haciendo operar las nociones foucaultianas a contramano de las llamadas “pedagogías liberadoras”, particularmente, aquella de Paulo Freire.

Para ello, en un primer momento exploraremos un par de tensiones y posibilidades en medio de este diálogo entre los autores. En un segundo momento, ahondaremos en la noción de aletrugia para luego confrontar las nociones de prácticas de libertad y práctica de la libertad. Con estas aproximaciones de base continuaremos con el análisis de la heterotopía como idea de fuga frente a la carga ideológica del concepto de utopía. Finalmente, entendiendo que la educación permanentemente incorpora prácticas de libertad, examinaremos algunas posibilidades de heterotopías a manera de sugerencia y provocación.

Freire y Foucault: tensiones y fugas

Es necesario, antes de continuar, hacer algunas precisiones en dos escenarios. El primer escenario se nos impone con particular vehemencia: hablar de educación en Latinoamérica y, en especial, en el contexto brasilero, se hace impropio sin la referencia a un intelectual que, como Paulo Freire, marcó el curso del debate contemporáneo en la región. La *Pedagogía del oprimido* (1968), escrita en un momento de luchas políticas por la emancipación de una población pobre, oprimida, colonizada y explotada, responde a la perentoria urgencia de encaminar un proceso de superación de una realidad insostenible. Precisamente, uno de los caminos ideados y proyectados con gran esperanza fue la educación del pueblo, la formación de los oprimidos. El título a un texto anterior, publicado en 1965, no deja lugar a dudas respecto a esta concepción política de la educación y las intenciones de la agenda educativa: *Educación como práctica de la libertad*. Enseñar, señalará Freire, es practicar la libertad; aprender será un acto de libertad; liberarse de las cadenas de la dominación tanto económicas como sociales serán pues el objetivo de la práctica educativa.

Situándose en la tradición de la fenomenología hegeliana pero también influenciado fuertemente tanto por la crítica marxista a la sociedad capitalista como por la teología de la liberación, Freire pensó la educación como un permanente proceso de concientización. Para Freire, la educación es un proceso en el que los sujetos se hacen sujetos de sus propias vidas y de su historia a través de la conciencia de su condición de opresión, negación y deshumanización. El telón de fondo de esta consideración es, desde luego, la conocida metáfora del amo y el esclavo explorada por Hegel en la *Fenomenología del Espíritu*.¹ La concientización producida a través de los procesos educativos es el propósito de la crítica junto con la lucha frente a la ideología dominante decidida a mantener la condición de opresión sobre la cual, a su vez, se actualiza y posterga. Es en este sentido que un proceso educativo concientizador y emancipador es, en sí mismo, una práctica de la libertad. Ya tendremos oportunidad de volver sobre ello.

1 Dice Freire haciendo referencia indirecta al célebre pasaje del capítulo IV de la *Fenomenología del Espíritu*: “No basta saberse en una relación dialéctica con el opresor —su contrario antagónico— descubriendo, por ejemplo, que sin ellos el opresor no existiría (Hegel) para estar de hecho liberados. Es preciso, recalquémoslo, que se entreguen a una praxis liberadora” (Freire, 2000, p. 40).

Ahora bien, este ejercicio de la crítica, siguiendo las coordenadas freireanas, requiere de la revisión y el estudio riguroso: “solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros” (Freire, 2000, p. 73). El estudio y la crítica distan bastante de la entronización de certezas y la reproducción, razón por la cual, más que discipulado o exégesis apostamos por una problematización y actualización de las cuestiones y formas de preguntar de un autor-profesor como Freire. Alejarse de la tendencia a repetir a Freire o dogmatizar (actitud que Freire identificaba con los sectarismos)² significa reconocer también sus límites y procurar ir más allá de él, pensar más allá de él. Pensar con él y no como él. Con este propósito en mente, procuramos transitar estas sendas en compañía de Foucault intentando trazar conversaciones no siempre dirigidas al acuerdo y la armonía. La diferencia, el debate y la confrontación serán entonces el principio orientador de este ejercicio filosófico, pedagógico y crítico.

Un segundo presupuesto del que partimos se aproxima a la analítica foucaultiana para pensar la escuela; esta es una segunda cuestión de fondo alrededor de la cual se teje el presente texto. Aunque la educación no fue un tema central en el trabajo foucaultiano, es un tema con el que se encuentra permanentemente; de hecho, las herramientas que emplea el filósofo han mostrado gran utilidad dentro de los estudios en educación. Así es que acudiremos a Foucault en búsqueda de nociones para el análisis de la escuela y las prácticas de libertad que se derivan de la educación y sus distintas espacialidades.

El filósofo Denis Kambouchner publicó en 2013 el libro *L'école: question philosophique* en la editorial francesa Fayard, en este trabajo, del que todavía no tenemos traducción ni circulación en español ni portugués, Kambouchner se da a la tarea de rastrear la manera como los distintos filósofos, a lo largo de la historia, abordaron y tematizaron la cuestión de la institución escolar. Justamente, uno de los capítulos se dedica a Foucault y, de manera particular, a *Vigilar y Castigar*. El estudio de la obra publicada en 1975 por la editorial francesa Gallimard lleva a concluir a Kambouchner que para Foucault la escuela es la

máquina disciplinar por excelencia. No obstante, Kambouchner lleva más allá sus análisis y continúa su búsqueda en las labores de Foucault como profesor, esperando encontrar elementos de análisis suficientes para pensar la escuela en el marco de una “era pos-disciplinar”. Puesto que Foucault no se dedicó en sus trabajos a pensar, en estricto sentido, una era posdisciplinaria pues sus pesquisas lo llevan hacia la biopolítica y la gubernamentalidad, Kambouchner se dispone a pensar una escuela pos-disciplinar. Es así que, después de comentar algunos puntos que Foucault expone en unas cuantas entrevistas incluidas en los *Dits et Écrits*, afirma:

Mas también podemos tener en cuenta una particular lección más concerniente a la escuela, con la idea de que *donde hay más saber, hay también más libertad y más liberalidad*. Si buscamos un funcionamiento escolar que no esté desactualizado, ni que sea autoritario o ciego, lo encontraremos al hacer que el saber que la escuela ofrece a los estudiantes sea más substancial, más dinámico, más general y, por lo tanto, más real. Esto no significa, de ninguna forma, que concibamos la cultura escolar como una totalidad cerrada, sino todo lo contrario. (Kambouchner, 2013, pp. 328-329)

El propio Foucault estaba lejos de concebir la escuela como una “cultura cerrada” en sí misma; de hecho, en *Vigilar y Castigar* evidencia que la maquinaria disciplinar, aunque sea un mecanismo de moldeamiento de los cuerpos, produce efectos positivos como, por ejemplo, hacer posible el aprendizaje, pero “positivos” también en el otro sentido, en el de afirmación, configuración, aparición y *positividad*. En este sentido, la escuela produce sujetos como el sujeto estudiante, el sujeto docente, el sujeto emprendedor y competitivo, etc. También produce saberes o, al menos, los posibilita, reafirma y pone en circulación: la pedagogía, los saberes disciplinares objetos de enseñanza (biología, matemática, educación física, etc.) y habilita algunos otros como la psicopedagogía, la psicología de la educación, la sociología de la educación, la gestión escolar, etc. Y también da forma y afirma espacios como el aula, el patio de recreo, el laboratorio escolar, la rectoría y coordinación de disciplina, los actos culturales, la emisora estudiantil, el gobierno escolar, entre otros.

Sabemos que, en sus estudios, Foucault no profundiza en la manera como el aparato escolar produce sujetos disciplinados, escolarizados y ciudadanos pues este no era su objetivo. Sin embargo, no podemos continuar afirmando, tal como tiende a hacerse, que el análisis del filósofo respecto a la institución escolar se limita a resaltar que ella opera como maquinaria de docilización de los cuerpos

2 Los sectarismos son autoritarios, excluyentes, “negadoras de las dudas, afirmadoras de la verdad poseída por ciertos grupos que se llamaban a sí mismos de revolucionarios”. Así lo planteaba el mismo Freire, 25 años después de la publicación de la *Pedagogía del oprimido* en la relectura que significó la *Pedagogía de la esperanza*, y continúa en esta misma línea: “reafirmo, como se impone a una *Pedagogía de la esperanza*, la posición asumida y defendida en la *Pedagogía del oprimido* contra los sectarismos, siempre castradores, y en defensa del radicalismo crítico” (Freire, 2007, p. 48).

mediante los juegos de poder disciplinar. Es evidente que la escuela opera en esta dirección, pero también es igualmente cierto que estos mismos juegos producen efectos otros que escapan a la docilización y a los mismos diseños del aparato escolar. Ni la vida puede ser atrapada por el aparato institucional, ni los juegos de poder actúan en una sola dirección fija, prescrita o sellada, no existe tal posibilidad. Aceptarlo de esa manera sería caer en cierto determinismo en la historia del que el mismo Foucault rehúye y de la que Freire desdice al destacar el carácter histórico de la acción humana.

Nuestra intención, justamente, se dispone a explorar posibilidades para pensar prácticas de libertad en las instituciones educativas. Afirmar la escuela como escenario de vida, de constitución y reconfiguración en tanto cimentada sobre relaciones humanas, alimentada de infancia y dispuesta al pensamiento crítico-creativo. Espacio de creación y modificación. Para ello, será necesario buscar en otras obras de Foucault herramientas conceptuales distintas que nos permitan pensar de otro modo y preguntar de otro modo. En consecuencia, proponemos pensar y pensarnos desde una noción que no fue tematizada por Foucault y que podríamos nombrar como “aleturgia educativa” o, si se prefiere “aleturgias escolares”.

Aleturgias escolares: una noción para pensar la educación

La noción de aleturgia, como es sabido, fue introducida en el curso de 1980, *Del gobierno de los vivos*, con el propósito de indicar el tipo de relación intrínseca que existe entre el ejercicio del poder y la manifestación de lo verdadero; una simbiosis entre verdad y poder en el que el uno le sirve de sustento al otro. En sintonía con su hábito de jugar con las palabras, Foucault propone, a partir de un oscuro vocablo del griego antiguo, llamar aleturgia

al conjunto de los procedimientos posible, verbales o no, por los cuales se saca a la luz lo que se postula como verdadero en oposición a lo falso, lo oculto, lo indecible, lo imprevisible, el olvido, [...] no hay ejercicio del poder sin algo parecido a una aleturgia. (Foucault, 2014, p. 24)

Hay un vínculo entre hegemonía (si por ello entendemos estar en la posición de conducir la conducta de los otros) y aleturgia; en otras palabras, no se puede conducir las conductas de otros sin exhibir una posición de verdad, puesto que ese otro no aceptará ser conducido sino por aquel que está o representa el lugar de la verdad, que expresa lo verdadero en su discurso y se hace, por tanto, emisor de la verdad.

Dos observaciones a este respecto se hacen relevantes. En primer lugar, la existencia de un vínculo que no se reduce en una semejanza lexical entre “aleturgia” y “liturgia”. Aleturgia es una especie de liturgia de lo verdadero; una ritualización de la verdad que hace que dicha manifestación se realice en una suerte de teatralización, un *performance* de la verdad. Foucault inicia su exposición con dos ejemplos usados como antípodas: la sala de justicia del emperador Septimio Severo quien mandó pintar, en el techo de su palacio, el cielo estrellado de su nacimiento como representación del orden astral que dispuso su lugar en el universo, en otras palabras, una estrategia para revelar la verdad de los astros en relación con su destino. El segundo ejemplo empleado por Foucault se refiere a los juegos aletúrgicos envueltos en la tragedia de *Edipo Rey*, una verdad que configura el destino mismo de Edipo.

En ambos casos, encontramos todo un ritual que se establece en torno a la manifestación de la verdad implicada en los juegos de poder. Otro par de ejemplos en torno a la aleturgia serán expuestos por Foucault en los cursos de *El gobierno de sí y de los otros* de 1983 (2010a) y *El coraje de la verdad* de 1984 (2010b), en los cuales se concentra en otra noción metodológica: la *parrhesía* entendida como decir verdadero. En este caso, la manifestación ritualista de la verdad no es realizada por aquellos que ocupan el lugar privilegiado de poder sino por aquellos que, justamente, desafían dicho poder y su potestad de decir la verdad, aunque ello implique poner en riesgo la propia vida. Dos situaciones sirven de ejemplo en la exposición. El primero de ellos se refiere a aquella escena en la que Platón se enfrenta a Dionisio, el tirano de Siracusa; la segunda escena responde a la imagen de Diógenes, el cínico, quien se enfrenta a la ciudad y sus verdades. Dos formas de aleturgias presentes en ambas situaciones: por un lado, indiscutiblemente, una manifestación de la verdad por parte de aquel que ejerce el poder en contra del filósofo ateniense y, por otro, una manifestación de la verdad a través de la palabra, a través del decir franco que se enfrenta al poderoso. Una aleturgia que desafía las formas dadas.

En segundo lugar, si seguimos la perspectiva adoptada por Foucault, es muy difícil no percibir aleturgias en las más diversas manifestaciones de poder, más allá de las estrictamente políticas en las cuales es sumamente evidente. El filósofo siempre insistió en la centralidad de las relaciones de poder en medio de las acciones humanas. El poder, insiste Foucault, no está solo en la política y las acciones de los políticos; el poder atraviesa, se afirma y actualiza en todos los actos humanos incluso, en sus silencios, resignaciones y

perplejidades. De modo que, siempre que hay algún tipo de relación entre individuos y grupos, entre lo individual y lo colectivo (materializado de múltiples formas: tradición, principios, ordenamientos, formas culturales, instituciones, creencias, desobediencias, etc.), nos encontramos con relaciones de poder. De suerte que si el poder o mejor, las relaciones de poder, están en todo y en todos lados y, además, si su ejercicio está siempre acompañado de una manifestación de lo verdadero, entonces el fenómeno de las aleturgias es mucho más amplio y abarcador. En otras palabras, la aleturgia no es algo que se limite al ámbito de la política y los “poderosos”. Ciertamente, también puede señalarse que lo político es mucho más amplio y abarcador que las acciones de los “políticos”.³ Si toda acción está signada y atravesada por relaciones de poder podríamos plantear, tal vez de manera apresurada pero no menos cierta, que toda acción también es política y, por tanto, manifestación y actualización de la verdad. Esto llevará a decir a Freire, por ejemplo, que toda educación es política, nunca neutra (Freire, 2007, p. 107).

Hay aleturgias en las manifestaciones religiosas, en el cortejo al amado o a la amada, en los juegos de seducción y, por supuesto, en las relaciones educativas que se establecen entre profesores y estudiantes. Rituales de verdad y manifestación *de la y en la* verdad. La escuela, la vida escolar, la vida cotidiana, las relaciones interpersonales, las formas de hacer y habitar, todas ellas son modos aletúrgicos en su vínculo multiforme con la verdad y lo verdadero; el sujeto mismo, como lo hemos señalado, es manifestación de la verdad y producción de lo verdadero. Claramente, no se trata de la verdad de los epistemólogos, ni de los científicos o especialistas. Es una verdad del tipo que excede aquellos recortes de lo aceptado como conocimiento (antes bien, sostienen a estos últimos). De hecho, el mismo Foucault aclara que “la manera como esa verdad se manifiesta no es del todo del orden del conocimiento, de un conocimiento formado, acumulado, centralizado, utilizado” (2014, p. 23). Frecuentemente, los límites de lo verdadero

se forjan por efecto de verdades excéntrica, excepciones, espurias, apócrifas. La anécdota de Septimio Severo, por ejemplo, lo ilustra muy bien pues es una “manifestación pura, manifestación fascinante que está destinada, en esencia, no tanto a demostrar o probar algo, a refutar una falsedad, como a mostrar simplemente, a develar una verdad” (Foucault, 2014, p. 23). El campo de la verdad desborda los límites del conocimiento, de lo legítimo y racional para hacerse vigente y actuante en todo el amplio espectro del escenario humano.

Pero volvamos a este tipo de aleturgia que pueblan la cotidianidad escolar y que son las que atraen nuestra atención en este artículo. Deleuze y Guattari (2004, p. 81) señalan en *Mil mesetas* que la profesora de primaria *en-seña* (en-signa), es decir, inscribe, induce, introduce, inserta a los estudiantes en un sistema de signos,⁴ la profesora da órdenes, ordena; “la máquina de enseñanza obligatoria no comunica informaciones, sino que impone al niño coordenadas semióticas” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 81). Las palabras proferidas por la maestra manifiestan el “verdadero orden” e instalan a los estudiantes en un régimen semiótico específico. Continuando con las pistas dejadas por Foucault, podríamos construir toda una analítica de las aleturgias escolares examinando la arquitectura escolar, la configuración de los espacios, la disposición de los salones de clase, la reglamentación de los tiempos y conductas, la vestimenta de los profesores y estudiantes, las formas de expresión de los profesores y demás actores escolares en consonancia con los espacios y las funciones delegadas dentro de la maquinaria escolar; en fin, toda una serie casi infinita de formas usadas para la manifestación de lo verdadero y la legitimación de las hegemonías que se ejercen alrededor del saber. De este modo, en la manifestación de la verdad, en las prácticas aletúrgicas, la institución escolar se hace efectivamente instituyente.

Es evidente que la escuela es un lugar de manifestación de lo verdadero y un lugar por excelencia de conducción de la conducta. Sin la menor intención de profundizar en ello, por las razones ya expuestas, acudimos a dos ejemplos para mostrar la idea que expresan las nociones de “aleturgias escolares” y

3 Chantal Mouffe logra llamar la atención sobre esta diferencia radical y no siempre tenida en cuenta. Lo propio de lo político es el conflicto, la tensión, el antagonismo. Chantal Mouffe pone en los siguientes términos la distinción entre lo “político” y la “política”: “concibo lo ‘político’ como la dimensión de antagonismos que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a la ‘política’ como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político” (2011, p. 16). Mientras lo político es lo constituyente, la política es lo constituido.

4 Unas líneas más adelante dirán los autores franceses “el lenguaje ni siquiera está hecho para que se crea en él, sino para obedecer y hacer que se obedezca” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 81).

“aleturgias educativas”.⁵ De una parte, pensemos por un momento en la figura del profesor o la profesora. Este personaje encarna en su cuerpo y en su discurso la manifestación de la verdad del saber, tanto del que pretende enseñar como del saber didáctico y pedagógico que orientan su práctica, entre otros. Para que su *actuación*⁶ sea confiable debe desplegar todo conjunto de ritualidades: un estilo y modos de hablar, una forma de vestir, ciertas posturas corporales y gestualidades, vocabularios y gramáticas especializadas, hábitos y ademanes nodales en su composición aletúrgica. Un profesor necesita inspirar respeto y ese respeto se traduce en términos de saber y poder; justamente, hablamos de autoridad en ese doble juego de poder y saber; una autoridad que deriva en la atención de sus interlocutores, en la confiabilidad y credibilidad. Dicho brevemente, un profesor es respetado porque sabe. Manifestación ritualista de la verdad de un saber que opera como garante de la función desempeñada por el profesor o profesora en un aula de clase.

Otro ejemplo que podemos apuntar a manera de ilustración de las aleturgias escolares puede hallarse en la expansión generalizada y voraz de las evaluaciones masivas y estandarizadas. Evaluaciones masivas que se ponen en sintonía con los criterios y mediciones de ranking y estadísticas locales y globales; razón por la cual se han constituido, en las últimas décadas, en una herramienta biopolítica privilegiada para la gestión de los procesos educativos en escenarios nacionales e internacionales. Este tipo de evaluación, diseñada con el fin de ejercer una regulación estratégica sobre los procesos educativos, controlando lo que los grupos poblacionales deben aprender (y des-aprender), es la manifestación clara de una verdad global sobre la educación. De modo que quien ya participó de estas estrictas ceremonias de evaluación,

sea en la función o lugar que sea, fácilmente podrá dar cuenta de toda una serie de ritualidades que, al mismo tiempo que operan en la manifestación de una verdad sobre la educación, ejercen un poder sobre la población involucrada y, a la vez, ejercitan a dicha población en torno a esas relaciones de saber-poder.

¿Prácticas de libertad o prácticas de la libertad?

Volvamos a la cuestión planteada en el inicio como norte orientador de este ejercicio. ¿Cómo pensar, con Foucault, prácticas de libertad en educación?, ¿qué tipo de vínculos y disonancias se pueden establecer entre estas prácticas de libertad y los planteamientos de un pedagogo como Paulo Freire?, ¿qué diálogos pueden plantearse entre la analítica del poder realizada por Foucault y las pedagogías críticas de carácter emancipador? y ¿qué utillaje metodológico y formas de preguntar resultan de la confluencia de nociones como aleturgia, gobierno por la verdad y prácticas de libertad de cara a las ideas freireanas de práctica de la libertad, crítica y utopía?

Un primer aspecto de la cuestión que debe ser señalado ronda en torno a una diferencia que puede parecer insignificante, sutil e imperceptible pero que resulta de suma importancia para el ejercicio propuesto en la construcción de herramientas de análisis para pensar la educación desde otros ángulos y miradas. Freire pensó la educación como una práctica *de la libertad*; Foucault, por su parte, pensó en prácticas *de libertad*. Esto nos lleva, de inmediato, a apreciar tonos distintos tanto en la concepción de libertad como en la de práctica en cada uno de los autores. Dada la amplitud y complejidad en torno a la noción de práctica en Foucault, nos concentraremos aquí, *grosso modo*, en el uso del término “libertad”. Recortes temáticos y conceptuales obligados a fin de poder seguir una ruta expositiva apropiada.⁷

Puede entenderse la formulación de Freire cuando se refiere a práctica de la libertad si se tiene presente la matriz filosófica hegeliano-marxista de la obra del educador brasileño; desde esta perspectiva, la libertad parece ser abordada como una especie de esencia del ser humano, quien además ha de responder a

5 Aunque no podremos profundizar en esta distinción, queremos dejar constancia de las diferencias asumidas entre lo educativo y lo escolar o, para ser más precisos, entre educación y escuela. El mismo Freire señala esta diferencia al recordar que la educación excede el aparato escolar mientras que la escuela es una de las formas que asume la educación. De hecho, podríamos continuar señalando el origen moderno (más bien reciente) de los sistemas escolares en occidente que darían lugar a la forma escuela más cercana a como la conocemos en la actualidad. Para ampliar esta idea pueden consultarse los trabajos de Dussel y Caruso (1999) *La invención de la escuela*, y de Pineau, et ál., M. (2013) *La Escuela como máquina para educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*.

6 Una actuación que tiene que ver con *performance*, poner en escena; pero también con hacer actual, con actualizar. En este sentido hablamos de encarnar. Con su voz y su *performance*, el maestro y la maestra actualizan, afirman y ponen en circulación el saber o conjunto de saberes que incorporan su práctica; algunos más explícitos, intencionados y reflexionados que otros.

7 Trabajos como los de Roger Chartier (1996), *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*, pueden ayudar en esta línea. Algunas otras discusiones a este respecto han sido recogidas en el libro *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación* compilado por Oscar Espinel (2020) y en el cual participan investigadores de la región latinoamericana de la Red de Investigación en Educación y Pensamiento Contemporáneo (RIEPCO).

una vocación histórica que le es propia. La vocación histórica a *ser más* (Freire, 2000, p. 32). Es este llamado a su realización lo que le hace ser consciente de su deshumanización por cuenta de las condiciones históricas que le condenan, dominan y anulan como sujeto. La constatación de tales contradicciones y el reconocimiento de sus efectos deshumanizantes, conducen al ser humano a pensar la otra posibilidad, la de la humanización, auténtica vocación histórica. Por esto, afirma Freire

la liberación es un parto. Un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que solo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos. (Freire, 2000, p. 39)

Tal como lo destaca Francisco Weffort en el prefacio a la edición brasilera de la *Educación como práctica de la libertad*: “la libertad es concebida como el modo de ser o el destino del Hombre, pero por esta misma razón solo puede tener sentido en la historia que los hombres viven” (Weffort en Freire, 1967, p. 6). Aunque el carácter material e histórico de la libertad sea plenamente resaltado, ella es el “modo de ser” de lo humano —del ser humano—, es decir, constituye su esencia. Si la libertad es el ser mismo de lo humano, entonces es preciso realizarla para ser o hacer-se humano; sin libertad no hay humanidad. Es por similares razones que la educación defendida por Freire es una educación para la libertad, una educación liberadora: al realizar la humanidad en el ser humano, se libera de las condiciones políticas e históricas de opresión; así, cuando Freire piensa en la libertad la piensa como sustantivo absoluto.

Bastante diferente es la perspectiva foucaultiana. En una entrevista concedida antes de su prematura muerte en 1984, declara su medida en torno al tema de la liberación ante la pregunta realizada por Fornet-Betancourt y Gómez-Müller respecto a si las prácticas de sí sobre sí tendrían ese objetivo, la liberación. Foucault, tomando distancia de cualquier postura metafísica y esencialista, critica la idea de una naturaleza o esencia humana que tuviese que ser liberada. Y agrega “a ello obedece el que insista más en las prácticas de libertad que en los procesos de liberación” (Foucault, 1999a, p. 395). Entiende las prácticas de libertad como una forma de regulación de las relaciones de poder, aquello que impide que ellas se tornen absolutas y se transformen en dominación, momento en el cual ni siquiera la resistencia sería posible. De modo que la libertad, lejos de todo universal y entendida como práctica concreta (no como sustancia), es la condición de posibilidad de las relaciones de poder.

En consecuencia, siguiendo la categórica afirmación de Foucault según la cual, “donde hay poder hay resistencia” (2003, p. 116), también podría decirse, dando una vuelta de tuerca adicional, que solo donde hay poder hay libertad. Aún más arriesgado: solo donde hay libertad, por mínima que parezca, hay poder. El siguiente fragmento resulta esclarecedor a este respecto:

Donde determinados factores saturan la totalidad, no hay relaciones de poder; la esclavitud no es una relación de poder cuando el hombre está encadenado (en este caso se trata de una cuestión de relaciones físicas de constricción). Consecuentemente, no hay una confrontación cara a cara entre poder y libertad, que sea mutuamente exclusiva (la libertad desaparece allí donde se ejerce el poder) sino una interrelación mucho más compleja. En este juego, la libertad puede aparecer como la condición para el ejercicio del poder (y al mismo tiempo su precondición, dado que la libertad debe existir para que se ejerza, y también como su soporte permanente, dado que, sin la posibilidad de la resistencia, el poder sería equivalente a la determinación física). (Foucault, 2001, p. 254)

La relación entre poder y libertad, continúa Foucault, no es de antagonismo sino de un “agonismo”, de lucha constante, sin que ninguno de los polos pueda vencer de manera definitiva al otro. El poder, como la libertad, son en este sentido, relación y, por tanto, eliminar uno de los puntos en inter-acción significa eliminar, claudicar, finalizar dicha relación, “antes que hablar de una libertad esencial, sería mejor hablar de un ‘agonismo’, de una relación que es al mismo tiempo recíproca incitación y lucha” (Foucault, 2001, p. 254). Una permanente provocación que alienta la relación mutuamente constituyente.

De este modo, la afirmación de las prácticas de libertad, siempre situadas, circunscritas a unas condiciones históricas y locales es totalmente diferente de una afirmación de la libertad como principio general y global de humanización. No es una libertad esencial (en cuanto sustancia u objeto) a ser recuperada, sino una libertad a ser actualizada, asumida, practicada. Dicho de otra manera, no se trata de un tránsito desde un no ser libre a un estado de libertad efectiva. Por el contrario, se trata de actuar todo el tiempo en la construcción de prácticas de libertad en medio de las situaciones concretas en las que vivimos, produciendo nuevos posibles a partir de las relaciones de poder con otros individuos y otros grupos sociales. El poder se ejerce —afirma Foucault (2001)—, por tanto, podríamos colegir por lo dicho hasta aquí, que la libertad no solo se produce, sino que también se ejerce y se actualiza. Como veremos más adelante, esa

posición filosófica y política trae consigo consecuencias importantes para pensar las prácticas de libertad en el campo educativo.

Un segundo aspecto de la problemática es que la pedagogía liberadora de Freire, centrada en los procesos de concientización, está orientada por un análisis de carácter ideológico. Como sabemos, Foucault encamina todos sus esfuerzos para dismantlar este tipo de análisis que, según su opinión, reduce las posibilidades de comprensión. El poder no puede ser entendido como un objeto, esencia o bien que se cede o con el cual se realizan transacciones; por tanto, tampoco es “algo” que pueda encontrarse en algún lugar o que sea posesión de alguien (Foucault, 2003, pp. 114-115). El poder es mucho más complejo que la coerción; el poder produce, el poder afirma. Más que un análisis ideológico, el poder convoca un análisis estratégico (Foucault, 2003). En coherencia con este propósito, Foucault despliega un primer desplazamiento hacia los análisis enfocados en las relaciones saber-poder para luego, a partir de los cursos de 1980, dar lugar a un nuevo desplazamiento, esta vez, hacia el gobierno por la verdad (Foucault, 2014).

En la primera clase del curso de 1980, correspondiente al 9 de enero, Foucault presenta tres objeciones generales a la noción de ideología dominante. De manera excesivamente esquemática podrían formularse en los siguientes términos: I) ella está basada en una teoría de la representación (según Foucault, “una teoría mal elaborada”); II) es una teoría construida a partir de la oposición entre verdadero y falso, entre científico y no científico, realidad e ilusión, por tanto, una teoría que no logra escapar a dicha dualidad; y III) por último, que bajo el término “dominante” la noción de ideología solapa los mecanismos reales de sujeción de los seres humanos y se desentiende de ellos dejando la tarea a otros (Foucault, 2014). Al realizar el desplazamiento hacia la perspectiva del gobierno de los seres humanos por la verdad, Foucault intenta enfatizar la conducción de las conductas de estos seres humanos poniendo en evidencia que son las manifestaciones de lo verdadero las que posibilitan dicha conducción. El ejemplo más ilustrativo que podemos citar a este respecto quizás sea, justamente, aquel que fue analizado en el curso de 1980 y en el ahora conocido cuarto volumen de la *Historia de la Sexualidad* (Foucault, 2019), a saber: la confesión. Toda una serie de procesos de subjetivación basados en la necesidad de cada uno de manifestar la verdad de sí mismo a través de la confesión; de modo tal que la conducta del devoto cristiano, puesta en manos del director espiritual, resulta guiada por él a través del mecanismo de la verdad y la veridicción.

La perspectiva freireana apunta hacia una dimensión totalizadora y teleológica: la educación como práctica de la libertad significa la superación de una condición de dominación, de opresión en dirección a una condición otra en la cual el sujeto logra emanciparse del juego de dominación dentro del cual se encuentra sometido. La superación de esta situación en la que su existencia es negada significa hacerse sujeto de su propia vida y de su historia. Por esta razón, la práctica educativa que se propone Freire es un proyecto de liberación o, si se nos permite, liberador. Por su parte, tal como hemos visto, en opinión de Foucault no se pueden oponer de manera absoluta y binaria, de un lado el poder y del otro, la libertad; el uno es pre-condición del otro. Tampoco puede darse jerarquía entre poder y libertad; el uno no opera en ausencia del otro. No hay poder absoluto como negación de la libertad, ni libertad absoluta como negación del poder. El poder se hace posible en presencia de libertad y las prácticas de libertad son posibles en medio de relaciones de poder. De hecho, ellas mismas son una forma de relaciones de poder, no solo su resultado. De ahí la precaución al hablar de prácticas de libertad, en plural, siempre múltiples, variables; imprevisibles de manera absoluta, localizadas en el tiempo y en el espacio, singulares; pero, además, siempre provisionales y, por tanto, necesariamente actualizadas, renovadas.

Utopía y heterotopías

Estas precisiones nos llevan a otro lado de la cuestión: a la dimensión utópica de la educación. Un pensador contemporáneo de Foucault, René Schérer, entre otros, puso de relieve el carácter utópico de la educación como parte de un proyecto político. Para tal efecto, se encarga de mostrar que los sistemas educativos son siempre parte integrante de toda propuesta de construcción de una sociedad.⁸ Las utopías, sabemos, abren una perspectiva de futuro, algo a realizar en un momento más allá del presente, las utopías, tal como señaló Ernst Bloch (2007), se sostienen sobre un “principio de esperanza”. Dimensión que Freire destacó en la *Pedagogía del oprimido* en defensa de una educación como práctica de la libertad. Un principio actualizado 25 años después en su libro *Pedagogía*

8 En uno de sus ensayos, Schérer comenta: por lo tanto, la utopía pedagógica es apenas otra cara de la utopía política que, a su vez, no solo está acompañada siempre de pedagogía, sino que ella misma es pedagógica; esto es algo que, por cierto, ya lo sabemos desde Platón. No obstante, esta forma de hablar sería equivocada al sugerir la idea de que la pedagogía pudiese dejar de ser utópica. Ahora se trata, precisamente, de caracterizar la pedagogía, en la generalidad de su propuesta, como utopía. (2009, p. 26)

de la esperanza en el que se propone una relectura y reescritura de aquel libro ideado a finales de los años de 1960. Para el pensador brasileño, la utopía articula denuncia y anuncio, unidas en un compromiso histórico de emancipación y humanización. Afirma en otro de sus libros de mediados de la década de 1970, *Acción cultural para la libertad*:

la pedagogía que defendemos, concebida en la práctica realizada en un área significativa del Tercer Mundo es, en sí, una pedagogía utópica. Utópica, no porque se nutra de sueños imposible [...] Utópica porque, en contra de la “domesticación” del tiempo, recusa un futuro pre-fabricado que se instalaría automáticamente, independiente de la acción consciente de los seres humanos.

Utópica y esperanzadora porque, pretendiendo estar al servicio de la liberación de las clases oprimidas, se hace y se rehace en la práctica social, en lo concreto, e implica la dialéctica de la denuncia y del anuncio que tiene, a su vez, en la praxis revolucionaria permanente su máximo momento.

Por eso, denuncia y anuncio, en esta pedagogía, no son palabras vacías, sino compromiso histórico. (Freire, 1977, pp. 58-59)⁹

Esa pedagogía utópica implica, por tanto, una apertura permanente hacia un futuro dialéctico o dialectizado. En la medida en que se denuncia una situación de explotación, de manera simultánea, se anuncia la posibilidad de la liberación la cual no será conseguida sin movilización y lucha. “La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una *cosa* que se deposita en los hombres” (Freire, 2000, p. 84). Sin embargo, la dimensión utópica de la educación implica, necesariamente, un “principio de esperanza” que pone en el futuro la posibilidad de la superación de la condición indeseada del presente.

Foucault es bastante crítico frente a esta idea de utopía debido a la carga ideológica que la nutre. Para Foucault, paradójicamente, las utopías adormecen, acomodan o resignan a los seres humanos en el presente bajo la promesa y la esperanza de un futuro mejor, un futuro por llegar, un estado que aún no está, un proceso en marcha. Este carácter postergador de la utopía conduce a los seres humanos a poner sus esperanzas en la manifestación de una verdad que

se proyecta en el futuro.¹⁰ Toda perspectiva utópica, en tanto denuncia de una condición y anuncio de otra venidera, no indica un proceso de liberación sino un juego de condiciones a esta nueva situación por venir, una suerte de promesa postergada y siempre esperada. Aunque tuviésemos presente la afirmación de R. Schérer respecto a que la pedagogía es utopía, ¿qué antídoto tendríamos —o sería posible producir— para una utopización de la educación en estos términos?, ¿hasta qué punto, por extraño que parezca, la utopía centra la esperanza en la acción de otro(s)?, ¿hasta qué punto la utopía puede llegar a dilatar la acción y alimentar el conformismo ante una promesa mesiánica por cumplirse?

Para responder a cuestiones como las planteadas, sería necesario acoplar dos conceptos “menores” de Foucault y, por tanto, poco trabajados por el autor. Una vez más, la potencia de la *minoridad* para hacernos ver, des-ver y apreciar de otras maneras. Un cambio de mirada que implica, a su vez, cierto viraje metodológico. Se trata, como ya se habrá podido intuir, de las nociones de heterotopía y el de prácticas de libertad, ya mencionada. La primera noción, ya presente en el prefacio de *Las palabras y las cosas*, fue explorada en dos conferencias entre 1966 y 1967. Una de ellas realizada en diciembre de 1966 a través de una entrevista radiofónica (Foucault, 2010) y la segunda, realizada unos meses después en el Círculo de Estudios Arquitectónicos (Foucault, 1999b). Este último, un texto que Foucault no autorizó publicar sino hasta 1984, año de su muerte, luego de ello, Foucault abandonó el concepto y no volvió a referirse a él. La segunda noción, práctica de libertad, ni siquiera llegó a tener los rasgos de una construcción conceptual ya que la noción fue mencionada en una entrevista meses antes de morir. No obstante, la *minoridad* en el contexto del pensamiento foucaultiano y sus trabajos, parecen sumamente interesantes para, a manera de herramientas conceptuales, inaugurar exploraciones potentes para el campo de la educación y, en particular, para el diálogo aquí propuesto entre dos perspectivas con rumbos propios.

De acuerdo con Foucault, si las utopías consuelan, las heterotopías inquietan y desafían el presente e implican posibilidades concretas de producción, invención e intervención. Así lo afirma explícitamente, unas líneas después de la mención a las utopías en el prefacio a *Las palabras y las cosas*:

10 En efecto, en el prefacio a *Las palabras y las cosas* encontramos: “las utopías consuelan: pues si no tienen un lugar real, se desarrollan en un espacio maravilloso y liso; despliegan ciudades de amplias avenidas, jardines bien dispuestos, comarcas fáciles, aun si su acceso es quimérico” (Foucault, 1993, p. 3).

9 Preferimos tomar directamente la versión brasileña del texto por cuanto la traducción disponible en español presenta variaciones importantes.

Las *heterotopías* inquietan, sin duda porque minan secretamente el lenguaje, porque impiden nombrar esto y aquello, porque rompen los nombres comunes o los enmarañan, porque arruinan de antemano la 'sintaxis' y no sólo la que construye las frases —aquella menos evidente que hace 'mantenerse juntas' (unas al otro lado o frente de otras) a las palabras y a las cosas. (Foucault, 1993, p. 3)

Mientras las utopías se tejen en el espectro cronológico, las heterotopías se ofrecen como noción topológica, mientras las utopías son arrojo al futuro y hacen referencia a un tiempo que aún no es, las heterotopías presentifican, están encarnadas en el aquí y el ahora. Un aquí y un ahora en medio del cual producen diferencias, modificaciones, alteraciones. El aquí y el ahora se hacen tanto condición de posibilidad como objeto y escenario de acción. Por tanto, las heterotopías son rupturas con el tiempo, con la linealidad y causalidad del tiempo cronológico; por ello, las heterotopías también involucran heterocronías en la habilitación de tiempos otros en el seno del tiempo mismo. "Las heterotopías funcionan plenamente cuando los hombres se encuentran en una especie de ruptura absoluta con su tiempo tradicional" (Foucault, 1999b, p. 438). Así pues, la noción de heterotopía arroja una nueva potencia para pensar la educación desde la materialización y presentificación de la acción (educativa) más allá de cualquier registro metafísico. Una educación transgresora del proyecto moderno definido desde la idea de progreso y definido desde una suerte de teleología en la que, muy a pesar de las consignas modernas, el esfuerzo diario haya sentido en la cronología del mundo mejor por venir. Razón por la cual, ideas reguladoras de la acción como progreso, humanización, civilización y prosperidad se amarran a otro concepto, el del por-venir, la misma promesa que alienta la esperanza de una educación utópica y emancipadora.

En pocas palabras, pensar heterotópicamente la educación posibilita la producción de intervenciones concretas en la cotidianidad de la escuela y a partir de ella, es en el presente en donde las prácticas de libertad pueden ser producidas. No implican una superación, un ir más allá o alcanzar una condición que no se tenía antes. No se trata de anuncio, de una propuesta de salvación. No hay "salvación" para el presente; lo que sí podemos constatar es la posibilidad de producir espacios otros en los espacios mismos, en los espacios actuales. La heterotopía nos permite introducir otras claves para pensar la educación, otras rutas para transitarlas y otros espacios para habitarla. Una institución disciplinar, sí; un espacio instituido, sí; pero también un espacio en el que las heterotopías pueden ser producidas en la invención de escuelas otras en la escuela misma, en la escuela vigente.

Algunas provocaciones finales

En las *Primeras palabras* de su último libro *Pedagogía de la autonomía*, publicado en 1996, Freire vuelve a visitar temas ya trabajados e insiste que ello se debe no solo a la relevancia del problema y su inconclusión, sino a la relación de esta con temas que vienen surgiendo en el desarrollo de la reflexión, del pensamiento. Por esta razón, supone que el regreso a los "mismos" problemas no ha de disgustar al lector "sobre todo cuando ese regreso al tema no es pura repetición de lo que ya fue dicho" (Freire, 2008, p. 16). Indudablemente, la lectura y sus rituales son uno —entre muchos otros— de aquellos modos particulares de las aleturgias escolares que aquí nos han convocado y queremos acogernos a ella como ejemplo para respaldar la idea inaugural de este escrito hecho ensayo. Freire nos dará grandes luces sobre ello, aunque aquí solo podamos referir brevemente, a manera de cierre y provocación, uno esos escenarios.

Un primer comentario para continuar en el examen de la lectura como práctica de libertad. El empeñarse en volver sobre aquellos temas ya tratados muestra que no se trata de temas a resolver sino de inquietudes a actualizar. Lo cual deja asomar cierta actitud frente al acto de educar que podríamos catalogar de filosófica. Una relación entre filosofía y pedagogía que no podemos dejar de señalar. Lo más importante no es hallar respuestas a tales preguntas y (pre)fabricar modelos a masificar y universalizar. Quizás lo más importante sea mantener viva la pregunta, mantener vivo el fuego del interés, de la inquietud, frente a lo que hacemos a diario. Juegos aletúrgicos que involucran y afirman el hacer del docente y que, a la vez, se constituyen en escenario de fuga frente a la reproducción mecánica e instrumental que denuncia el mismo Freire.

Y quizás, la imposibilidad de abandonar o ser abandonados por aquellas preguntas, también se deba a que en educación no hay modelos, ni situaciones, ni escenarios, ni problemas idénticos. Todo es siempre nuevo. La educación está llena de diferencia, novedad y, por tanto, de incertidumbre, incerteza. La educación, podríamos decir con Walter Kohan (2016), es un viaje que nos exige explorar y aprender permanentemente. De tal suerte que no solo el pensar y re-crear el hacer docente se configuran como prácticas de libertad, sino que el aprender mismo, el retomar lo visitado para darle nuevas formas, el acto de leer para preguntar de otros modos, toman cuerpo como puntuales y singulares escenarios de libertad, de multiformes e íntimas prácticas de libertad.

Ello también se relaciona con la lectura crítica de la que ya nos hablaban las palabras introductorias de la *Pedagogía del oprimido*. Una lectura para seguir

pensando, que no busca certezas sino formas de preguntar, formas de actualizar la pregunta. Y es la lectura, justamente, uno de esos espacios en el que estudiantes y docentes se encuentran. “No hay docencia sin *discencia*”, es el título que Freire da al primer capítulo de la *Pedagogía de la autonomía*. Podríamos alternar el neologismo freireano *discencia* por estudio, como aquello propio del que aprende. Y es interesante esta aclaración que nos hace Freire, porque en medio de la turbulencia de los días, el estudio va siendo desplazado. Es algo que se abandona o se deja para “después”. Un “después” que tarda en llegar y que, generalmente, nunca llega. A tal punto que el estudio tiende a hacerse excepción, algo que siempre se aplaza para poder atender lo más urgente.

Es curioso que el profesor que invita a la lectura, al estudio, abandone, de vez en cuando, el estudio y la lectura, siempre atareado y cargado de urgencias olvida aquello que lo hace docente: el estudio. Pero esto mismo tiende a sucederle a los estudiantes, siendo estudiantes, abandonan el estudio. Lo dejan para después porque primero está responder a las tareas, consultas, escritos y cuadros de las clases, la lectura se desdibuja y se hace una cuestión burocrática, formal, protocolaria, superficial. Algo que se hace (si es que se hace) por cumplir, por responder a una exigencia externa, disciplinaria, punitiva. Y eso, lo sabemos, no es leer; como tampoco es escribir el diligenciar formularios o inundar páginas de reportes e imposturas. Quizás se asemeja más a una revisión de textos e información para entregar informes. ¡Qué paradójico! En la escuela todo el tiempo nos relacionamos con textos, con escritos y parece ser que lo que menos hacemos es leer, somos estudiantes y lo que menos hacemos es estudiar. ¿por qué no pensar una escuela en la que la lectura y el estudio sean posibles como experiencia y no como trámite burocrático para conseguir otros fines o responder a mediciones ajenas?, ¿por qué no cimentar, desde el aquí y el ahora del aula de clase, heterotopías en las que la lectura, el estudio y el aprender se hagan por sí mismos y no en función de algo por-venir?, ¿por qué no hacer de la escuela esa heterotopía que recuerda del término griego *scholé* como tiempo del ocio, tiempo de la atención, tiempos de la suspensión, tiempo del estudio?

Finalmente, podríamos cerrar mencionando con Freire el carácter ético de la práctica educativa en cuanto práctica específicamente humana. Advierte Freire:

al sujeto ético no le es posible vivir sin estar siempre expuesto a la transgresión de la ética. Por eso mismo, una de nuestras peleas en la Historia es exactamente esta: hacer todo lo que podamos a

favor de la *eticidad*, sin caer en el moralismo hipócrita, de reconocido sabor farisaico. (Freire, 2008, p. 19) [Énfasis agregado]

Muchos elementos y cuestiones por comentar en este fragmento; sin embargo, solo nos quedaremos con aquella idea de “transgresión de la”. Una invitación a transgredir esos sistemas aparentemente terminados, definidos, cerrados denotados con la expresión “de la”. Esos sistemas de reglas, nos dirá Freire, en tanto producto humano, son históricamente construidos y, por tanto, provisionales. Pero, además de ello, nos invita a una transgresión que resulta en una actitud, la *eticidad*. Una actitud transgresiva que se asemeja a aquello que Foucault entiende como ética en tanto modificación, práctica de sí y cuidado de sí. Una permanente atención resumida en el principio griego de *epimeleia heatou* traducida como inquietud de sí. Una inquietud permanente y actualizada en la que se juegan las prácticas de libertad y que propicia nuevos y permanentes escenarios de aleturgias escolares y educativas. Prácticas que lejos de ser individualistas, insulares o solipsistas, requieren, se acompañan y producen en relación con otros y con lo otro. Todo ello nos hace pensar, una vez más, en la educación como un escenario poblado de polifónicas prácticas de libertad. Pues bien, ¿qué prácticas de libertad se asocian a la práctica educativa?, ¿qué tipo de práctica es la práctica educativa?, ¿es posible pensar e idear heterotopías desde nuestras aulas? Y ¿qué tiempos de posibilidad nutren nuestra historia, nuestra escuela, nuestro hacer?

Referencias

- Bloch, E. (2005). *El principio esperanza*. Editorial Trotta
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Ediciones Manantial.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Ediciones Santillana.
- Espinel, O. (Comp.). (2020). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. Uniminuto.
- Foucault, M. (1993). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999a). La ética del cuidado de sí. En *Obras esenciales. Volumen 3. Estética, ética y hermenéutica* (pp. 393-416). Paidós.
- Foucault, M. (1999b). Espacios diferentes. En *Obras esenciales. Volumen 3. Estética, ética y hermenéutica* (pp. 431-442). Paidós.

- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-259). Nueva Visión.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la Sexualidad 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Nueva Visión.
- Foucault, M. (2014). *El gobierno de los vivos*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2019). *Historia de la Sexualidad 4. Las confesiones de la carne*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1977). *Ação cultural para a liberdade – e outros escritos*. 2ª ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Siglo XXI.
- Kambouchner, D. (2013). *L'École: question philosophique*. Fayard.
- Kohan, W. (2016). *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Ediciones del Solar.
- Hegel, G. (1966). *Fenomenología del Espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, Ch. (2011). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2013). *La Escuela como máquina para educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Editorial Paidós.
- Schérer, R. (2009). *Infantis. Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Autêntica.

Emancipación y regulación. Tensión básica en la comunicación-educación latinoamericana*

Emancipation and Regulation. Basic Tension in
Latin-American Communication-Education
Emancipação e regulação. Tensão básica na
comunicação-educação latino-americana

Gilberto Eduardo Gutiérrez**

Fecha de recepción: 15 de febrero de 2020
Fecha de aprobación: 08 de marzo de 2021

Para citar este artículo

Gutiérrez, G. (2021). Emancipación y regulación. Tensión básica en la comunicación-educación latinoamericana. *Pedagogía y Saberes*, (55). <https://doi.org/10.17227/pys.num55-11316>

* Artículo de reflexión derivado de la tesis doctoral "Sentidos comunes. Saberes y experiencias de maestros y maestras en el campo comunicación-educación en Bogotá", realizada en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

** Profesor del Departamento de Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE UD. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5116-676X>. Correo electrónico: gilberto.gutierrez@javeriana.edu.co



Resumen

Este artículo de reflexión es resultado de la tesis doctoral “Sentidos comunes. Saberes y experiencias de maestros y maestras en el campo comunicación-educación en Bogotá”. Mediante una exploración desde América Latina de la relación comunicación-educación es posible reconocer que en la genealogía de sus saberes y prácticas existe una marca profunda de la tensión entre emancipación y regulación, la cual a la vez constituye una comprensión de la lucha dialéctica entre horizontes y proyectos formativos y las formas de la construcción de sentidos en la sociedad. Desde una epistemología del sur y en diálogo entre Freire y Bourdieu, quienes asumen concepciones opuestas acerca de la formación y el sentido dentro de la sociedad, este artículo ratifica a la comunicación-educación como ámbito estratégico de la acción política, la liberación y la resistencia en América Latina.

Palabras clave

comunicación educación; epistemología del Sur; conocimiento; emancipación; regulación

Abstract

This reflection article is the result of the doctoral thesis “Common senses. Knowledge and experiences of teachers in the communication-education field in Bogotá”. By an exploration of the relation of communication-education, it is possible to identify in the genealogy of knowledge(s) and practices, a tension between emancipation and regulation in Latin America. It constitutes an understanding of the dialectic struggle between formative horizons and projects. From an epistemology of the south and with a dialogue between Freire and Bourdieu that shows their opposite comprehension of formation and sense in society, this paper ratifies communication-education as a strategic field of political action, liberation, and resistance in Latin America.

Keywords

communication-education; south epistemologies; knowledge; emancipation; regulation

Resumo

Este artigo de reflexão é o resultado da tese de doutoramento intitulada: “Sensos Comuns: conhecimentos e experiências de professores na área de comunicação-educação em Bogotá”. A partir de um viés exploratório, desde a América Latina, da relação entre comunicação e educação, é possível reconhecer que na genealogia desses saberes e práticas existe uma marca profunda da tensão entre emancipação e regulação, e ao mesmo tempo constitui uma compreensão da luta dialéctica entre horizontes e projetos de formação, bem como as formas de construção de sentidos na sociedade. Desde uma epistemologia do sul, e em diálogo com Freire e Bourdieu, autores que assumem concepções opostas sobre a formação e o sentido dentro da sociedade, o artigo ratifica a comunicação e educação como âmbito estratégico da ação política, da liberação e da resistência na América Latina.

Palavras-chave

comunicação e educação; epistemologia do sul; conhecimento-emancipação; conhecimento-regulação

Para localizarse en el mapa

En Colombia recientemente ha venido desarrollándose una nueva apertura a los debates acerca del campo comunicación-educación. En ellos se establece que en las últimas décadas se ha dado una revuelta (Cubides y Valderrama, 2020) que supera las fronteras de la escuela y los medios, y se encamina al territorio de los movimientos sociales; una redefinición de sus fronteras para pensar desde la cultura, lo popular y el común (Muñoz y Mora, 2016), lo que requiere una revisita para explorar las posibilidades emergentes ante el estallido del campo (Amador y Muñoz, 2018).

Esta apertura de debates que miran la trayectoria de configuración del campo comunicación-educación invita a recuperar las tradiciones invisibilizadas, por ejemplo la de la educación popular y la comunicación alternativa como elementos presentes en la raíz de sus preguntas y sus prácticas, así como a tomar distancia de las perspectivas dominantes que han reducido la comunicación a los medios y la educación a la escuela, empujando el territorio de conexiones e interrogantes del campo como lo había sugerido hace ya dos décadas Jorge Huergo (1999) en su balance panorámico.

Una manera de entrar en esta discusión es ir hacia el pasado y recoger algunas de las raíces constitutivas del campo comunicación-educación, a partir de la exploración de la tensión que subyace como interrogante al poner juntas las dos categorías para nombrar luchas y procesos que tienen dificultad en ser nombrados al ver cada una de ellas, comunicación y educación, de manera aislada.

Para tal fin, en este artículo se parte de la discusión sobre las raíces de la relación comunicación-educación pensada desde la epistemología del Sur tomando como base la comprensión de Boaventura de Sousa Santos (2009), luego se abordan algunas claves derivadas de la perspectiva de Bourdieu (1990) y se propone un diálogo con la mirada de Freire en la *Pedagogía del oprimido* (Freire, s. f.), para finalmente señalar una entrada a la comunicación-educación en busca de que dicha propuesta ayude a dar pistas para la genealogía del campo de saber (no solo académico) de la comunicación-educación.

Comunicación-educación desde una epistemología del Sur

En *Crítica de la razón indolente* (2014), Boaventura de Sousa Santos plantea que el paradigma de la modernidad se funda en la tensión dialéctica entre regulación social y emancipación social. La ciencia, en cuanto forma elaborada de la racionalidad

moderna, al incorporarse como fuerza productiva dentro de las dinámicas del capitalismo hace que las fuerzas de emancipación sean absorbidas por las de la regulación. Y a la vez, esta forma de producción de conocimiento tiene impacto: “en las luchas sociales emancipatorias, las cuales, una vez prisioneras de la racionalidad científica moderna, acabaron por perder de vista sus objetivos y se transformaron perversamente en nuevas formas de regulación social” (Santos, 2009, p. 63).

De cierto modo, nos encontramos ante formas de la comunicación emancipadora, la educación reguladora, la comunicación reguladora y la educación emancipadora que podrían ser fácilmente identificadas en prácticas y coyunturas concretas a lo largo de la historia. Estas combinaciones expresan la tensión entre regulación y emancipación, y la muestran en prácticas y procesos educativos y comunicativos.

Siguiendo a Boaventura de Sousa Santos, la tensión entre regulación y emancipación fue traducida epistemológicamente en la dualidad entre formas de conocimiento-emancipación y formas de conocimiento-regulación. El autor explica:

el conocimiento-emancipación implica una trayectoria entre un estado de ignorancia al que llamo colonialismo y un estado de conocimiento al que llamo solidaridad. El conocimiento regulación implica una trayectoria entre un estado de ignorancia al que llamo caos y un estado de conocimiento al que llamo orden. (Santos, 2009, p. 63)

Entonces: educación y comunicación son una muestra de la tensión entre regulación y emancipación, y a la vez son objeto de regulación, producto del avance del conocimiento científico. En tanto la educación y la comunicación se van consolidando como campos autónomos y especializados de la acción humana en la modernidad; ellos pueden ser examinados como derivados de la tensión entre regulación y emancipación, y como herederos de esta lucha dialéctica, como se ratifica desde diversas miradas, entre ellas la de Armand Mattelart (1995) para la comunicación, o la de Bourdieu y Passeron (2001) para la educación.

Bajo esta perspectiva, al paradigma de la modernidad concurren diversos fenómenos, entre ellos la educación y la comunicación, materializadas en “artefactos” como la escuela y la prensa; así como en las disciplinas, es decir, la pedagogía, las ciencias de la educación, la comunicología y las ciencias de la comunicación.

De modo que, si asumimos esta perspectiva para comprender el saber en comunicación y educación en América Latina, reconocemos que el campo emergente de comunicación-educación se ha configurado

históricamente como lucha entre emancipaciones y regulaciones atravesadas por conocimiento-regulación y conocimiento-emancipación, de los cuales el campo comunicación-educación sería su expresión.

A la vez, en América Latina, al vivir la inserción en una modernidad periférica y padecer la imposición de unos modos de ser de las metrópolis, y, por tanto, de la ciencia venida de fuera, con su carácter regulador y colonial, el conocimiento propio emerge bajo el horizonte regulador y se construye como ejercicio anticolonial y emancipador.

Abordar lo educativo y lo comunicativo desde el conocimiento emancipador o confrontar los modos de conocimiento regulador del dominador implica tanto confrontar las imposiciones de la modernidad, como elaborar la propia emancipación. Esto denota el nudo epistemológico en el que se encuentran tanto los procesos de comunicación y educación, como la expansión de sus elaboraciones como conocimiento emancipador o regulador.

La dominación podría expresarse en el modo de imposición de la regulación de la práctica educativa (emancipadora o reguladora), desde el poder de la pedagogía en cuanto conocimiento-regulación. Si el estado no deseado es el de la ignorancia, la educación en su forma de conocimiento-regulación dispone el horizonte del orden en el que se consigue el estado deseado desde la dominación. Pero, a su vez, el orden no es otro que la condición de ignorancia colonialista que debería ser el punto de partida para hallar una trayectoria de conocimiento-emancipación en camino hacia la solidaridad. Esta sería una clave para enfrentar a la educación bancaria y la opresión, siguiendo la perspectiva de Paulo Freire (s. f.), ya que: “en la medida en que el liderazgo niega la praxis verdadera a los oprimidos, consecuentemente, su praxis pierde sentido. Tiende, de esta forma, a imponer su palabra a ellos, volviéndola así una palabra falsa, de carácter dominador” (Freire, s. f., p. 165).

La contradicción para el colonizador es que la alfabetización, es decir, la dotación del logos de la lengua dominante es a su vez el inicio de la conciencia de la dominación y, con ello, el germen de la búsqueda de emancipación en la que es precisamente la transformación misma de la relación entre educadores y educandos lo que da lugar a la emancipación, y ese vector liberador ocurre en la palabra; es decir, en la comunicación como lugar para el tránsito del colonialismo a la solidaridad.

Si no lo hemos hecho mal, lo que expone este primer punto de la perspectiva reflexiva desde la epistemología del sur como lugar para pensar la comunicación-educación es que, en la doble tensión entre

regulación y emancipación (y entre el conocimiento-emancipación y el conocimiento-regulación), educación y comunicación también aparecen tensionadas en cuanto fuerzas en pugna en las que se desarrolla la lucha entre sentidos y proyectos formativos que se orientan hacia mundos posibles distintos, vectores que pueden cargarse con el valor regulador o emancipador. Es a esto que hemos llamado el *nudo epistemológico* como una tensión generadora permanente de luchas entre múltiples fuerzas de emancipación y múltiples fuerzas de regulación.

Se trata de una conexión múltiple entre contexto, comunicación-educación y regulación-emancipación, donde las tensiones mutuas entre los componentes dan lugar a vectores de fuerzas en tensión permanente. Factor que tiene que ver especialmente con reconocer que, por ejemplo, en los ámbitos específicos del maestro y su quehacer se expresa la multiescalaridad en la que se desempeña la comunicación-educación, en tanto el conocimiento-regulación pretende una expansión homogeneizadora, mientras el quehacer en las aulas y en los procesos escolares puede ser ejercicio de la regulación y el control, o puede ser saber de retaguardia, lugar en que la divergencia y la resistencia son posibles.

Atender a la comprensión de la comunicación-educación desde una epistemología del sur significa entonces, en primera instancia, reconocer el sentido de lucha entre regulación y emancipación que subyace a este ámbito como expresión de las tensiones propias de un contexto y época. Y a su vez, ver la comunicación-educación como un ámbito de saber en el que se expresan los conocimientos-regulación y los conocimientos-emancipación, de allí que los maestros como sujetos de saber y de práctica se constituyan en las tensiones que hemos descrito, no solo por la oportunidad de actuar desde y hacia la emancipación o la regulación en su quehacer, como por el hecho de que su propio saber se disputa en el régimen de visibilidad impuesto por las formas de conocimiento-regulación, y ante el reto de validar, hacer reconocible y visible su conocimiento-emancipación.

Esto puede ser expresado en múltiples preguntas concretas, por ejemplo: ¿Qué sucedió entre las últimas décadas del siglo xx y el inicio del xxi para que la epistemología dominante del conocimiento-regulación, expresado en currículos, tecnología educativa e instrumentos técnicos, redujera la posibilidad de la acción de la comunicación-educación a un subsidiario de las formas del conocimiento-regulación, e hiciera casi invisibles las formas de conocimiento emancipador? O abrir el horizonte para preguntarse si, tal vez, ¿estaremos aún en el ámbito de la comunicación-educación,

ante la oportunidad de un tránsito que revalorice el conocimiento-emancipación sobre el conocimiento-regulación, como lo espera De Sousa?

El campo y la reproducción desde Bourdieu

Para poder asumir a plenitud el planteamiento de la epistemología del Sur como modo de pensar la comunicación-educación, es necesario desmarcarse de la fuerte determinación que ejercen sobre este tema las comprensiones del pensamiento de Pierre Bourdieu, es decir su localización como campo y como espacio propio de la reproducción social. Esto es, tomar distancia del carácter unívoco de la educación al asumir la posibilidad de dejar de soportarla sobre la idea de reproducción y junto con ello repensar la noción de campo para poder ir más allá de los límites establecidos por la epistemología dominante. Como lo plantea Giroux (1992): “la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social” (p. 145).

Para inicios de los años 1970, el trabajo de Bourdieu daba un giro copernicano a la comprensión de la educación, en sus trabajos con Passeron y en especial en *La reproducción* (2001) ofrecía una perspectiva de ruptura con el modo de pensar establecido hasta el momento. La educación no tiene como fin último la liberación, la ilustración y el pensamiento autónomo, más bien en el hecho de corresponder a una perspectiva de clase, la educación reproduce la desigualdad y ante todo transmite y circula esa ideología a través de las prácticas educativas y su natural violencia simbólica aceptada como hecho propio de la formación de la sociedad desde la perspectiva de la clase dominante.

Si siguiéramos esta perspectiva, el campo de la comunicación-educación podría redefinirse peligrosamente, no como un campo en sí, sino como el modo propio de la eficiencia de la violencia simbólica *expandida* soportada en los medios de comunicación.

Así como si nos basáramos en esta idea, la comprensión de la comunicación-educación se traduciría de manera limitada como el contacto entre dos campos estructurados e interconectados, el de la comunicación y el de la educación que se ven modificados desde inicios de siglo xx por el impacto que en el primero tiene una transformación radical del *habitus*, en términos de la expansión y uso direccionado de artefactos que soportan nuevas formas de expansión del poder simbólico dominante.

En este sentido, por ejemplo, los medios de comunicación en manos del estado no solo constituyen un objeto particular de soporte del poder simbólico, sino que son a la vez un poder en sí mismo que en su expansión modifica el *habitus* y, con ello, se hacen cuerpo en los sujetos. Así se expresa en *La reproducción*:

Por el hecho de que toda Acción Pedagógica en ejercicio dispone por definición de una Autoridad Pedagógica, los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y, por tanto, quedan autorizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas. (Passeron y Bourdieu, 2001, p. 61)

Es tal vez este poder el que, para ese momento, hace creer que las formas de comunicación en expansión contienen y aparecen como una alternativa acertada para cumplir los fines educativos desde la dominación.

Aunque este fenómeno ya era así anteriormente, desde *La reproducción* sabemos que una acción pedagógica se hace eficiente en la conformación de un discurso y en una forma de violencia simbólica. La expansión de estos y su uso en el marco de la Guerra Fría para poder establecer procesos de control y dominación en países del tercer mundo, muestra una zona de lucha particular que expande el campo de la educación, mostrando su eficacia simbólica, pero que no da muestras de la emergencia de un campo nuevo. En consecuencia, sirve, de algún modo, con esta comprensión a sostener la dominación.

En este sentido, los nuevos instrumentos de la violencia simbólica ocuparían no solo el *habitus* del campo cotidiano de la comunicación sino que impactan el campo de la escuela y sus poderes simbólicos bajo la idea de una cierta *illusio* de la eficiencia por vía de la modificación de lo comunicativo que cumple el doble interés del dominador de reproducir su forma de poder y de construcción de lo común a través de la homogenización de las herramientas comunicativas y a la vez la construcción de la confianza en los medios como capaces de modificar el *habitus*. Dicho de otro modo, es el proceso por el cual, bajo la posible dominación absoluta, se vuelve más agudo el poder simbólico de la educación dentro y fuera de la escuela para hacer más eficiente la violencia simbólica, por eso la educación arrastra consigo los medios de comunicación y estos se vuelven un escenario propio del poder establecido.

Pero, para dejar alguna oportunidad a lo comunicativo-educativo: ¿Podría ser la comunicación el lugar de la construcción de otro poder simbólico? ¿Podría serlo lo educativo si escapara a las lógicas de la reproducción? ¿Sería posible huir de ellas? Al

menos desde la perspectiva de la reproducción no. Y en esta perspectiva lo comunicativo parecería como una expansión unívoca del poder simbólico de la educación y no constituirían un campo nuevo. Es precisamente esta lectura vista desde la práctica, la que, para ese mismo tiempo, estaba siendo puesta en cuestión por vía de hecho por Paulo Freire y por las diversas acciones transformadoras que como acciones liberadoras se expandían en América Latina.

El capital militante y la emancipación como *illusio*

Pensar el campo comunicación-educación desde la reproducción haría imposible asumir el que allí se propiciara algo distinto de la expansión de la dominación de clase. Sin embargo, si observamos la presencia de unos modos de hacer, pensar y movilizar persistentes en el *habitus* de lo comunicativo-educativo como formas de resistencia y reexistencia en América latina, y si a la vez aceptamos que la lucha persiste por el poder del campo en cuanto capital simbólico de saber, y que las confrontaciones le apuestan hoy a un cambio en la lógica del juego, es decir sobre el deseo de liberación como el signo que constituye los saberes de la comunicación-educación, estamos ante una relectura del campo donde la reproducción no es la única vía, sino que la persistencia de la crítica y la constitución de un *habitus* liberador hablaría de un territorio nuevo al que posiblemente nombraríamos como resistencia o reexistencia y, en términos de Bourdieu, en disposición de luchar por el poder en el campo reinventando su juego¹.

Si basados en la perspectiva de Bourdieu intentaríamos reconstruir la estructura del campo de comunicación-educación y con ello poder llevar a cabo el análisis de correspondencias múltiples, tenemos que, a partir de la categoría de espacio social entendido como un “espacio pluridimensional de posiciones donde toda posición actual (de un agente o grupo de agentes) puede ser definida en función de un sistema pluridimensional de coordenadas, cada una de ellas ligada a la distribución de una especie de capital dife-

rente” (Bourdieu, 1990, p. 283). Deberíamos preguntarnos ¿en qué consistiría entonces el espacio social de los actores (proyectos, procesos, experiencias) de comunicación-educación?

Si en lugar de pensar que la reproducción es la *illusio* del campo comunicación-educación y, en clave de epistemología del Sur, pudiéramos proponer como *illusio* a la tensión entre regulación y emancipación, entonces, el ejercicio de reconstruir las correspondencias múltiples hablaría de una distribución de capital en los proyectos, procesos y experiencias con capacidad de transformación y sus rasgos nos mostrarían una pista interesante a partir del alcance, escala, replicabilidad y sobre la participación y grado de implicación e intensidad del trabajo que se realiza desde allí.

Pero tal vez lo más interesante de estas preguntas sería poder ver el conjunto, y en él, identificar dónde están las experiencias en las que puede ser visible un acumulado de capital, y en el poder entender que dicho capital no deriva solamente de la reproducción sino de la transformación. Esta posibilidad parte de asumir el espacio social como lugar de lucha entre dicho nuevo capital y las formas institucionales, sus reglas de reproducción, los objetos privilegiados o dominantes en el campo, etc.

Entonces, lo que se pone en debate en la definición de la comunicación-educación como campo desde Bourdieu es precisamente que aquello que motiva la lucha, *la illusio*, en la pugna que hemos planteado entre regulación y emancipación nos impone la redefinición del campo en un horizonte político y por tanto es la posibilidad de un capital emancipador lo que mejor definiría dicha apuesta en América latina. Aquí habría que ir más despacio y ver la definición que el mismo Bourdieu hace del capital militante como forma específica de *la illusio*, es decir, el modo en que se juegan los sentidos de la transformación. Es decir, ¿si el fin de la educación no se restringiera a la reproducción? ¿Y si la lucha también fuera por la emancipación?

Si pudiéramos tener los puntos o zonas en las que el análisis de correspondencias múltiples sugeriría ahondar, estaríamos en condiciones de seleccionar un grupo de experiencias, en las que es viable hacer un abordaje de las trayectorias. Esto implica que un abordaje diferente estaría marcado por la posibilidad de comprender “la serie de posiciones sucesivas ocupadas por un mismo agente (o por un mismo grupo) en un espacio en sí mismo, en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1997, p. 82). En otras palabras, por ejemplo, ver en el relato de sujetos, líderes, miembros participantes, un conjunto de pistas que permiten identificar estadios sucesivos del campo ante los cuales han ocurrido acontecimientos,

1 Para probar esta posibilidad, es necesario pasar de este debate conceptual al terreno y la exploración con metodologías que pudieran describir las luchas del campo a través de las trayectorias de actores colectivos y procesos. También, es pertinente reconstruir las prácticas y discursos propios en ejercicio y con ello ver la posibilidad del *habitus* liberador que se ha venido constituyendo. A la vez se hace necesario describir tanto la institucionalización del campo en sus modos académicos como en aquellos que no lo son y que demarcarían validaciones de una epistemología que diverge del saber académico. Es posible que este tránsito ayude a configurarlo la construcción de la categoría experiencia y la definición del modo de llegar a recuperarla.

acciones o procesos diversos: crisis, logros y movilizaciones, reconfiguraciones, estados de disolución o momentos y a la vez leer con ellos el modo en que han comprendido el contexto, las tensiones sociales, las demandas institucionales, los cambios tecnológicos y las diversas determinantes de su proceso.

Pero, sobre todo, en la medida en que se busca comprender el modo en que la *illusio* de transformación y la resistencia o la reexistencia se llevan a cabo será necesario dar cuenta también del capital militante. Idea que no es ajena a la tradición bourdeana y se desarrolla en el texto *Dominación y movilizaciones, estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar* de Franck Popeau (2007).

Este autor sugiere un camino posible de trabajo al identificar el aprendizaje de las organizaciones y el valor de la experiencia en “los aprendizajes conferidos por el militatismo, en las competencias importadas del exterior, así como en las que son ‘aprendidas en el taller’, en lo que hemos elegido llamar, al menos provisoriamente, capital militante” (p. 39). Este factor se complementa en la búsqueda de definición del *capital militante* según el cual:

más allá de la manera por la cual los agentes sociales lo adquieren y luego lo usan, es importante aprehender la lógica de las transferencias por las cuales el capital militante (una parte, al menos) puede ser utilizado en otros espacios e, inversamente, el modo por el cual ciertas propiedades eficientes en otros dominios pueden ser transferidas en esas instancias. (Popueau, 2007, p. 44)

El capital militante resulta entonces un factor central en la comprensión de lo que los proyectos, procesos y experiencias de comunicación-educación llevan a cabo, pero su matiz más interesante está en que nos pone en el rumbo de reconocer no solo el saber del hacer sino el sentido y la *illusio* que subyace a esta acción. Es por esto, por lo que para el caso de la resistencia y al reexistencia que definimos en el segundo acápite de este texto como el centro de la tensión comunicación-educación, es posible proponer la exploración de un capital que podemos concebir, al menos, como derivado del anterior y que se podría describir como el capital emancipador. Este daría cuenta no solamente de la disposición a articularse y promover acciones políticas orientadas a un fin y vincularse con ellas, sino que estaría atento al hecho de que dicho capital ofrece la posibilidad de reconocer en el relato los proyectos y deseos de transformación convertidos en fuerzas en pugna y en maneras de recorrer el campo. Dicho de otro modo, ver la carga de sentido que enmarca e indica una posición en el espacio social.

Tomando en cuenta que metodológicamente las trayectorias serán un elemento determinante en el proceso de comprensión de las experiencias procesos y proyectos de comunicación-educación emancipadores y por tanto en la comprensión del capital emancipador. La trayectoria entendida como puesta en juego de un capital emancipador en el curso de las contradicciones en las que se juega, los cambios de dirección y el riesgo de perder rumbos en la apuesta de ese capital emancipador, a veces cooptado a veces encubierto, podrían dar cuenta de la forma de la lucha por los capitales en este campo². Probablemente estos relatos de pugnas y avatares, la manera en que hacen cuerpo la estructura de tensiones del espacio social actual, pueda darnos pistas para saber si podemos mantener la esperanza emancipadora o si aquello que resta de emancipación puede simplemente colocarse como un rastro más de la dominación, pero sobre todo si aún desde la comunicación-educación restan opciones de construir lo común y hacer-lo posible.

Esta lectura posicionada en la epistemología del Sur enfrenta la tensión entre regulación y emancipación poniendo en el centro y primer plano a la *illusio* de liberar o controlar en la expresión capital emancipador. Dejando en claro que a la tensión comunicación-educación subyace la presencia de la contradicción, de la lucha dialéctica entre regulación y emancipación.

Comunicación educación estalla los límites del campo: repensar el *habitus* en clave de Freire

Bajo esta mirada lo que constituye el objeto de la lucha, de uno y otro lado y con signos contrarios, es precisamente el deseo transformador de ambos, surgido de la coyuntura en la que nace este saber, es decir la de los proyectos/procesos de liberación resistencia/reexistencia surgidos en América Latina desde los albores de los años 1950 hasta la actualidad, y de los proyectos de contención direccionamiento de este mismo deseo transformador en la configuración de las sociedades latinoamericanas de la segunda mitad de siglo xx como opresión/control/dominación. Hipotéticamente se podría establecer que el capital en juego es el capital transformador. Con estas pistas si seguimos la idea de Bourdieu podríamos hallar lo que está en juego y con ello es más viable mirar hacia la configuración de campo y *habitus*.

2 Por supuesto, esta relación posee una profunda y sugestiva conexión con la comprensión de Michel de Certeau que para los años 1980 pondrá en su *Invenición de lo cotidiano* (2000, p. 1) la distinción entre tácticas y estrategias hallando las *maneras de hacer* como éxitos del débil contra el más fuerte.

Si entendemos el campo como la historia hecha cosas, podríamos indicar que esta doble condición del campo se expresa de manera contradictoria: de un lado, en la institucionalización de lo comunicación-educación en grupos de investigación, universidades y programas de formación, eventos académicos, publicaciones y figuras de expertos, y de otro, como proyectos alternativos, trayectorias difusas, saberes y procesos emergentes e intuitivos de resistencia, actuados sin una estructuración de tipo académico definido, pero en gran parte capaces de poblar zonas diversas de lo social para divergir y crear otros modos de hacer educación y comunicación expandiendo un sentido emancipador y crítico. O, en términos de Santos, el conocimiento-regulación en tensión con el conocimiento-emancipación.

A la vez, en la perspectiva del *habitus*, en tanto lo social incorporado, es posible ver cómo los proyectos de comunicación-educación dominante se expresan en protocolos, rutinas de acción, modelos de trabajo, planes y esquemas reiterados, réplicas y modelos transferibles; en tanto las propuestas de otros saberes se plantean desde la particularidad y proponen rutas divergentes, coyunturales y poco estructuradas, atienden a lo táctico a la oportunidad a la deriva de la vida como lo hemos acotado antes en la clave de De Certeau.

En esta perspectiva, Bourdieu nos deja un amplio campo de preguntas: ¿Cómo ver la *illusio* cuando el mismo interés puede cargarse de sentidos contradictorios según la apuesta de las fuerzas en lucha? ¿Puede un campo ser a la vez sólido y difuso y de qué modo se puede nombrar la zona marginal que no solo se opone, sino que se funda en una epistemología diferente que busca replantear el juego mismo y sus reglas, o es simplemente una forma concreta de campo en tanto estado de la lucha por el capital simbólico? ¿Son estos que vemos como difusos y no estructurados modos de saber que se corresponden con los herejes de los que habla el autor? (Bourdieu, 1990, p. 138). ¿Puede vivir un saber en el margen y hacerse como un poder en el margen sin querer rehacer el campo ni establecer su hegemonía en el campo existente? ¿Debería interpretarse la transformación con sentido liberador como una forma nueva de hegemonía en el campo hecha de este otro tipo de saber?

Es decir, si lo que varía no es la lucha sino el hecho mismo de que la lucha en perspectiva de oposición sea la salida: creo que esta es la lección freireana menos leída en la *Pedagogía del oprimido*, se trata de la lucha para acabar con la opresión como forma de relación humana y no para pretender ser ahora un nuevo opresor. Ese desplazamiento epistemológico es el que se debe usar para comprender la configuración

del campo y para saber si la idea misma de lucha por un capital es la relación que describe aquello que está a la base de la configuración de todos los saberes.

Este punto debe ser analizado en gran parte en la manera en la cual se va creando un lugar social para este saber y en ello se va construyendo tanto su modo de ser institucional (posgrados, academia, investigaciones, etc.) y su modo de ser de resistencia (prácticas, movimientos y organizaciones), saberes prácticos que no se han figurado en discursos de comunicación-educación aún, pero que lo son en la manera de construir un *habitus*.

Visto en clave de epistemología del Sur, lo que implica el planteamiento bourdeano es la aproximación de toda configuración de campo a la idea de conocimiento regulador, mientras que esta otra mirada plantearía la posibilidad permanente de mutación de campo y *habitus* a partir de la acción de un carácter emancipador del saber. Su naturaleza emancipadora es también la acción de redefinición del campo más allá de la epistemología dominante y por tanto el tránsito esperado por Santos de lo regulador a lo emancipador.

Bourdieu y Freire, desde el Sur: ¿Acaso la resistencia?

Una coincidencia temporal une a Paulo Freire y Pierre Bourdieu. Hacia 1970 los dos publican obras cruciales que se asemejan en el asunto del que se ocupan: la educación y su manera de sostener el poder y la dominación. Los dos comprenden, en una coyuntura similar, aunque en regiones distantes, el sentido de la educación y de las formas de violencia simbólica que lo soportan. Sin embargo, miran en direcciones diferentes.

El uno comprende el mundo agotado de la posguerra que ha hecho posible el Mayo del 68 y las nuevas perspectivas y movimientos intelectuales y acciones políticas como direccionado a la reproducción y en algún modo hacia la sin salida del poder establecido. El otro, desde las zonas colonizadas del agro brasileño y desde los analfabetismos y las exclusiones de la palabra y del propio reconocimiento de los movimientos populares en América Latina, busca concientizar de algo que no pertenece el campo intelectual ni busca el acceso a la cultura burguesa, sino que se ocupa de validar el sentido propio de los sectores marginados, un modo en el que deben autorreconocerse y con ello superar la dialéctica de la opresión, dando lugar a su mundo sin llegar a ser los dominadores.

Freire es la pista clave para la construcción de proyectos alternativos desde la comunicación-educación, su pedagogía crítica es un referente compartido de los

proyectos que persisten aún hoy en la idea de emancipación crítica y dialógica, como un modo de actuar y de oponerse y recrear la vida en muchas zonas de América Latina y el mundo. Sin embargo, ese mundo no ha cambiado, o al menos no lo ha hecho en la dirección que la *illusio* emancipadora sugeriría.

Bourdieu deliberó por años acerca de los cambios necesarios y desde su crítica hizo visibles las tramas internas del poder y de la dominación de clases no solo en la naturalización de su violencia simbólica y su poder, sino en su expansión de formas diversas y en las distintas dimensiones de lo social, con luchas que persisten, aunque sin posibilidad de modificación. Su acumulado crítico propicia la esperanza del develamiento.

Las epistemologías que conducen a uno y otro son diferentes. Bourdieu busca acompasar lo objetivo y lo subjetivo en un constructivismo estructural, su comprensión ve la incidencia mutua entre lo establecido y lo emergente, entre campo y *habitus*. La de Freire y con ella la de la comunicación-educación parece centrarse en lo particular, en lo no universalizable, y a su vez en lo que desde otros se ha entendido como multiescalaridad y con los saberes de retaguardia; es decir, con aquel universo de lo declaradamente emancipador, no por oposición sino por su acción divergente deliberada, focal. Las perspectivas parecerían irreconciliables, pero no es así.

Comunicación-educación vista en clave de Freire es un lugar en el que se construye con los diversos actores un proceso de reinención emancipadora desde la palabra, el lenguaje y las múltiples alfabetizaciones. Si pensamos esto en clave bourdeana, podemos observar que en las luchas por el dominio y constitución del campo las fuerzas propias del poder establecido siguen manteniendo las formas hegemónicas de la reproducción, hacen comunicación-educación para la expansión instrumental de la técnica, para la persecución de estándares y para la expansión de las lógicas dominantes en el capitalismo global. La clave está en la disposición de un *habitus* crítico; es decir, de persistir en el carácter develador del poder en la crítica de Bourdieu.

Por eso, el resurgimiento de movimientos populares, la recuperación de memorias culturales profundas, de pedagogías y formas comunicativas y cosmovisiones ancestrales parecen hablar de la existencia de un nuevo capital simbólico emancipador que se ha incorporado como apuesta política en diversas regiones de América Latina entre quienes se han propuesto “hacer ese mundo otro con sus propias manos, poniendo en juego su imaginación y sus sueños; con modos diferentes de hacer, que no son calco y copia de la sociedad dominante, sino

creaciones auténticas, adecuadas al nosotros en movimiento” (Zibechi, 2015, p. 39), los cuales se ponen en juego en el campo. Podría hablarse de que habría una renovada *illusio*: la posibilidad liberadora y la puesta en juego del capital simbólico emancipador/transformador. Podría verse allí la lucha de otras fuerzas de un campo que construido en el margen y que puede traerse a la vez como oposición al signo del dominador como comunicación-educación para el desarrollo, el control y la manipulación, es decir como el signo de la resistencia y como comunicación-educación liberadora.

Algunas ideas nos ayudarían a confirmar la intuición. En 1998, al lado de Loic Wacquant, Bourdieu escribe *Sobre las astucias de la razón imperialista* (2005). Lejos de los radicales puntos de la reproducción y enmarcado en los debates de la coyuntura, los autores proponen una idea contundente: “el imperialismo cultural descansa sobre el poder de universalizar particularismos ligados a una tradición histórica singular, haciéndolos desconocer como tales” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 205). Esta idea toca muy cercanamente con lo que se podrá llamar una epistemología abismal en Santos, es decir la idea de que la crítica sobre el soporte epistemológico dominante exige darles lugar a las otras perspectivas. Es decir, que la cita y el texto habla de cómo se expanden las ideas y las categorías de la academia dominante en diversos campos, como el de la comunicación-educación, y a la vez habla de una necesidad crítica que es la que cada vez más claramente los movimientos emergentes en América Latina cobran lugar: superar la perspectiva del dominador, quitándose los lentes que le imponen un único modo de sentir para pensar en las rutinas y las ideas comunes, en la posibilidad del disenso. Tal como lo dejaría ver una comprensión de la acción de la comunicación-educación, la reinención crítica de la vida ocurre en el *habitus*.

La mirada de Freire como la construcción de un *habitus* divergente a partir de la resistencia simbólica marca la pista de los diversos movimientos de resistencia y la superación de la reproducción, una lectura de la manera de privilegiar lo común, y con ello los sentidos construidos en los tejidos comunicativos que desde el margen inventan otras posibilidades. La oportunidad permanente de estallar las fronteras y delimitaciones de cualquier campo. Lo aún en pugna. La doble tensión que redundo en la base de la comunicación-educación, en la pugna entre regulación y emancipación. Las invisibilidades confrontadas por la redefinición del capital emancipador, la ruptura de la frontera de campo desde los saberes y no desde lo disciplinar. Lo posible y no solo la reproducción.

Referencias

- Amador, J. C. y Muñoz, G. (2018). Comunicación-educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. *Nomadas*, 49, 47-67.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las "clases". En *Sociología y cultura* (pp. 281-309). Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). Sobre las astucias de la razón imperialista. En P. Bourdieu y L. Wacquant, *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- Cubides, H. y Valderrama, C. (2020). Prácticas de colectivos sociales y revolturas del campo comunicación-educación. En J. C. Amador, S. Rojas y R. Solano (eds.), *Comunicación-educación en contextos de globalización, neoliberalismo y resistencia* (pp. 19- 41). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. Vol. 1. Universidad Iberoamericana.
- Freire, P. (s. f.). *Pedagogía del oprimido*. América Latina.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía de la oposición*. Siglo XXI editores.
- Huergo, J. (1999). Comunicación-educación: itinerarios transversales. En C. Valderrama (ed.), *Comunicación-educación: coordenadas abordajes y travesías* (pp. 3-25). DICC Universidad Central y Siglo del Hombre Editores.
- Mattelart, A. (1995). *La invención de la comunicación*. Siglo XXI Editores.
- Muñoz, G. y Mora, A. (2016). *Comunicación-educación en la Cultura para América Latina*. Uniminuto.
- Passeron, J. y Bourdieu, P. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular.
- Popueau, F. (2007). *Dominación y movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*. Ferreyra Editor.
- Santos, B. d. (2009). *Una epistemología del Sur*. Clacso-Siglo XXI Editores.
- Santos, B. d. (2014). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Vol 1. Para un nuevo sentido común*. Desclee de Brouwer.
- Zibechi, R. (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Desde Abajo.

Por uma pedagogia da pergunta em tempos pandêmicos: diálogos freireanos entre coletivos docentes latino-americanos*

For A Pedagogy of the Question in Pandemic Times: Freirean Dialogues between Latin American Teachers Collectives
Para una pedagogía de la pregunta en tiempos pandémicos: diálogos freireanos entre colectivos de profesores latinoamericanos

Mairce da Silva Araújo**
Regina Aparecida Correia Trindade***
Danusa Tederiche Borges de Faria****

Para citar este artículo

da Silva Araújo, M., Correia Trindade, R., y Borges de Faria, D. (2021). Por uma pedagogia da pergunta em tempos pandêmicos: diálogos freireanos entre coletivos docentes latino-americanos. *Pedagogía y Saberes*, (55). <https://doi.org/10.17227/pys.num55-13109>

- * Este artigo de investigação nasceu como reflexões acerca do Projeto Memória da Quarentena diálogos entre Brasil e Peru, realizado virtualmente pela plataforma *Zoom* no ano de 2020 entre redes docentes dos respectivos países.
- ** Faculdade de Formação de Professores/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP UERJ). Doutora em Educação. Correo eletrônico: mairce@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1434-7796>
- *** Faculdade de Formação de Professores/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP UERJ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU) da UNIRIO e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU FFP/UERJ). Correo eletrônico: ginatrindade@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6787-5029>
- **** Faculdade de Formação de Professores/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP UERJ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU FFP/UERJ). Correo eletrônico: danusa.tederiche@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7317-8393>

Resumo

Este artigo de investigação tem como base empírica narrativas de docentes participantes do Projeto *Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru*, realizado em 2020, entre coletivos de professores/as brasileiros/as e peruanos/as. As narrativas compartilhadas no projeto sobre as experiências nos/com os tempos pandêmicos, aconteceram por meio de encontros virtuais e foram desencadeadas por uma pergunta problematizadora refletindo sobre o *espaçotempo*, sobre o *pensar-fazer* docente. Tendo como suporte *teóricometodológico* reflexões do campo *investigativoformativo* e dos estudos *do/no/com* cotidiano, a pesquisa teceu diálogos entre as narrativas docentes e a obra de Paulo Freire, como processo formativo, coletivo e investigativo, problematizando a realidade deste tempo histórico e pandêmico da covid-19.

Palavras-chave

redes docentes; pandemia; narrativa; processos formativos; pedagogia da pergunta; América Latina

Abstract

This research article is based on empirical narratives of participating teachers of the *Memories of Quarantine Project dialogues between Brazil and Peru*, held in 2020, between collectives of Brazilian and Peruvian teachers. The narratives shared in the project about the experiences in/with the pandemic times, happened through virtual encounters and were triggered by a problematizing question reflecting on spacetime, on the thinking of teaching. Having as theoretical-methodological support reflections of the field and studies of daily/with daily life, the research has made dialogues between the teaching narratives and the work of Paulo Freire as a formative, collective and investigative process problematizing the reality of this historical and pandemic time of covid-19.

Keywords

teaching networks; pandemic; narrative; formative processes; pedagogy of the question; Latin American

Resumen

Este artículo de investigación se basa en las narrativas de los docentes que participan en el Proyecto *Memorias de Cuarentena: diálogos entre Brasil y Perú*, realizado en 2020, entre colectivos de profesores/as brasileños/as y peruanos/as. Las narrativas compartidas en el proyecto sobre las experiencias en/con tiempos de pandemia, se llevaron a cabo a través de reuniones virtuales y fueron desencadenadas por una pregunta problemática que reflexiona sobre el espacio-tiempo, sobre el pensar-hacer docente. Teniendo como sustento *teórico-metodológico* las reflexiones desde el campo *investigativo-formativo* y estudios *de/en/con* lo cotidiano, la investigación tejió diálogos entre las narrativas docentes y la obra de Paulo Freire, como proceso formativo, colectivo e investigativo, problematizando la realidad de esta época histórica y pandémica de la covid-19.

Palabras clave

redes docentes; pandemia; narrativa; procesos formativos; pedagogía de la pregunta; Latinoamérica

Introdução

Das tantas coisas que nos acontecem cotidianamente, o que selecionar para congelar numa escrita, que conte para quem vem depois de nós, a experiência de viver a pandemia?

92¹ dias,

2.208 horas,

132480 minutos,

7948800 segundos dentro de casa

A luta cruel, que atravessa minhas experiências pandêmicas, entre o tempo grego Krónos, das horas, dos compromissos, das obrigações e o tempo Aiós, da intensidade, da experiência, luta que faz com que uma hora possa valer uma eternidade e noventa dias passe num piscar de olhos, me levou ao encontro dos relógios do grande mestre catalão Salvador Dali, um dos símbolos do movimento surrealista, que tem o sugestivo título “A Persistência da Memória”.

Debruçar-me sobre o papel em branco, escolher os lápis de cor, esforçar-me para reproduzir a obra de Dali, em busca de traduzir os sentimentos de confinamento, após estar três meses e dois dias dentro de casa, foram movimentos para ajudar a compreender-me, me debruçando sobre uma frase retirada de algum livro, cuja fonte se perdeu na memória: a arte existe porque a vida não basta.

Na obra de Dali, as imagens de três relógios derretidos parecem nos alertar sobre a irrelevância da passagem do tempo e, ao mesmo tempo, a presença de uma mosca sobre um dos relógios lembra-nos que o tempo não pára, ele voa. Contudo, na experiência hoje vivida, tudo se atravessa, tanto o tédio dos dias iguais que parecem eterna repetição, nos remetendo ao passado de nossos avós, quanto à vertigem dos instantes diversos, dilatados, acelerados (De Masi, 2000, p. 200) que caracteriza nossos tempos...

Assim, entre o tédio e a vertigem, o olhar através das janelinhas virtuais, de dentro de casa para o mundo levanta novos questionamentos...

(Registro da docente Mairce Araújo¹).

O ano de 2020 foi marcado por uma pandemia, pelo óbito de muitas vidas humanas, pelo isolamento social, pela suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino, que atingiu não somente o Brasil mas diversos países da América Latina², tempo igualmente marcado pelo desafio de imensa complexidade: buscar individual e coletivamente apreender, compreender, ressignificar e problematizar o cotidiano e os modos de *pensar-fazer*³ (Alves e Garcia, 2012) a vida, os hábitos, as relações com o meio e com o outro em uma (re)configuração dos/nos *espaçostempos* (Alves, 2010, p. 1211).

Casa ...lugar de muitos tempos, espaços, cantos, passagens

Casa...caverna...cela...

Cela...célula...corpo coletivo

Casa...lugar de estar... modo de ser

Casa...corpo...planeta...universo

Contradições e paradoxos explodem a cada instante: a natureza se abre em vida, enquanto a humanidade se confronta com a morte.

Uma parte da humanidade se isola e protege – e a casa é a trincheira da proteção e do aconchego.

Enquanto outra parte da humanidade, a maior parte, continua exposta: a falta de políticas públicas de atendimento à população; o não atendimento aos direitos básicos: vida, saúde, moradia, água potável, alimentação, segurança, educação, lazer e cultura. A casa pode ser o lugar do perigo - aumento da violência doméstica...

Amplificando e expondo a crueldade das desigualdades sociais vividas pela humanidade, o coronavírus ameaça matar nossas lutas e esperanças de construir um mundo mais igualitário.

Paulo Freire nos ajuda a pensar: Esta é uma situação-limite?

Existem caminhos para romper com ela?

O educador nos ensina, as situações-limites nos colocam algumas alternativas: ou as percebemos como um obstáculo que não somos capazes ou não queremos enfrentar e nos acomodamos ou as enfrentamos para romper com elas e inaugurar

1 A suspensão das aulas no Estado do Rio de Janeiro (Brasil) aconteceu no dia 13 março 2020. A narrativa docente foi escrita no dia 17 de junho de 2020. Em 20 de dezembro de 2020, quando finalizamos a escrita do presente artigo, somavam-se 279 dias, 6 696 horas, 401 760 minutos, 24 105 600 segundos.

2 Como nosso diálogo se estabelecerá com Peru, mencionamos aqui a América Latina, contudo, sabemos que este impacto de deu, mesmo que de formas diferenciadas, em todo planeta.

3 A opção pela escrita aglutinada ou mesmo invertida de algumas palavras afina-se com as justificativas de pesquisadoras/res do campo dos estudos do cotidiano e justifica-se teoricamente como um exercício de busca de superação da dicotomia provocada por termos, que tratam o pensar e o fazer docente como instâncias separadas. Conferir em: Garcia e Alves (2012).

um outro possível, em outras palavras extraindo delas o inédito-viável. Para isso, precisamos mais do que nunca entender essas situações-limites em sua profundidade. Elas implicam sempre a existência de quem se beneficia diretamente e serve e alimenta as situações-limites – os dominantes e aqueles/as afetados diretamente por elas – os/as oprimidos/as.

O Projeto Memórias da Quarentena, fortalecendo o diálogo entre docentes latino-americanos/as foi uma de nossas opções de enfrentar a situação-limite que estamos vivendo e produzir inéditos-viáveis. Onde nos querem divididos/as e subalternizados/as nos reunimos para compartilhar nossas experiências.

O olha freireano, assim, não nos autoriza a fraquejar diante de tantos obstáculos... ele nos desafia a olhar e a construir, dentro do caos em que vivemos, outro mundo possível, enfrentando o tédio que se apresenta na aparência da repetição dos dias e a vertigem dos acontecimentos que nos atropelam...

(Registro da docente Mairce. Araujo).

Neste contexto de mudanças profundas e significativas do/no pensar/fazer (Alves e Garcia, 2012), fomos provocadas/dos⁴ a mergulhar em uma reflexão, problematização sobre nossa percepção dos/nos cotidianos e suas mudanças no cenário pandêmico, compreendendo o cotidiano conforme Garcia (2003, p. 193) como um espaço que “*assusta, dá medo, intriga, fascina*” que nos desafia a nos revelar em suas dobras que ao se desdobrar deixa aparecer o que estava escondido e à primeira vista não aparecia.

Fomos provocadas/os, a partir da pandemia, a repensar a dimensão do tempo como construção humana e, conseqüentemente, das relações espaciais que se entrelaçam a este tempo. Passos (2018) amparado na discussão que Paulo Freire tece sobre o tempo, afirma que: “qualquer tempo vivido precisa a-presentear-se como tempo próprio e singular, que se costura na grande ciranda de outros seres semelhantes, cujas temporalidades precisam ser entretidas numa comunidade de destino e de lutas coletivas.” (p. 675).

Nestes tempos pandêmicos, o cotidiano que outrora nos era mais rotineiro⁵, conhecido, deu lugar a outras formas de (re)configuração das atividades cotidianas, afetando também as práticas docentes presenciais, que passam a se (re)desenhar em uma dimensão virtual, revelando *em suas dobras* vivências e experiências outras.

O tempo e suas temporalidades em diálogo com os espaços que os constituem vão sofrendo mudanças em um contexto em que a presencialidade passa a ser ressignificada, diante das limitações impostas pelo isolamento social⁶ em uma prática de virtualidade como resultado da necessidade da interação entre as pessoas.

Esta necessidade suscita desdobramentos e deslocamentos em busca de (com)partilhar, de refletir, de trocar, problematizar, de aprender e apreender, de estar junto mesmo que diante das telas e espaços virtuais. Interação, que em nosso caso abarcou professoras/res brasileiros/as e peruanos/as, participantes de diferentes redes docentes que organizaram o Projeto intitulado *Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru*, cujo exercício de pensamento que atravessou os encontros foi o de buscar compreender as repercussões da pandemia em nosso *saber/fazer* docente em diálogo com Paulo Freire. *Como Paulo Freire nos ajudaria a compreender este tempo pandêmico e suas repercussões no processo educativo?* A pergunta problematizadora, convidou a todas/os a um (re) encontro com o pensamento freireano. Os encontros entre os países foram se estabelecendo mensalmente, trazendo narrativas, textos, poesias, vídeos, dentre outros modos de expressão, compartilhados sobre as temáticas apresentadas e seus *des-dobra-mentos*.

Este artigo foi elaborado em quatro seções: na primeira, abrimos a discussão sobre as novas configurações *espaçotemporais* e as possibilidades de produção de um outro *pensar/fazer* docente na pandemia dialogando com Freire. Na segunda seção, contextualizamos o projeto *Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru*, bem como os coletivos docentes REDEALE (Brasil) e REDENU, REDÍALOGOS (Peru) que o conceberam. Trazemos também como caminho *investigativo/formativo* o diálogo entre pares e reafirmamos

5 A ideia de rotina trazida aqui não deve ser lida como um cotidiano engessado, cristalizado, como se nele não houvesse espaço para surpresas, rupturas, alterações em sua ordem, mas como uma rotina previamente já estabelecida dentro das escolhas individuais de seus sujeitos.

6 Em atendimento às determinações da Organização Mundial da Saúde (OMS), cujo entendimento é de que o isolamento social se torna uma ferramenta de enfrentamento ao SARS-2 COVID-19, evitando propagar o contágio e, assim, colapsar os sistemas de saúde.

4 Coerente com o referencial *politicoepistêmico* que sustenta a obra freireana, também fazemos a opção pelo uso das designações de gênero em busca de reafirmar lógicas e modos de pensar a vida pautados em relações igualitárias entre seres humanos, independente da orientação sexual.

assim, a importância do projeto para a produção de uma documentação narrativa (Suárez, 2017), que dê a ver memórias e experiências do magistério do ponto de vista dos/das docentes. Na terceira seção partimos de uma pergunta problematizadora que nos permitiu pensar junto com Freire e as narrativas docentes a potência da pedagogia da pergunta em tempos de pandemia e de isolamento, onde o *saberfazer* docente tem se dado mediatizado pela tecnologia. Os resultados encontrados no projeto nos levam a reafirmar a relevância da pergunta como chave da construção da criticidade docente e da percepção histórica em movimento e construção. E na quarta e última seção, destacamos a incompletude deste processo, considerando que ainda estamos imersos na pandemia, contexto provocador de tantas outras perguntas a suscitar novas problematizações e diálogos.

Tempos pandêmicos, memória e processos formativos entre redes e coletivos docentes

A emergência da pandemia e de seus desdobramentos nos insere em uma outra relação dos/nos *espaços-tempos* (Alves, 2010, p. 1211). Diríamos que esta *via* outra de relação *espaçotemporal* nos convida a refletir sobre o tempo do *pensarfazer* docente (Alves e Garcia, 2012) de antes da pandemia e do emergente da/na pandemia. Para muitas/os de nós o tempo da/na pandemia se constituiu em isolamento, em poucas ou quase nenhuma interação e contato presencial entre as pessoas, sobretudo as do ambiente de trabalho. O tempo, antes repleto de deslocamentos físicos seja para o trabalho, seja para espaços de estudo, seja para outros espaços formativos ou interativos, se vê diante da urgência pandêmica por se reconfigurar. É preciso repensar, diante das possibilidades que se apresentam, outras formas do *pensarfazer* docente (Alves e Garcia, 2012) e perceber nestes espaços a possibilidade formativa que se apresenta.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam em saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (Freire, 2005, p. 31)

Seria este tempo pandêmico um tempo em que o saber de si e o saber do outro tornou-se uma necessidade latente de aproximação, de humanização? Uma

urgência por estar junto, pensar junto, mesmo que este junto seja em janelas virtuais? Paulo Freire, no tempo histórico de sua escrita já nos indicava que “os homens desafiados pela dramaticidade da hora atual se propõem a si mesmo como problema”. Acreditamos que esta afirmação continua atual, e a partir dela pensamos que a dramaticidade imposta pela pandemia, agudizando desigualdades, instaurando incertezas, medos, nos convida a reavaliar nosso “posto no cosmos” e a perceber, fortalecer a dimensão do coletivo neste processo em que a individualização se fez expressiva diante do isolamento social.

Paulo Freire, por meio da narrativa de sua própria experiência, nos fala sobre um *Tempo fundante*, quer dizer, “um tempo funda e que por isso se abre à profundidade” (2020, p. 201). Acreditamos que a pandemia traz consigo a emergência de profundidades reveladas na agudização das desigualdades, em tantos óbitos, e na reflexão do nosso lugar enquanto espécie no planeta, em contrapartida, também traz a urgência das relações humanas, das trocas, do apoio mútuo e da busca pela compreensão do momento que atravessamos e nos atravessa em uma dimensão coletiva, em diálogo com o outro.

Paulo Freire foi um pensador comprometido com a vida, com a existência humana, trazendo profundas contribuições que nos instrumentalizam a pensar a materialização dessa existência, em sua condição histórica, social e sobretudo coletiva, considera que: “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (2005, p. 90), e em Freire é por meio da palavra que é possível estabelecer um diálogo, compreendido por ele, como fenômeno humano.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. (Freire, 2005, p. 90)

Entendemos que pronunciar o mundo não deve ser um ato solitário, pronunciar o mundo por meio da palavra pressupõe o outro, pressupõe um processo comunicativo, uma escuta, onde a palavra é pronunciada, mas também é refletida, e problematizada, e por isso está em movimento, ecoa no outro, ressoa em nós, nos faz um convite ao mergulho reflexivo, que não se esgota quando a palavra finda. Amparadas em Freire, entendemos que dialogar é (com)partilhar, é *partilhar com* o outro nossas perspectivas, nossas visões de mundo, nossos sonhos, nossos desafios,

medos, e ao mesmo tempo, sentir na relação dialógica com o outro um movimento latente, formativo, cujas palavras permanecem ali, sendo tecidas, fiadas e ressignificadas em nós e em nossa relação com o outro e com o mundo, afinal “o diálogo é uma exigência existencial” (Freire, 2005, p. 91).

Desta forma, trazer estas palavras, por meio das narrativas, implica pensar a palavra aqui registrada não como algo estático, mas como uma palavra viva, que ressoou em nós nos encontros, e que pode ressoar no outro por meio do convite à partilha que a proposição deste artigo deseja cumprir. Também como uma palavra histórica, que nos remete a vivências em tempos pandêmicos, que nos convida ao exercício de pensar este tempo junto, afinal “se o diálogo é o encontro dos homens [e das mulheres] para ser mais, não pode fazer-se na desesperança.” (Freire, 2005, p. 95) e para nós não há maior desesperança que a ausência de diálogo, que a reflexão solitária e esquecida.

Em um texto que Brandão faz para a revista Piranguá do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL), salienta a importância do outro em nós, quando afirma que:

Tudo o que pensei, pensamos; tudo o que fiz, fizemos; tudo o que realizei, realizamos; tudo o que vivi, vivemos. Nenhuma ideia, nenhuma prática, nenhuma iniciativa é minha sem haver sido antes, durante e depois... nossa. Entre nós, educadores, todo o “eu” deve encontrar o “nós” que lhe atribui sentido e valor. (2018, p. 117)

Neste sentido, compreender-nos enquanto seres *inconclusos*, que fazemos na relação com o outro é fundamental no processo de existir e de perceber-se *estando no mundo* (Freire, 2005), especialmente compreender a história em um movimento complexo de permanências e rupturas e não como algo determinado e engessado. Diante desta experiência formativa, única, em diálogo com o outro, o coletivo ganha dimensões potencializadoras.

Entrelaçando fios e ressignificando memórias entre redes docentes latino-americanas

A aproximação entre os coletivos docentes REDEALE (Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita) do Brasil, REDENU (Red Desenredando Nudos) do Peru teve início em 2015, a partir do interesse das respectivas redes em trocar experiências sobre os seus *saberesfazeres* docentes,

entretanto, a REDIALÓGOS do Peru se inseriu nos encontros com interesse também em mobilizar trocas e aprendizagens entre as referidas redes compondo o Projeto *Memórias da Quarentena*, diálogos entre Brasil e Peru a partir de 2020, no contexto da pandemia.

As interlocuções entre as redes dos dois países foram motivadas pelo desejo de construir parcerias para investigar modos de pensar e praticar ações formativas docentes referendadas pelos princípios de alteridade, da investigação da própria prática e do trabalho em redes de formação, apontando para uma formação mais democrática, comprometida com a construção cotidiana de práticas críticas e dialógicas. Tais encontros, que se caracterizam como espaços instituintes, na medida em que nasceram dos desejos de formação e interlocução entre as/os próprias/os docentes, grande parte delas/es da escola básica, aconteceram a partir dos *Encuentros Iberoamericanos*.

O projeto *Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru* nasceu no primeiro encontro entre as redes latino-americanas em abril de 2020, no contexto da pandemia provocada pela COVID-19, do isolamento social, da suspensão das aulas presenciais, bem como da necessidade de refletir individual e coletivamente sobre este tempo, tão atípico, inesperado e desafiador. A proposição dos encontros trouxe alinhavado, frente à relevância do pensador Paulo Freire em nossa atualidade, a proposta de tecer uma interlocução com seu legado, no sentido de buscar refletir sobre estes tempos pandêmicos e suas repercussões no cotidiano escolar.

Foram realizados um total de seis encontros entre os coletivos, no período de abril a agosto de 2020, através da plataforma *Zoom*, com duas horas de duração, nos quais foram produzidas um corpus de 29 narrativas escritas sob o formato de cartas, crônicas, vídeos, poesias, música, desenhos, fotografias, contos, acrósticos, além dos depoimentos orais, que compõem o acervo da investigação e serviu de base para a produção deste artigo.

Colocando-se no campo da investigação narrativa, a pesquisa busca a construção de um conhecimento *com as/os docentes*, que se configure, tanto como um processo de investigação, quanto um processo de formação.

Nessa perspectiva os encontros proporcionados pelo projeto *Memórias da Quarentena* diálogos entre Brasil e Peru possibilitaram a seus/suas participantes *viverpesquisarnarrarformar* (Bragança, 2018, p. 65) o cotidiano em sua pluralidade de olhares, de experiências, de narrativas, potencializando o processo formativo e o processo humanizador.

O diálogo com as narrativas docentes trazidas no artigo em tela confirma, a nosso ver, a potência da dimensão formativa que acontece nas relações coletivas.

Maria Isabel Gutiérrez, docente pertencente à rede peruana REDENU, afirma, “para las redes peruanas, memorias de cuarentena, hay un significado, un pretexto para unirnos, convocarnos a reflexionar juntos, plantearnos una tarea, creo que lo más grande es unirnos a las redes que hemos aprendido a formar comunidad”.

Gutiérrez defende que fazer parte de redes e coletivos docentes que narram, discutem e escrevem sobre suas práticas favorece um exercício de reflexão entre nós mesmos e com o outro. Pensamos ainda que ao ampliarmos esta reflexão envolvendo diferentes países a experiência formativa provoca um deslocamento ainda maior, nos convidando a uma relação com outras formas de existir e relacionar com o mundo, com outras culturas, com outros olhares, e com outras experiências e (re)existências.

Narrar e documentar a própria prática docente nos encontros entre redes, se caracteriza assim como uma ação *formativoinvestigativa* que cumpre um papel político relevante, na medida em que, como alerta Suárez, existe na América Latina uma “memória pedagógica silenciada”, que prevalece nos discursos oficiais, “en el lenguaje técnico, pretendidamente objetivo, neutral, desafectado de subjetividad, que imponen las modalidades dominantes de gobierno educativo” (2017, p. 194).

Suárez enfatizando a importância da escrita docente sobre a própria prática, afirma que “Cuando escriben, dan a leer, conversan y re-escriben sus relatos de experiencia los docentes de la documentación narrativa descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados...” (2017, p. 199). Ainda para o autor:

En la medida en que consiguen distanciarse de su práctica para tornarla objeto de pensamiento y discurso, para hacerla material de escritura, lectura e interpretación pedagógica, en la medida en que pueden documentar algunos de sus aspectos “no documentados” o invisibilizados, los docentes narradores se dan cuenta de lo que saben, de lo que no conocen, de lo que no pueden nombrar y de lo que pueden hacer. Ponen en tensión su sabiduría práctica, la componen y recomponen, la objetivan, la fijan en escritura, la leen, la comunican, la critican (Suárez, 2010). Por eso, en el movimiento de “dar a leer” sus relatos pedagógicos, los docentes narradores entregan sus propias lecturas acerca de lo que pasó en la escuela y lo que les pasó como docentes, educadores, pedagogos. (Suárez, 2017, p. 199)

Consideramos, amparadas no pensamento de Suárez, que o projeto *Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru* igualmente contribuiu para uma produção documental sobre o *pensar-fazer* docente poética, sensível, crítica, sofrida e artística, dando a ver aspectos do cotidiano escolar que fogem ao escopo de um fazer pedagógico inserido numa rotina burocratizada e, portanto, muitas vezes invisibilizados nestes contextos.

As narrativas das/dos professores sobre suas experiências *personais/profissionais*, durante o período pandêmico, se apresentaram para nós como memórias fragmentárias que expressam um modo de viver, escrever e guardar a história, compondo um mosaico de memórias e de esquecimentos do tempo vivido. Nesse sentido, tais memórias promovem um alargamento do presente. Buscamos contribuir, assim, para a invenção “de formas memória e de narração, capazes de sustentar uma relação crítica com a transmissão do passado, com o lembrar, e com a construção do futuro e o esperar” (Gagnebin, 2014, p. 221).

Entendemos o conjunto das narrativas compartilhadas no projeto como *miscelâneas*, fragmentos, anotações de diferentes esferas, ou seja, uma coleção que compõe um mosaico dos tempos que vivemos, aproximando-nos das reflexões de Achilles e Gondar sobre as características do pensamento benjaminiano:

Ao acessarmos o índice das obras de Benjamin percebemos que elas são constituídas por um conjunto de temas diversos, principalmente em ‘Rua de mão única’, que poderiam ser classificadas como *miscelâneas*. Isto porque reúnem anotações de diferentes esferas (políticas, sociais, culturais, econômicas, estéticas, filosóficas, literárias, entre outras). Neste universo de fragmentos, gostaríamos de marcar dois importantes termos: ‘coleção’ e ‘experiência’. Arriscamo-nos a dizer que toda coleção composta por esses fragmentos, ruínas, restos ou cacos diversos formam um mosaico que possuem um sentido, expressando algo que está em nível de compreensão que, a princípio, nos passa despercebida. Assim, a cada leitura que fazemos desses textos é possível extrair um olhar, uma imagem e entendimento diferente. (2017, pp. 181-182)

Neste sentido consideramos que *documentação narrativa* produzida no escopo do projeto nos ajudam a compor uma memória social, política, educativa, pedagógica do tempo presente, memória esta que articula em diálogo com dois países da América-latina: Brasil e Peru, compreendendo as peculiaridades de seus territórios diversos e culturalmente plurais, bem como das práticas diferenciadas, contextos políticos, econômicos e culturais múltiplos.

A pedagogia da pergunta e os tempos pandêmicos em diálogo com Freire

Paulo Freire nos convida a refletir sobre a *palavra* enfatizando que “não há palavra verdadeira que não seja *práxis*” (2005, p. 89). Compreendemos o potencial problematizador da palavra em um diálogo, e neste sentido a importância da pergunta enquanto chave problematizadora do mundo, da existência, das condições de opressão, enquanto chave para a busca do *ser mais*, da consciência e da criticidade.

O projeto *Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru* nasceu de uma pergunta problematizadora que mobilizou às/aos sujeitos participantes das redes latino-americanas a buscar respondê-la, mas não somente para cumprir uma tarefa, mas sim, mobilizadas/os por este convite a (re)pensar o contexto histórico, social, político, formativo, profissional em uma dimensão temporal e em um movimento individual e coletivo.

O movimento de refletir sobre o *pensar-fazer* a partir de uma pergunta problematizadora que remete ao legado de Freire, denotava os dois sentidos que o termo “problematização” abarca em sua obra, segundo Mühl (2018): um sentido epistemológico e o outro antropológico ou ontológico. Como sentido epistemológico, podemos pensar na relação entre sujeito e objeto compreendendo que não há diferenciação entre tais especificidades, uma vez que o sujeito da investigação reflete sobre sua prática, esta problematizada em um contexto histórico, social, temporal, pois conforme pontuou Freire “[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (Freire, 1977, p. 36).” Como sentido ontológico destacamos o conceito freireano de “ser mais” (Freire, 2005), na busca pela superação da dimensão de incompletude, inacabamento e imperfeição, a partir da consciência de ser e estar no mundo.

A pergunta: *Como Paulo Freire nos ajudaria a pensar sobre os processos educativos na pandemia?* nos convidava a (re)encontrar com seu pensamento, seu legado, suas contribuições que permanecem atuais, tanto no Brasil quanto no Peru, uma vez que as condições de opressão e desigualdades provocadas pelo capitalismo se mantêm nestes países e inclusive se agudizam em tempos pandêmicos.⁷

7 A questão do aumento do desemprego é um dos sinalizadores do agudizamento das condições de opressão e desigualdades: em abril de 2020, segundo Institutos de Estudos Peruanos, “cerca de 30% dos trabalhadores peruanos estavam desem-

Para a professora peruana María Elizabeth Chang: “Paulo nos habla de una pedagogia de la pregunta en el que nuestro estudiante esté en constante diálogo con sus compañeros, con el docente, con sus familia y amigos.” e ao elaborar uma reflexão sobre a pedagogia da pergunta em tempos pandêmicos afirma que:

Nosotros como docentes nos estamos dando cuenta que muchos de nuestros estudiantes los conocemos por un nombre y apellido, no tenemos idea de cómo son, lo que piensan, lo que sienten, muchos de nosotros maestros, padres de familia y estudiantes no expresamos nuestros sentimientos y nos enfocamos en el desarrollo de sobrevivir en esta pandemia. Me pregunto qué diría Paulo Freire en esta situación, me imagino que su respuesta sería: estamos dialogando con los estudiantes, conocemos sus intereses, sus necesidades sus expectativas, lo que piensan de lo que están viviendo e cómo lo están viviendo; Paulo nos diría busquemos junto con los estudiantes la verdad de cómo nos encontramos, que dialoguemos como base en la preguntas para lograr descubrir la sabiduría partiendo de la ignorando de conocer lo desconocido, de aprender del día a día, de aprender del sabio de la comunidad, de dialogar constantemente, algunos dirían pero dialogar con quienes en este entorno en el que nos encontramos, podemos utilizar algunos medios como es el caso de las tecnologías de la información, para poder establecer reuniones virtuales y poner sobre la mesa todas nuestras dudas y promover el riesgo y la aventura por aprender a conocer primero a nosotros mismos y luego a los demás, y que tratemos de aprender a desaprender y que nosotros los docentes no somos los que sabemos todo, sino por el contrario que todos podemos aprender de todos, porque estamos en un mundo de constantes aprendizajes sobre todo en contacto y en relación con nuestra naturaleza. (Narrativa da professora peruana María Elizabeth Chang no encontro de 28/08/2020)

A fala da professora Chang comporta diversos elementos que nos convidam a refletir sobre a necessidade de romper com uma prática educativa esvaziada de sentidos, cuja relação entre os sujeitos está centrada nos processos de transmissão de conhecimentos apenas e não na relação e interação entre eles, de suas emoções, de seus sentimentos, de como estão

pregados”, (Recuperado 20 de dez de 2020) <https://veja.abril.com.br/mundo/covid-19-mais-de-167-000-pessoas-no-peru-querem-deixar-os-centros-urbanos/> Em 23 de out de 2020, o Brasil atingia um número recorde de desempregados, registrando um aumento, em cinco meses, de mais 34 milhões de pessoas desempregadas. <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/10/23/no-de-desempregados-diante-da-pandemia-aumentou-em-34-milhoes-em-cinco-meses-aponta-ibge.ghtml> (Recuperado 20 de dez de 2020)

reagindo neste processo de isolamento social e diante de perdas de entes e familiares, dentre tantos outros aspectos que se desdobram a partir da alteração na rotina da população com o fechamento das escolas.

A professora Amanda Pestana do Brasil também traz sua palavra carregada de uma percepção da escola que antes da pandemia era preenchida pelas presenças, sons, contatos, interações, sensações e agora está vazia: “na escola, apenas carteiras vazias e um estojo esquecido pela abrupta suspensão das aulas. No parque, não há vai e vem dos brinquedos e nem o eco das risadas criancinhas competindo com as buzinas dos carros.”

Paulo Freire foi um pensador que se debruçou a pensar nas condições materiais da existência humana, suas relações e construções, mas, mais que refletir se posicionou criticamente, ética e politicamente em defesa dos *esfarrapados* do mundo e em denúncia às condições de opressão. Neste sentido, defendeu a viabilidade da luta pela humanização como uma possibilidade frente à consciência dos homens de sua própria desumanização, na percepção de sua exploração, opressão.

Esta percepção, esta tomada de consciência, não deve ser compreendida dissociada do entendimento da história e do tempo presente como uma construção humana, e por isso, passível de mudanças, da construção de outros rumos, de outras histórias, e não como algo determinado, cristalizado e impossível modificar. Nos afirmou Freire: “Daí que insisto tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade” (1997, p. 59).

Interessa-nos trazer esta dimensão da percepção da história como possibilidade, como construção, rompendo com qualquer posição fatalista diante da história e dos fatos. Paulo Freire defendia que não podemos perder de vista que toda realidade está aí submetida à possibilidade de nossa intervenção nela, ou seja “em minha visão, ‘ser’ no mundo significa transformar e retransformar o mundo, e não adaptar-se a ele” (Freire, 2020, p. 50). E sem dúvida, esta mudança, esta transformação requer uma mudança de olhar para o mundo, de perceber-se pertencente nele, de lançar mão de perguntas a ele, perguntas que não estejam impregnadas de juízos de valor, de respostas prontas, mas de perguntas que possam nos levar a perceber outras possibilidades de leituras, e sobretudo perguntas que possam ser com-partilhadas, refletidas em todo potencial que o coletivo traz.

Neste sentido, María Elizabeth Chang pondera:

Aspectos que consideraría de Paulo en esta pandemia es lo limitar al estudiante ni al docente en la generación de la curiosidad por aprender, el que

se genere preguntas constantemente del porqué, el para qué, el cómo, el cuándo, el donde, el con qué y el para qué estoy aprendiendo para enseñar para aprender y aprender a preguntar teniendo en cuenta que el niño desde que nace hace preguntas y con el pasar de los tiempos de olvida de formular sus preguntas porque no encuentra respuestas a dichas preguntas.

Recordemos que nosotros los maestros no tenemos la verdad absoluta y que también tenemos que ser humildes de reconocer que estamos aprendiendo y sobre todo en esta nueva modalidad de la virtualidad, estamos aprendiendo el uso de diversos dispositivos y medios virtuales para poder relacionarnos virtualmente entre docentes amigos y estudiantes. (Narrativa da professora peruana María Elizabeth Chang no encontro de 28/08/2020)

O contexto da pandemia se inicia e com ele muitas perguntas são lançadas, no sentido de buscar respostas frente à tantas incertezas, a tantas perdas humanas, a agudização da desigualdade, o desemprego, aos conflitos instaurados pela ordem capitalista onde o lucro prevalece frente às vidas humanas, e, sobretudo dúvidas relacionadas ao *que fazer* pedagógico que se torna possível neste momento? Quando retornarão as aulas presenciais? Como será possível estabelecer relações de ensino pela via remota? Quantas perguntas foram feitas para saber como usar plataformas digitais, tais como a *Zoom* utilizada também para os encontros entre as/os docentes envolvidas/os no projeto *Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru*.

El hacer en esta pandemia una experiencia de aprendizaje; de aprender y formularme preguntas de buscar generar la curiosidad tanto en los estudiantes como en los colegas maestros, el estar en un constante diálogo de aprendizaje mutuo en libertad para indagar, investigar, y vivir sabiendo conocer sus emociones y sentimientos; es de aprender a vivir la pregunta; vivir la investigación, vivir la curiosidad y conocer su experiencia de aprendizaje del estudiante. (Narrativa da professora peruana María Elizabeth Chang no encontro de 28/08/2020)

Chang chama a atenção para a necessidade de praticar uma pedagogia da pergunta, baseada nos pressupostos freireanos, em oposição à uma prática de transmissão de conhecimento, sem uma preocupação com o que os sujeitos, estudantes e comunidades pensam sobre a pandemia. Para Chang, Paulo Freire, diante deste tempo, nos convidaria a praticar uma pedagogia da pergunta e a incentivar a pergunta como uma curiosidade e uma investigação inerente ao processo de aprender e apreender este tempo, e a partir da pergunta se estabelecer e praticar uma educação

dialógica. Não existe pergunta errada ou certa, e uma pergunta pode desencadear várias outras. Segundo Chang, a pedagogia da pergunta se constitui um processo formativo e educativo para compreender e aprender os atravessamentos da pandemia.

Freire, nos afirma que:

Estou certo, porém, de que é preciso deixar claro, mais uma vez, que a nossa preocupação pela pergunta, em torno da pergunta, não pode ficar apenas a nível da pergunta pela pergunta. O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas. Eu não sei se fica claro o que digo. Parece-me fundamental esclarecer que a tua defesa e a minha, do ato de perguntar, de maneira nenhuma tornam a pergunta como um jogo intelectualista. Pelo contrário, o necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola, no caso de uma escola de crianças, estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntos. (1985, p. 26)

O movimento de compreensão crítica do mundo nasce de uma curiosidade, de uma pergunta, pergunta que é pedagógica e é política, pois tende sempre a nos ensinar algo, ensinar não somente a quem pergunta, mas também em quem articulado com a pergunta busca encontrar respostas e ou a partir das perguntas se elaborem outras novas.

Caminhando para o fechamento do nosso artigo, entendemos que os resultados do projeto *Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru* que nasceu de uma pergunta, desafiadora, problematizadora, cujo exercício de buscar respondê-la, demandou um esforço de pensamento, mas também de planejamento de ações práticas que mobilizem o próprio *saberfazer*, não podem ser pensados numa perspectiva quantitativa ou mensurável, mas sim nas pistas que as narrativas podem nos trazer na construção de um educação humanizadora.

As problematizações acerca das relações humanas, do fazer docente na pandemia entre os diferentes países trouxeram percepções que nos aproximam enquanto sujeitos históricos em um tempo cuja produção da existência se dá por meio do sistema capitalista, onde condições de opressão, exploração são condições inerentes à própria existência deste sistema. Desta

forma, no contexto da pandemia, foi possível perceber que tanto no Brasil quanto no Peru houve uma adesão à prática do ensino remoto, sem que antes se tenha lançado mão de perguntas acerca de seus desdobramentos. A necessidade do isolamento social colocava a via tecnológica como uma opção segura, contudo, há que se considerar desdobramentos sinalizados por ambos os países, tais como: exaustão docente em frente as telas⁸; a incerteza de que há de fato o alcance real entre as comunidades educativas; o desejo de construir laços e produzir conhecimentos que sejam efetivamente significativos no contexto da pandemia, onde em muitas famílias houve perdas em razão da COVID-19. Outra pergunta lançada foi acerca da perspectiva de educação que se instaura por detrás das telas: estariam os docentes atuando em uma perspectiva de educação bancária, racionalista, fragmentária? Ou seria possível, mesmo diante das limitações postas pela pandemia, estabelecer uma educação problematizadora, emancipatória?

Trazemos estas questões em forma de indagações, pois compreendemos que elas nos convidam a problematizar o *saberfazer* docente, a lançar mão de perguntas sobre este *saberfazer* na pandemia, rompendo com uma visão naturalizada, cristalizada de um fazer pedagógico apenas como um ato transmissor de conhecimentos, em uma perspectiva epistemológica racionalista. Que conhecimentos se fazem urgentes na pandemia? Como o exercício da pedagogia da pergunta freireana nos ajuda a pensar na função social, política, estética da escola no contexto pandêmico, e ainda mais, em uma perspectiva emancipatória, tanto do docente enquanto sujeito em um processo constitutivo e formativo, quanto dos estudantes em um movimento reflexivo sobre este tempo? De que forma esta perspectiva de educação freireana torna as experiências brasileiras e peruanas semelhantes apesar de toda diversidade geográfica, política, econômica e social?

Há que se ponderar que ainda estamos imersos na pandemia, desta forma, muitas perguntas ainda persistem e acreditamos que ainda persistirão por um bom tempo mesmo após ter findado esse tempo, e trazemos aqui, defendendo a perspectiva da incompletude freireana, que um dos resultados percebidos na dimensão da pedagogia da pergunta entre as redes docentes do Brasil e Peru está justamente na percepção da importância do exercício da pergunta, da dúvida, da criticidade, da indagação acerca do fazer pedagógico (sem buscar aqui esgotar respostas), que não está dado, não deve ser visto como naturalizado e um ato repetitivo, bancário.

8 Para maior aprofundamento sobre a atuação docente em tempos de pandemia, consultar: Araújo, Oliveira e Trindade (2021)

(In)conclusões e as perguntas do caminho

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança... (Freire, 1992, pp. 91-92)

Ratificamos em Paulo Freire a percepção do sonho como um processo coletivo, existencial e, portanto, humano. Como diria Morais, (2012, p. 58) olhar o coletivo como forma de *caminhar acompanhado*.

Pensamos aqui que é preciso construirmos em tempos tão duros, de desigualdades, perdas humanas, desempregos, fome, miséria, mais sonhos que se sonham juntos, mais possibilidades de refletir sobre a realidade com o outro, em um movimento de empatia e acolhimento, em um movimento amoroso que defendeu Freire.

Compreendemos, desta forma, que este processo coletivo de problematizar os cotidianos, em uma dimensão de *espaçotempo* e de *pensarfazer* reconfigurados na pandemia em diálogo com o legado de Paulo Freire proporcionou às redes de coletivos docentes que pensam, narram e escrevem sobre suas práticas *viverpesquisarnarrarformar* (Bragança, 2018) em uma perspectiva humanizadora, dialógica, problematizadora. Possibilitou também a percepção da experiência como conceito benjaminiano em uma dimensão de sentido imbricado em um tempo e uma memória histórica, que por sua vez, produz, através das escritas, uma documentação narrativa (Suárez, 2017).

Defendemos a pergunta como chave investigativa, curiosa, problematizadora, pedagógica, como feita de palavra(s) que pronuncia(m) o mundo, que nos indagam sobre nosso lugar no cosmos, que em tempos pandêmicos nos sacode a perceber a história como possibilidade, como um processo complexo de permanências e rupturas, como resultado de uma construção humana, e por isso, passível de ser mudada.

Acreditamos na palavra pronunciada não somente como convite à pergunta, mas também como convite ao diálogo, por compreender o diálogo como uma necessidade humana de expressar-se, de interagir com o outro, que está intimamente relacionado com o ato de perguntar.

Finalizamos este artigo, destacando o quanto o projeto *Memórias da Quarentena: diálogos entre Brasil e Peru*, compartilhado entre as redes docentes REDEALE do Brasil, REDENU e REDÍALOGOS do Peru, que teve início a partir de uma pergunta, que convidou a

todas e todos a mergulhar em um diálogo com Freire tornou-se um processo formativo, investigativo, dialógico e o quanto nos permitiu perceber o cotidiano em suas dobras, em suas brechas, como espaços tensionados, híbridos, desafiadores, vivos, latentes e potentes territórios formativos.

Referências

- Achilles, D. e Gondar, J. (2017). A memória sob a perspectiva da experiência. *Revista Morpheus — Estudos Interdisciplinares em Memória Social*, 9(16), 174-196
- Alves, N. (2010). Compreensão de políticas públicas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1195-1212.
- Alves, N. e Garcia, R. L. (2012). Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. Em J. C. Libâneo et al. *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. Cortez.
- Araújo, M, Oliveira, D e Trindade, R. (2021). A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. *Práxis Educativa*, 16, (e2116610), 1-20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16610.009>
- Brandão, C. R. (2018). A Educação Popular e o CEAAL na linha do tempo memórias e reflexões de um educador dos anos sessenta Em R. E. López. *Estratégias Políticas para Democratizar el Conocimiento: investigación acción participativa, sistematización de experiencias y educación popular*, (pp. 116-129). La Pirágua.
- Bragança, I. F. S. (2018). Pesquisa-formação narrativa (auto) biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. Em M. H. Abrahão et al. *Pesquisa (auto) biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos*. CRV.
- Faria, D. T. B. (2021). Experiências Formativas entre professores/as de redes e coletivos docentes latino-americanos. [Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro].
- Freire, P. (1977). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Paz e Terra.
- Freire, P e Faundez, A. (1985). *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Paz e Terra.
- Gagnebin, J. M. (2014). *Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*. Ed. 34.

- García, R. L. (2003). *Método, Métodos, Contramétodo*. Cortez.
- García, R. e Alves, N. (2012). Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. Em J. C. Libâneo e N. Alves. *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. Cortez.
- Morais, J. F. S. (2012). Brasil y Perú: cartas para la transformación docente em lenguaje. Em *x Taller Latinoamericano pata la Transformación de la Formación Docente em Lenguaje*.
- Mühl, E. H. (2018). Problematização. Em: D. R. Streck, et al. *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica Editora.
- Passos, L. A. (2018). Tempo. Em D. R. Streck, et al. *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica Editora.
- Suárez, D. H. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, 18(50), 193-209. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.30500>

@Freire.P #Nética en las redes sociales para la autonomía en la hiperrealidad

@Freire.P #Netics in Social Media for
Autonomy in Hyperreality

@Freire.P #Nética em redes sociais para a autonomia na
hiper-realidade

María Daniela Martín Hurtado*
Andrés González Novoa**

Para citar este artículo

Martín Hurtado, M. y González Novoa, A. (2021). @Freire.P #Nética en las redes sociales para la autonomía en la hiperrealidad. *Pedagogía y Saberes*, (55). <https://doi.org/10.17227/pys.num55-13105>

* Becaria del Departamento de Historia y Filosofía de la Historia, la Educación y el Lenguaje y miembro del Grupo de Investigación de Pedagogía Crítica (PEDACRI) de la Universidad de La Laguna. Universidad de La Laguna (España). Correo: alu0100999013@ull.edu.es. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3322-409X>

** Doctor en Educación, profesor de teoría e historia de la educación de la Universidad de La Laguna, miembro del Centro de Estudios Interdisciplinarios de América Latina (CEILAM), de la Cátedra de Hermenéutica Filosófica (HERCRITIA) de la UNED, del grupo de investigación de Política, Ética y Educación de la UNERS (Venezuela) y del grupo de Pedagogía Crítica (PEDACRI) de la ULL. Universidad de La Laguna (España). Correo: agonzaln@ull.edu.es Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2578-8888>

Resumen

Freire cumpliría cien años y en esta era digital eso se traduciría en un post con el #tbt —*Throwback Thursday*, la tendencia en redes que significa una publicación que induce al recuerdo—. Este artículo de reflexión presenta una mirada sobre cómo se podría traducir la libertad, la opresión, la esperanza y la indignación de Freire en el mundo de la eterna conexión digital. ¿Cómo habría sido la interacción de Freire en este mundo de aplicaciones, algoritmos e *influencers*? y ¿cómo interactuamos todos en el mundo de las redes sociales? El texto orienta la mirada a las redes como ejemplificación de las sociedades en transición freireanas, sociedades llenas de contradicciones; de las nuevas aristas del analfabetismo, esta vez digital; y, la aun actualizada noción de la educación como escenario estratégico para lo político y lo ético, aun dentro de las redes sociales. Reclama a un Freire *influencer* que nos enfrente al extrañamiento de los algoritmos.

Palabras clave

alfabetización; autonomía educativa; educación social; enseñanza multimedia; medios sociales

Abstract

Freire would be one hundred years old and in this digital age that would translate into a post with the #tbt -*Throwback Thursday*, the networking trend that signifies a memory-inducing post. This thought-provoking article looks at how Freire's freedom, oppression, hope and indignation could be translated into the world of eternal digital connection. What would Freire's interaction have been like in this world of apps, algorithms, and influencers, and how do we all interact in the world of social media? The text looks at the networks as an exemplification of Freirean societies in transition, societies full of contradictions; of the new edges of illiteracy, this time digital; and the still updated notion of education as a strategic scenario for the political and the ethical, even within social networks. It calls for a Freire influencer who confronts us with the alienation of algorithms.

Keywords

literacy; educational autonomy; social education; multimedia teaching; social media

Resumo

Freire teria cem anos de idade e, nesta era digital, isso se traduziria como um post com o #tbt —*Throwback Thursday*, a tendência em redes que representa um post indutor de memória. Este artigo de reflexão analisa como a liberdade, opressão, esperança e indignação de Freire poderiam ser traduzidas no mundo da eterna ligação digital. Como teria sido a interação de Freire neste mundo de aplicações, algoritmos e influenciadores, e como é que todos nós interagimos no mundo das redes sociais? O texto olha para as redes como um exemplo das sociedades freireanas em transição, sociedades cheias de contradições, dos novos limites do analfabetismo, desta vez digital, e a noção ainda atualizada de educação como cenário estratégico para o político e o ético, mesmo dentro das redes sociais. É preciso um Freire *influencer* que nos confronte com a alienação dos algoritmos.

Palavras-chave

alfabetização; autonomia educativa; educação social; ensino multimídia; meios de comunicação social

Freire: bienvenido a la hiperrealidad

el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no solo está en el mundo sino con el mundo.

PAULO FREIRE (1969)

Freire cumpliría cien años. Falleció cuando se levantó la prohibición al uso comercial de Internet y se permitió la integración de redes y proveedores de accesos privados; la Web penetraba al dominio público y se extendía como la nada en *La historia interminable* de Michael Ende, besando los labios de Jean Baudrillard con la sentencia que repetiría Morfeo en la película Matrix: “Bienvenidos al desierto de la realidad”.

Lo Real crece como el desierto. Welcome in the desert of the Real. La ilusión, el sueño, la pasión, la locura, la droga, pero también el artificio, el simulacro: tales eran los predadores naturales de la realidad. Todo esto ha perdido su energía, como si lo hubiese atacado una enfermedad traicionera e incurable. Es preciso encontrar entonces su equivalente artificial, pues de lo contrario la realidad, una vez alcanzada su masa crítica, terminará por autodestruirse espontáneamente, hará implosión por sí sola, ya lo está haciendo, por otra parte, al dar cabida a todas las formas de lo Virtual. (Baudrillard, 2008, p. 21)

Han pasado, desde el fatídico 1997, los años de la digitalización y de la virtualización, décadas que exponencialmente aumentan la velocidad del mundo (Virilio, 1997), y que estimulan con manuales de autoayuda a la tortuga educativa a arrancarse el caparazón,¹ acudir diariamente al gimnasio, nurturizarse, hacer su sesión de *coaching* o *mindfulness* (Han, 2017), descargarse las nuevas patologías infantiles, implementar los nuevos parches de los antivirus contra divergencias, formatear los contenidos inútiles (Ordine, 2013) y actualizar *online* las últimas versiones de las aplicaciones didáctico-lúdicas.

Freire no presenciara la expansión vírica del neoliberalismo que sintetiza la obra teatral *Lehman Trilogy* de Sergio Peris-Mencheta, cuando el responsable de

marketing de Lehman Brothers Holdings Inc. sentencia que la nueva versión del capitalismo precisa sumergir los deseos humanos en la ciénaga de los instintos ni el exilio de la racionalidad del reino del consumismo; realización de la profecía de Baudrillard sobre una hiperrealidad que hospeda la banalidad y la indiferencia como virtudes/vicios virtuales o, la confirmación de las intuiciones de Žižek sobre un mundo que transformaría las relaciones sociales en concursos; en procesos adictivos que nos mantienen frente a la pantalla mediante lo lúdico-competitivo, alimentando la dupla miedo-odio mediante el incentivo o amenaza de la exclusión.

Desde otro punto de vista, Matrix también funciona como la ‘pantalla que nos separa de lo Real, que hace soportable el ‘desierto de lo real’. Sin embargo, no debemos olvidar aquí la ambigüedad radical de lo Real lacaniano: no se trata del referente último que cubrir/embellecer/domesticar con una pantalla de fantasía. Lo Real es también y primariamente la pantalla misma, como obstáculo que distorsiona ya-siempre nuestra percepción del referente, de la realidad que tenemos delante. (Žižek, 2006, p. 186)

¿Quién es Paulo Freire en el mundo poscovid?, en el mundo del *scrolling* y del *TikTok*. ¿Es necesario, acaso, abrir un debate?; ¿re-actualizarlo? Porque pensar el presente requiere dialogar sobre y en los espacios digitales que se actualizan cada segundo en nuestros dispositivos electrónicos. Que conversemos sobre y en cómo estos espacios concebidos para una cosa son ahora pantallas de cultura, de vicios y de prácticas sociales que tácita o expresamente han creado condicionamientos y nos empujan a la necesidad de cambiar, pero ¿cambiar qué?

La realidad confinada por la pandemia y la crisis multidimensional sufrida por el aislamiento y la parálisis del *modus operandi* del sistema mundo occidental dejó en evidencia el poderío y la victoria de los grandes de la tecnología, haciendo imposible negar el protagonismo que tienen los dispositivos y las tecnologías digitales en nuestras vidas. Cada oleada de progreso —antagónico al concepto de desarrollo freiriano—, desde la revolución industrial, pasando por la era del vapor, del acero y del petróleo han traído a la mesa los argumentos de avance y conquista humana, al igual que los argumentos de deshumanización, de precarización y de desigualdad; la actual era de la informática y las telecomunicaciones no será diferente, pero lo que nos concierne en este aporte e inspirados por el pensamiento de Freire —al que festejamos— es: el re-pensamiento y re-significación de las redes sociales en particular y la idea de conexión digital en general, como escenario estratégico para lo educativo, lo político y lo ético.

1 Permítanos la metáfora del caparazón para referirnos a la *Paideia*; al poso o a las raíces que unieron a la ética y a la política en la pedagogía, como un arte o artesanía para vincular y generar el sentimiento de pertenencia de la ciudadanía hacia lo común, pedagogía que viajará desde esa *Paideia* a la *Meta-noia* cristiana para transitar desde el humanismo renacentista al enciclopedismo ilustrado o al naturalismo romántico, arribar en Freire en la pedagogía libertaria y, con cierta resignación, perder su caparazón en la era gaseosa y video-esférica del pacto tecno-científico.

Su pedagogía crítica y sus ideas de educación para la libertad y la pedagogía de la esperanza se fundan en la naturaleza de la educación como un genuino acto político. En la necesidad del ser humano de participar en la construcción histórica de su época; esta construcción debe contemplar las dinámicas de poder y de dominio, así como el elemento relacional plural, trascendente y temporal que se desprende de la naturaleza humana, siendo el contexto, por lo tanto, el concepto más complejo y al mismo tiempo la unidad conceptual básica dentro del pensamiento freiriano, aplicable y válido en cualquier espacio de convivencia social.

Este contexto de convivencia social, en un primer momento para Freire, se dibuja y se colorea en los límites nacionales donde la historicidad y los elementos culturales condicionan las prácticas generacionales en cada espacio físico. Pero aquí no nos referimos a espacios con fronteras y nos preguntamos ¿cómo abordaría el Freire de *La Pedagogía del oprimido* la hiperrealidad?

La hiperrealidad: espacio sin cartografía.² Dimensión programada como una geografía antidialógica que desregula el principio de realidad. Un no-lugar que integra la potencia y el acto aristotélico en el concepto de virtualidad para capturar el imaginario humano en la trampa del simulacro y cumplir la profecía prometeica de una tercera caída del hombre, más allá de Heidegger.

Podemos decir, pues, que el concepto de ‘virtual’ desempeña casi una función de síntesis respecto a las nociones de ‘posible’, ‘potencial’ y ‘potencia’ tal como habían sido definidas por la tradición aristotélica, la cual distinguía claramente la potencia del acto. Y una tendencia análoga a la unificación la expresa con respecto a nociones tradicionalmente contrapuestas, como las de ‘posible’ y ‘real’. Ello ocurre en la medida en que ‘virtual’ indica sin duda, por ejemplo, el carácter de posibilidad según el cual un posible puede pasar o no a otro, es decir a la realización del hecho, y lo puede hacer porque justamente en él está esa potencia que permite que suceda: una potencia entendida como su carácter específico, como ‘virtud’

2 Baudrillard, mediante su mirada semiológica de la realidad, desde su teoría del consumo hasta su análisis de los simulacros y de la hiperrealidad, concluye que esta nueva geografía está poblada por proyecciones humanas fundadas en la banalidad y la indiferencia. Este nuevo escenario, desde la mirada del filósofo francés, diseñado por dédalos anónimos, sin la participación de lo político y lo ético, merece reflexionar sobre cómo son y serán las condiciones de vida de sus in-habitantes. La cuestión que preocupa y que necesitamos repensar, ante la cantidad de reflexiones sobre el éxodo de lo real a lo virtual, es si podemos esbozar una cartografía de Internet y estudiar qué reglas, valores, restricciones, procedimientos, sanciones, protocolos, la conforman.

suya propia. Sin embargo, esta síntesis y esta unificación pueden darse porque el término ‘virtual’ los comprende, y expresa juntas la relación entre posible y real, potencia y acto. (Fabris, 2017, p. 2)

¿Cómo pensar con Freire la implicación extática de lo virtual? El escenario de la inmersión, la inmanencia y la inmediatez donde se deshace el tiempo histórico, el psicológico y el *kairós* entre los fractales del tiempo real.

El tiempo mismo, el tiempo vivido, ya no tiene tiempo de tener lugar. El tiempo histórico del acontecimiento, el tiempo psicológico del afecto y la pasión, el tiempo subjetivo del juicio y la voluntad, todos son puestos simultáneamente en cuestión por el tiempo virtual, al que se llama, sin eluda con intención burlona, ‘tiempo real’. (Baudrillard, 2008, p. 24)

¿Qué vigencia o qué podemos aprender para enfrentarnos a la hiperrealidad que aloja, en su aparente infinitud —maquillada por píxeles—, algoritmos prodigiosos y eficaces para dividir, manipular e invadir culturalmente a unos usuarios que entregamos nuestros datos a cambio de acceso?, ¿entendemos que estos datos servirán para orientar nuestros deseos al alimento de la red?

Freire, antes de pronunciarse, leería con serenidad todos los contratos que firmamos con un clic cada vez que descargamos una aplicación, los descodificaría para intuir lo que sospechamos; que cada día, tras cualquier clic, nos vendemos como metadatos y, seguramente, comprendería que, sin nuestra participación, como le sucede al capitalismo, los algoritmos se atrofian. No somos los usuarios, denunciaría Freire, sino la mercancía, los oprimidos que pasamos de ser mano de obra en la realidad a productos en Internet. Una Internet que, sin embargo, pensaría Freire, podría ser, con base en su virtualidad —donde confluyen el acto y la potencia—, difícil de controlar por los opresores y ser vulnerable al *hackeo* pedagógico de los temas generadores y la infiltración, entre los códigos de los navegadores y las redes sociales, de lo dialógico y revolucionario.

El verbo griego para leer, traducido literalmente, significaría algo aproximado a ‘levantar la vista’, o más exactamente ‘un darse cuenta mirando hacia arriba’, o bien ‘reconocer hacia arriba’”. Y, como lo ha escrito Peter Handke (1990), leer es “una palabra sin forma de imperativo especial, porque es ya una invitación insistente, un llamamiento. (Skliar en Kohan, 2020, p. 14)

Cómplices con Skliar entendemos el acto de la lectura como un levantar la vista, en nuestro caso, de las pantallas, para contemplar la expansión de Internet

más allá de la liquidez de Bauman hacia lo gaseoso.³ Lo virtual rompe las estructuras sólidas o líquidas de la realidad permitiendo que todo lo imaginado o deseado sea programable, es lo que sucede con los datos que entregamos como moneda de cambio para acceder y navegar por la red, los algoritmos los manipulan para promocionar todo lo que anhelamos y más, sumergirlos en el inconsciente de los instintos para convertirnos en los personajes de la *Pata de Mono* de Jacobs. ¿Cómo serán las ciudadanías virtuales sin relación con el mundo?, ¿qué tipo de relaciones se darán entre las personas digitales? y ¿sin tiempo ni espacio?

“La puesta en práctica del tiempo real para las nuevas tecnologías es, se quiera o no, la puesta en práctica de un tiempo sin relación con el tiempo histórico, es decir, un tiempo mundial” (Virilio, 1997, p.15). En este sentido Freire advierte la importancia de la toma de conciencia de la dimensionalidad del tiempo, de la historicidad propia, escapando de la unidimensionalidad que le permite a la persona emerger e impregnar sus relaciones con el mundo de un sentido consecuente, no pasivo, que le permite interferir

heredando de la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo [...] a un dominio que le es exclusivo, el de la historia y de la cultura. (Kahler en Freire, 1969, p. 12)

Y es una advertencia debido a que el tiempo en su dinamismo arrastra y es capaz de engañar razones, y lo que vemos en la actualidad es un mundo donde las corporaciones han logrado acumular un poder que compite con el de los estados soberanos, las dinámicas de trabajo son precarias y volátiles y las planificaciones futuras amarradas a la impredecibilidad.

Final de la ilusión salvaje del pensamiento, de la actuación, de la pasión, final de la ilusión del mundo..., de lo verdadero y de lo falso...: todo eso queda volatilizado en la telerrealidad, en el tiempo real, en las tecnologías sofisticadas que nos inician en los modelos, en lo virtual, en lo contrario de la ilusión – en la desilusión total (Baudrillard, 1996, p. 52)

3 Sin embargo, Freire lo intuyó, lo vio venir, nuestro presente. En la *Pedagogía del oprimido*, Capítulo IV, dialoga sobre las maneras de de-codificar la imagen que sospecha pronto aliada del pacto tecno-científico, del cuadro a la fotografía y de ella al fotograma para ser pixel, Freire nos alerta del advenimiento de la era video-esférica; se despide de la edad del grafo, de la palabra y, como empieza este párrafo, sin embargo, asume el nuevo contexto como un nuevo escenario gaseoso, más allá de la liquidez de Bauman (2013).

Ante esto y con la innegable conquista digital mutaron las mentalidades y las costumbres, volviéndose todo ágil, etéreo e instantáneo, bajo la promoción constante que todo debe ser diversión y facilidad en la punta de los dedos —se sustituyen las C’s de calidad o compromiso por celeridad y comodidad—.⁴ Tanto las nuevas generaciones, nativos digitales, como aquellos que se han visto en la necesidad de re-pensar el mundo no logran concebir la vida sin teléfonos móviles, aplicaciones, redes sociales y conexión perpetua. Y ahora, formas de utilización del tiempo, de planificación del ocio, de compartir opiniones o de crear opiniones, de gestionar negocios, de escribir; nuevos agentes y modos de influencia que traspasan vallas de autopista y cortes comerciales, generadores de aspiraciones de futuro, profesiones del futuro. Nuevos amigos de Internet, enamorados, maneras de aprender y de enseñar. Ahora, un mundo creciente en novedades y en fuerzas.

Paralelamente, los mitos de criaturas acechantes empezaron a tomar similitud con el salto de las alarmas que resuenan ya desde hace tiempo y que traían advertencias desde diferentes campos, incluso desde las cabezas de las corporaciones que colaboraron en la creación de este mundo dando un mensaje claro: Internet y la conectividad ya no son para lo que fueron imaginadas, han mutado. El Covid-19, sin embargo, no fue planificado, ni auspiciado, ni advertido y, aunque retrasó todo lo demás, aupó esta nueva relación entre mundo-físico y mundo-digital.

¿Supervivencia digital?

La adaptación, acomodamiento o ajuste, es un comportamiento propio de la esfera de los contactos, síntoma de su deshumanización.

PAULO FREIRE (1969)

Ya han pasado tres décadas desde que la World Wide Web —nuestro aliado www.— se hizo accesible al gran público. Tim Berners-Lee, el llamado padre de la web, dijo en su momento que este proyecto serviría a todos “para vincular y acceder a información de diversos tipos como una red de nodos en los que el usuario puede navegar a voluntad”; para democratizar Internet, liberarlo. Es curioso, sin embargo, que toda esta terminología relacionada a la libertad,

4 El ocio es la zanahoria. Lo advertido en la sociedad del espectáculo deboriana se consolidó en *Ready Player One*, las posibilidades ilimitadas del ocio se viralizaron sobre los valores postindustriales de Easton, como si de una muestra gratuita se tratara, una versión beta, de prueba que, una vez logró la adicción de nosotros, los jugadores o usuarios, pasó a las versiones *Premium* y a los plazos. La fobia por perderlo ha sido la versión 3.0 del miedo virtual.

al libre uso, la libre voluntad, la apertura, lo abierto, pueda ponerse en duda si la vemos desde las lentes freireanas en relación con los tipos de sociedad.

Las sociedades, espacio de agrupaciones complejas de personas,⁵ de producción de cultura y diversidad en esas formas de cultura; de interacción entre sujetos, formas de organización, creación de identidades individuales y colectivas, desarrollo de actividades económicas, políticas, de activismo, entretenimiento y también manifestaciones criminales;⁶ utilización de símbolos, uso de la lengua y de canales de comunicación diversos. Ahora, los 4570 millones de internautas activos en la *www* y a los 3000 millones de usuarios en redes sociales para el 2020 son un indicador que las aplicaciones, las redes sociales, estas herramientas han traspasado el sentido utilitario para el que fueron concebidas, donde no solo concurren una gran cantidad de personas, sino también se ha generado una conciencia colectiva y un desarrollo de los demás indicadores sociales. El término de sociedad digital ya es de uso común, sobre todo para justificar y legitimar campañas de *marketing* de industrias de telecomunicaciones y darles nombre a los usos de la tecnología por todos, pero ¿podríamos hablar de una sociedad en las redes sociales?

Para Freire, la dominación que ejerce una clase sobre otra ha creado una dinámica donde los individuos pierden parte de su esencia ante la opresión, y esto lo explica al diferenciar tres tipos de sociedades, la sociedad cerrada, la abierta y la transitoria. Mientras en la sociedad cerrada las élites se sitúan sobre el pueblo objetivándole y arrebatándole su sentido como sujeto, eliminando la posibilidad de la conformación del pueblo, apostando por el mantenimiento de las masas y limitándoles a cubrir necesidades de la vitalidad biológica, a sobrevivir; las sociedades abiertas, las realmente democráticas, libres, son las dispuestas al cambio impulsadas por una conciencia

crítica construida individual y colectivamente que posibilita la habilidad creadora que no le teme a lo nuevo y que humaniza.

¿La sociedad en transición? Para Freire era su Brasil, un tono de gris dentro del blanco y el negro, un bemol musical, diferenciado pero muy sutil. Un ambiente especial, ni muy abierto ni muy cerrado, que es democrático, pero no tanto, aun sumiso bajo el dominio de la élite, del consumo, acrítico, pero, y aquí la sutileza, que vaciaba de significado ciertos patrones y se construía en una insatisfacción hacia una época que buscaba el inicio de otra.

En la ‘sociedad cerrada’, temas como democracia, participación popular, libertad, propiedad, autoridad, educación y muchos otros, de los cuales surgían tareas específicas, tenían una tónica y una significación que ya no satisfacía a la sociedad en tránsito. Nuestra preocupación, difícil por otra parte, era la captación de nuevos deseos, la visión nueva de nuevo temas que, consustanciándose, nos llevaría a una ‘sociedad abierta’, pero que distorsionándose podrían llevarnos a una sociedad de masas en el que el hombre estaría acomodado y domesticado, dejando de lado su espíritu crítico. (Freire, 1969, p. 15)

Esta es la realidad de las redes sociales, la de la sociedad en transición, que aun encontrándose inmersa en una dinámica de sumisión ante el dominio de la élite, ya no es completamente acrítica con respecto a la situación en la que está sumergida, ya no desea mantener una actitud pasiva ante ella, ya no sobrevive.

Este dominio brota con la “publicidad organizada”, y su nueva asociada que es la “opción programada”, donde la decisión pierde posibles elecciones ya que todo es pre-pensado y encorsetado en un *timing* y un algoritmo, convirtiendo la singularidad y subjetividad en objeto cosificado (Freire, 1975). Freire advierte que lo humano pelagra en equipararse a la mercancía disfrazada de iniciativa y optimismo que asimila el proyecto de adaptación. Tal como expresa Niño:

bajo la pasividad y el confort de una cultura del negocio, del espectáculo y de un creciente ‘capitalismo académico’, la desintegración entre el trabajo y el pensar, que hace que el ser humano se adapte a los propósitos de la libertad de mercado y adopte un yo que no le pertenece, bajo el supuesto de una pseudolibertad de poder elegir un objeto y adaptarse a los fines de un discurso muchas veces autoritario. (Niño, 2019, p. 137)

Las mega-computadoras diseñan avatares de cada uno de nosotros, los usuarios, perfeccionando una réplica digital según lo que vemos y lo que no vemos,

5 Para Durkheim (*La división del trabajo social*, 1893 y *Las reglas del método sociológico*, 1895) los hechos sociales o representaciones colectivas —costumbres, moral, religión—, son imposiciones coercitivas a la conciencia humana por parte del medio social. La sociedad estará caracterizada especialmente por la densidad de la población, el desarrollo de las vías de comunicación y la conciencia colectiva asentada sobre la división del trabajo, o sea, la comunidad de las clases en el proceso de obtención de medios de subsistencia.

6 Los ataques informáticos existen desde finales de los años 1980 y desde entonces se han asociado numerosos conceptos paraguas a la ciberseguridad: “hacker”, “virus”, “Deep Web”, “ciberterrorismo”. Vulneración y destrucción de sistemas informáticos, realización de fraudes, clonación de tarjetas, robo de datos. De ahí los “ransomware”, los “phishing”, “gusanos”, “troyanos”, infectan equipos en miles de millones. Con base en esto los mecanismos de ciberseguridad aumentan, pautando, controlando y fortaleciendo los términos de uso.

cuáles son nuestras búsquedas y cuánto tiempo nos detenemos en cada *post*, leyendo cada *caption*, mejorando sus predicciones sobre que haremos a continuación. Acertando o fallando, siempre hay una mejora y una reactualización del software sin que se necesite respetar una jornada de trabajo o de la fiscalización humana para su funcionamiento.

Sin embargo, este dominio en redes nace además de otra fuente, la de las representaciones colectivas de Durkheim o de las sociedades de imitación de Tarde, el de la influencia de los *influencers*.

Por lo demás, la conformidad de fines y de creencias de que se trata, esta semejanza mental que se encuentra en decenas y centenares de millones de hombres no ha nacido exabrupto; ¿cómo se ha producido? Lentamente, de capa en capa, por medio de la imitación. (Tarde, 2011, p. 85)

Y añade Freire, citando a Erich Fromm, en relación con las tragedias del hombre moderno:

Si supiera lo que quiere, piensa y siente. Pero no lo sabe. Se ajusta al mandato de las autoridades anónimas y adopta un yo que no le pertenece... A pesar de su disfraz de iniciativa y optimismo, el hombre moderno está oprimido por un profundo sentimiento de impotencia que lo mantienen como paralizado. (Fromm en Freire, 1969, p. 6)

La influencia en las redes se encuentra entretrejida al sentimiento de idealidad, a la creación de modelos de vida, de formas de ver el mundo en un formato de filtros superpuestos y colores específicamente escogidos según las lógicas de la psicología de mercado. Vemos cambios constantes en las interfaces de todas estas aplicaciones, cambiando logotipos y fuentes, agregando miríadas de opciones de personalización o más utilidades, como una manera de multiplicar las novedades y obligar a nuestros procesos cerebrales a mantenerse en un modo de aprendizaje y atención constante.

Los *influencers* (*instagramers, youtubers, twitters...*) se alzan como la nueva herramienta de *marketing*, sin embargo, esta influencia sobrepasa el mercado de masas y alcanza incluso las representaciones de viejas y nuevas identidades; identidades digitales.⁷ Como en el dilema filosófico de quién vino primero, si el pollo o la gallina, nos preguntamos si fue esta arista de la personalidad o el espacio lo que ha generado este cambio

7 Es característico de las redes sociales la creación de perfiles visibles que construyen una identidad, exhibición pública de amigos o conexiones, y a su vez la posibilidad de recorrer su lista de contactos para aumentar el prestigio según número de amigos o seguidores (follow for follow: #f4f), posibilidad de crear comunidades de interés o aprendizaje, el compartir información con espacios para el diseño gráfico de las mismas.

generacional. Bauman además de liquidez hablaba del síndrome de la impaciencia, donde a partes iguales están las ganas de experimentar, sin compromiso, todas las posibilidades de la vida y la redefinición del consumismo que se caracteriza no por la acumulación sino por el breve goce de lo acumulable.

¿Nos hemos acomodado a la dinámica de las redes?, ¿debemos integrarnos a las mismas? Al final estamos en un momento de transición donde los opuestos y las contradicciones se abrazan; Freire nos perdería el guiño de las denominaciones, del uso del lenguaje y entendería que, aunque se ven construcciones conceptuales que en otros ámbitos nos esforzamos por evitar: seguidor, etiqueta, moda, marketing, también se habla de red, conexión, comunidad, credibilidad, interacción, creación de contenido, trabajo autónomo.

Insistiremos en la integración y no en el acomodamiento, como actividad de la órbita puramente humana. La integración resulta de la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, que se une a la capacidad de optar, cuya nota fundamental es la crítica. En la medida en que el hombre pierde la capacidad de adoptar y se somete a prescripciones ajenas que lo minimizan, sus decisiones ya no son propias, porque resultan de mandatos extraños, ya no se integra. se acomoda, se ajusta. El hombre integrado es el hombre sujeto. La adaptación es así un concepto pasivo, la integración o comunión es un concepto activo. este aspecto pasivo se revela en el hecho de que el hombre no es capaz de alterar la realidad; por el contrario, se altera a sí mismo para adaptarse. La adaptación posibilita apenas una débil acción defensiva para defenderse, lo más que hace es adaptarse. De ahí que al hombre indócil, con ánimo revolucionario, se le llame subversivo, inadaptado. (Freire, 1969, p. 31)

Conciencia crítica que arraiga al momento histórico, que permite crear cultura, que humaniza, que libera. Y como otro guiño a Freire, el primer reto vuelve a ser superar el analfabetismo, esta vez, digital.

El analfabetismo de la inmensa mayoría de los usuarios respecto de los códigos, programas y aplicaciones que rigen sus vidas: la forma en que la enciclopedia universal diversa y 'gratuita' que iba a permitirnos aprehender el mundo entero y convertirlo en un lugar mejor, nos hizo adictos a su 'juego' [...] para terminar sabiendo todo de nosotros, explotarnos y 'monetizarnos', es decir, generar plusvalía con el control de nuestros datos. Producimos hasta en nuestros momentos de ocio, y pronto, tal vez, en nuestros sueños. (Stancanelli, 2020, p. 6)

Entender cómo, por qué, cuándo y para qué funcionan todos estos acentos de esta hiperrealidad, que hoy es una y mañana será otra. ¿Cuál es el peligro?

que en ese proceso de integración ahondemos en la adición que ya genera el *scroll*ear y ver lo perfecto o lo idealmente imperfecto y auténtico; o que nos descubramos en cualquiera de los capítulos distópicos de *Black Mirror*,⁸ donde nos integren pequeñas pantallas en las retinas y nos implanten en los brazos dispositivos móviles que nos permitan ranquear⁹ a nuestro *Uber*, el *Airbnb* y al que nos sirve el cortado por la mañana vestido espléndidamente de colores pasteles y sonriéndonos a la espera de que le pidamos un *selfie*.

Freire a través de las pantallas

Soluciones con el pueblo y nunca sobre o simplemente para él.

PAULO FREIRE (1969)

¿Qué tipo de gobierno rige la nación Facebook?, ¿una democracia?, ¿una oligarquía?, ¿una república?, ¿una tiranía?, ¿una aristocracia?, ¿somos conscientes de cómo y quién ejerce el poder en la nación de Zuckerberg donde conviven e interactúan dos mil quinientos millones de ciberciudadanos, sin mentar los mil millones del país vecino; Instagram o, los dos mil millones de habitantes de la patria WhatsApp?

Freire frente a la pantalla: ¿Cómo actuaría?, ¿qué pensaría?, ¿sospecharía de las redes sociales como anti-dialógicas?, ¿detectaría los mecanismos de conquista, manipulación, división e invasión cultural?, ¿imaginaría los lenguajes de programación capaces de favorecer la síntesis cultural?, ¿sería capaz de trasladar su idea del hombre en relación con los hombres confinados? y, ¿la relación del hombre con el mundo en la hiperrealidad?, ¿imaginaría al hombre histórico en lo virtual del tiempo real baudraliano?, ¿qué tipo de alfabetización precisamos para dejar de ser usuarios o productos?, ¿apostaríamos por el ser sujeto digital?, ¿qué papel tendrá la lecto-escritura en la era video-esférica? y ¿cómo sería ese estar con el pueblo y quién es el pueblo de Facebook?

Las redes sociales, tácticamente entendidas como naciones, no podrían ser una monarquía o eso supondría aceptar que Mark Elliot Zuckerberg es la persona

más noble y virtuosa, tampoco encaja la aristocracia ya que implicaría asumir los mismos atributos para Goldman Sachs¹⁰ o para Bono, no discutiremos su aportación al mundo de la música, pero, dista de ser, en el sentido freiriano o aristotélico, el mejor de todos. ¿Una república? Aquel gobierno que imaginó el filósofo estagirita como mezcla de dos formas impuras, la oligarquía y la democracia. ¿El gobierno de los ricos y de los pobres?, ¿existen pobres en Facebook? y ¿oprimidos? Calculando el porcentaje de participación de los propietarios de las grandes redes sociales y los beneficios —por encima de los diez céros anuales— nos resulta que son muy ricos y eso nos aproxima a una oligarquía. Descartamos la democracia y, sin embargo, en frecuentes encuestas realizadas al alumnado universitario, resulta la opción preferida, ¿por qué pensamos que las redes sociales son democráticas? La praxis freireanas nos señala que tal vez, deberíamos comenzar por decodificar los mitos de nuestra sociedad virtual en transición: la hiperrealidad.

Para que en las redes sociales se diese aquello del gobierno del pueblo, Freire viajaría al origen, sería radical —en el sentido de ir a las raíces— y, tal vez, encontraría aquel momento en que el tirano Pisítrato —actuando como líder revolucionario— haría algo inédito, apostar por el pueblo. Al favorecer la apropiación del trabajo a los agricultores y artesanos, se agrietan las páginas de la historia de los héroes y por ella penetra el pueblo firmando y decorando las vasijas que contienen el aceite de oliva, el pueblo siente la dignidad de su trabajo y como con su trabajo participa en el desarrollo de la *polis*. La transformación de una sociedad cerrada —amurallada— a una sociedad en transición comercial —abierta al Mediterráneo— coincide con el mirar del pueblo hacia el espacio vacío y común que habita entre sus hogares, el solar donde dibujarán los planos de los ayuntamientos, el lugar donde se participa de lo común —*koinôn*—. ¹¹ ¿Existe ese espacio, esas dignidades y esas voluntades en las redes sociales?

8 “Nosedive” en España: “Caída en picado” (21 de octubre, 2016. Netflix), es el primer episodio de la tercera temporada de la serie de ciencia ficción distópica británica *Black Mirror*. Creado por Charlie Brooker y dirigido por Joe Wright. El episodio transcurre en un mundo en el que las personas pueden calificar y ser calificadas por puntuaciones de una a cinco estrellas en cada interacción social que realicen, y cuenta la historia de Lacie (Bryce Dallas Howard), una joven obsesionada por sus calificaciones.

9 “Situarse(se) en una tabla o escalafón” o “clasificarse”. En América se documentan “ranquear” y “rankear”, por influencia del inglés.

10 Aristóteles, como buen griego, no vería como virtuosos a quienes ocultaron el déficit del gobierno conservador de Karamanlis y provocaron la crisis de la deuda soberana de su patria.

11 Según Aristóteles, cuando los ciudadanos deliberan en común para determinar que conviene a la ciudad y que es justo hacer. Vivir juntos no significa pacer juntos, tampoco es ponerlo todo en común, más bien poner en común palabras y pensamientos, es producir, mediante la liberación y la legislación, costumbres semejantes y reglas de vida que se aplican a todos aquellos que persiguen lo mismo. Hacer de la práctica de la puesta en común la condición misma de todo lo común, en sus dimensiones afectivas y normativas.

Para pasar de la conciencia ingenua y taumatúrgica —propia de esta nuestra llegada a la hiperrealidad— a la conciencia crítica se precisan hábitos de participación e injerencia (Freire, 1994), lo que nos conduce a reflexionar sobre la naturaleza de nuestra actividad en las redes sociales. Somos invitados gratuitamente a entrar en las redes, a crear nuestro perfil y a interactuar a nuestro antojo. ¿Qué damos a cambio?, ¿en qué niveles de decisión intervenimos? y ¿quién se beneficia?

Retomamos, como conciencias ingenuas, la confianza de nuestro alumnado sobre las redes sociales como democracias virtuales para identificar los mitos que surgen en estas sociedades en transición online (Freire, 1969):

1. Las redes sociales nos solicitan datos personales, ¿para qué?
2. Las redes sociales nos permiten participar a nivel de interfaz, no en las decisiones, ni en los algoritmos y aún menos en los beneficios
3. Las redes sociales no son inter-activas —presupuesto de la verdadera libertad de elección—, son para-activas: elegimos entre las opciones que nos ofrecen
4. ¿Las redes sociales favorecen el diálogo? La velocidad de la información, el funcionamiento de los algoritmos que nos seleccionan las publicaciones en nuestro muro, la reducción de la comunicación a emoticonos, el predominio de la imagen frente a la palabra favorece la pasividad, el mutismo y la acomodación.
5. ¿Podemos expresarnos con libertad en las redes? Los algoritmos que gestionan nuestra participación en grados de visibilización, aplican una censura programada optimizada matemáticamente.
6. Las redes sociales manipulan y ejercen procesos de invasión cultural a través de estrategias como los *trending topics*, que descontextualizan u ocultan los temas generadores
7. La viralización y los memes pueden instrumentalizarse como tácticas de las redes sociales para transformar las conciencias ingenuas en conciencia de masas
8. Las redes sociales convierten al hombre deshumanizado por el neoliberalismo en producto de estas. Las redes nos venden a las empresas que nos venden, a su vez, sus productos
9. Las redes sociales no son hiperespacios para la racionalidad sino para la emocionalidad. De ahí la expansión estructural de las *fake news*

10. Las redes sociales como sociedades en transición corren el peligro de la masificación si no logramos pasar de la conciencia ingenua a la crítica.¹²

La praxis freireanas tiene su actualización en el *hackeo*, en la importancia de conocer los códigos y los lenguajes de programación para atravesar los interfaces y contemplar la hiperrealidad como Freire entendía que debíamos desentrañar la realidad. El *hackeo* como praxis —entre el activismo y el verbalismo— implica la integración del liderazgo revolucionario en la conciencia de los *influencers*, la descriptación de la propaganda pixelada o generando espacios de comunicación frente a la masificación de los comunicados.

Freire contemplaría las redes sociales como lo hizo con las sociedades en transición, como una oportunidad de democratización cultural bajo la amenaza de las tácticas antidialógicas de quienes nos oprimen. La alfabetización para la concienciación partiría de la propia experiencia de los usuarios y usuarias de las redes sociales, ¿qué nos preocupa? y, ¿cuáles son las razones por las que pasamos tanto tiempo frente a las pantallas? Las redes sociales satisfacen el deseo de relacionarnos y, sin embargo, la naturaleza de esas relaciones no se funda ni en lo ético ni en lo político, ¿por qué?

El paso que advierte Sami Naïr de la era grafo-esférica a la video-esférica nos exige un trabajo educativo de decodificación de los lenguajes audiovisuales de la misma manera que Freire propone en el anexo de *La educación como práctica de la libertad* con las diecisiete palabras generadoras. El lenguaje audiovisual impacta en lo emocional, dificulta la labor de pensar o reflexionar por su velocidad y por el déficit de palabras, complejiza la apropiación de las palabras, de las nuestras, los más de veinte fotogramas por segundo superan las ciento sesenta palabras que leemos por minuto. Si todo el programa de alfabetización exigía un análisis de cada sustantivo, contextualizarlo, re-leerlo, dialogar con la experiencia y escribirlo para transformar nuestra mirada hacia y con el mundo, la decodificación de la imagen precisa de algo que no se puede dar al ritmo en el que se suceden las publicaciones en la hiperrealidad. Necesita del acto de educar y de la presencia de la escuela en las redes sociales.

¹² Como si se tratase de un juego de guerra *online*, la comunicación en las redes sociales funciona como un fuego cruzado de francotiradores audiovisuales que no persiguen lo dialógico, el cuerpo a cuerpo, sino dar un golpe definitivo y por la espalda, mensajes irracionales disparados desde escondrijos anónimos, con miras telescópicas más allá de la política, ideologías del estás conmigo o contra mí.

La escuela que confiase en Freire o en la que Freire confiaría tendría que dirigir su liderazgo revolucionario hacia la hiperrealidad, donde las nuevas generaciones pasan más tiempo que en las aulas o con sus familias. ¡Que nuevas generaciones!, donde cada vez, todos y todas, invertimos mayor tiempo. Una escuela o una educación que deberían analizar dialógicamente lo que sucede con los datos que entregamos en Internet para que pudiésemos preservar nuestra intimidad y dificultar los procesos de deshumanización que nos digitalizan como productos.

La educación para la autonomía implica que tomemos conciencia de nuestro status quo como producto y seguidamente, dotarnos de las herramientas para proteger nuestra huella digital, evitar el rastreo continuo de nuestra IP, leer y pensar antes de hacer clic, aprender a buscar información más allá de los navegadores, programar mediante código libre y bueno, apropiarnos de los códigos como de las palabras, saber aquello que solo conocen los hackers.¹³ Si Freire comprendió que ser analfabeto significaba no saber leer y escribir en la era grafo-esférica, en la hiperrealidad el analfabeto es quien no entiende los lenguajes de programación y tampoco sabe programar. El trabajo desarrollado por Freire respecto a las imágenes, a la televisión y los productos audiovisuales nos inspira a imaginar el acto educativo como un trabajo dialógico en torno al funcionamiento de los *trending topics* en dos sentidos:

1. La contextualización de la información viralizada; y
2. La viralización de los temas generadores dentro de las redes

La colaboración y la organización que precisan la síntesis cultural funcionan como antiviral y virus frente a la propaganda y la actitud antidialógica de la hiperrealidad. La acción defensiva implica educar para rastrear la información y localizar las fuentes, profundizar y visibilizar la biografía de quienes publican para la comprensión de sus intenciones o vincular otras fuentes que favorezcan lo dialógico frente al poder emocional de las *fake news*. La ofensiva supone romper con las tácticas propagandísticas de los *trending topics* y viralizar los temas generadores; en este sentido precisamos aproximar el poder de las palabras, del grafo, a la efectividad de las imágenes y

13 Una de las fuentes de inspiración de los *hackers* es la piratería; una vinculación a los principios de las repúblicas del mar frente a los imperios terrestres. Si bien existe un crisol de intenciones e intereses, también habita en la *deepweb* —entre barbaries inimaginables— escenarios de resistencia, disidencia, crítica... El temor de las corporaciones a los *hackers* los lleva a establecer las mismas tácticas que utilizaron para convertir al esclavo en capataz.

los emoticonos. Desde la organización y la cooperación transformar los discursos problematizadores en torno a los temas generadores dentro del formato de las redes sociales, dosificarlos, abrirlos a los hilos de los muros, programarlos temporalmente para ralentizar la velocidad del *streaming* y recuperar la historicidad secuestrada por el perpetuo presente de la hiperrealidad.

Si las redes sociales o la gestión de estas inducen a una suerte de juegos del hambre por los *followers* o los patrocinadores, Freire insistiría en la necesidad una ética de las redes sociales, una *nética*.¹⁴ La naturaleza política de la educación se instala en Internet como la posibilidad de penetrar en un escenario sin cartografía donde se amplifican y simplifican las ideologías y se etiqueta de democracia lo que, ya a estas alturas del discurso, intuimos como una oligarquía.

Si entendemos la política como cada decisión tomada que afecta a los demás y la ética como nuestra capacidad de imaginar los efectos de cada acto en el otro o en la otra, una *nética* nos comprometería a participar en las redes sociales de forma inter-activa, no para-activa.

Estaríamos humanizando lo virtual al dotar al producto, antes objeto, de su condición de sujeto. Lo que implica dejar de regalar likes o corazones, leer y decodificar lo que los demás publican y responder como si estuvieran presentes. Exige, entonces, tomarse un tiempo frente a las pantallas como si se tratase de la vida misma —activar los códigos comunicativos del *kairós* como un virus que ataca los códigos del *krónos*—. Relacionarnos con las otras identidades virtuales como lo que son, personas a través de una pantalla.¹⁵

La *nética* en lo virtual supone una relación dialógica de autenticidad entre sujetos que reconocen en el icono del otro o de la otra, la alteridad necesaria

14 La *Nética* es un neologismo que surge de unir el anglicismo net —red— con la ética. Se refiere a nuestro comportamiento en las redes de manera ética, sin dañar a los demás, asumiendo los presupuestos freireanos de que el bien del otro o de la otra favorece mi desarrollo y mi humanización. Proviene del concepto de netiqueta o etiqueta para las redes, una manera educada de comportamiento en la hiperrealidad.

15 Haciendo un guiño a Freire, la escuela podría diseñar una red social física en la que el alumnado y el profesorado, mediante pódiums, se interrelacionase. De esta manera, se evidenciaría el vínculo entre lo que pasa en el mundo y lo que sucede en la hiperrealidad, no como dos dimensiones paralelas sino como pliegues de un mismo origami. Volveríamos a las experiencias del alumnado, al diálogo, a la comprensión por parte de estos del sistema mundo histórico que los envuelve y a descubrir la potencialidad de las redes para profundizar en sus preocupaciones o para visibilizar los temas generadores que se necesitan para transformar lo real y lo virtual, sincrónicamente.

para poder democratizar las redes sociales y, por ende, nuestras sociedades en tránsito a lo poshumano. Sería o eso imaginamos, la digitalización de las primeras palabras de Freire en *La Pedagogía de la Autonomía*:

Educadores y educandos no podemos, en verdad, escapar a la rigurosidad ética. Pero, es preciso dejar claro que la ética de que hablo no es la ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del lucro. En el nivel internacional comienza a aparecer una tendencia a aceptar los reflejos cruciales del 'nuevo orden mundial' como naturales e inevitables. En un encuentro internacional de ONG, uno de los expositores afirmó estar escuchando con cierta frecuencia en países del Primer Mundo la idea de que criaturas del Tercer Mundo, acometidas por enfermedades como diarrea aguda, no deberían ser asistidas, pues ese recurso solo prolongaría una vida ya destinada a la miseria y al sufrimiento. No hablo, obviamente, de esta ética. Hablo, por el contrario, de la ética universal del ser humano. De la ética que condena el cinismo del discurso arriba citado, que condena la explotación de la fuerza de trabajo del ser humano, que condena acusar por oír decir, afirmar que alguien dijo A sabiendo que dijo B, falsear la verdad, engañar al incauto, golpear al débil y al indefenso, sepultar el sueño y la utopía, prometer sabiendo que no se cumplirá la promesa, testimoniar mentirosamente, hablar mal de los otros por el gusto de hablar mal. La ética de que hablo es la que se sabe traicionada y negada en los comportamientos groseramente inmorales como en la perversión hipócrita de la pureza en puritanismo. La ética de que hablo es la que se sabe afrontada en la manifestación discriminatoria de raza, género, clase. Es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos. (Freire, 1997, p. 9)

Una esperanza real e hiperabierta

no podrá hacerse ni mediante el engaño, ni mediante el miedo, ni mediante la fuerza, sino con una educación, habría de ser valiente ofreciendo al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición.

PAULO FREIRE (1969)

Tal vez habría que detenerse un instante y cuestionar el sentido o sinsentido de lo que acontece. Quizás sea urgente regresar al sujeto que crea su propio tiempo a través de entramarse en una historia como proyecto de vida. Re-significar el espacio-tiempo de la vida en el mundo más allá de la panóptica y las identidades espejo medidas en *likes*. La historización habrá de resurgir a partir de un sujeto contextualizado, de la recreación de un ser en un estar. Porque, hasta que el sujeto no decide escribir, interpretar, manifestar, no produce historia que lo entrama en una existencia, en un suelo y con un pensamiento propio.

El criterio debe permanecer encendido y auparse por corrientes de responsabilidad, porque el valor de las redes sociales, ese ideario original de conexión y reconexión que en su momento pensaron los padres del Internet se mantiene, y el despertar de la generación de usuarios también. La solución no es la desconexión, que es la decisión de no pertenecer, de involucrarse en la pasividad digital, de omitir estar por ver solo esa oscuridad que tanto se esfuerzan en no mostrarnos con los re-diseños modernos, sino entender a qué nos conectamos, qué leemos, qué seguimos, a quién le aportamos con nuestros *likes* entendiendo que nos están monetizando a cada momento.

La potencialidad pedagógica es innegable y las formas alternativas de usar las redes ya se observan, canales, perfiles, creadores de contenido crean comunidades horizontales de aportes y de preguntas, redefiniendo el alcance de todos y todas aquellas formas de ver, de pensar, de disfrutar, de trabajar por el mundo que necesitamos re-existan. Una re-existencia que re-actúa (Porto-Gonçalves, 2006) y se re-valORIZA. Fortalecer nuestras identidades digitales, sin embargo, es el reto que tenemos por delante, para llenarla de significados que estén en sintonía con quién somos, no cayendo en la falsa participación en redes, o antagonizando aquello que sucede en el mundo material.

Si la democracia real se intuye como un simulacro, la democracia digital es el simulacro del simulacro. La apariencia democrática de las redes sociales es producto de la inteligencia artificial que almacena todas las publicaciones que efectuamos, las ordena por categorías y actúa sobre ellas, amplificando el efecto de las convenientes e invisibilizando aquellas que suponen una amenaza. La pedagogía de la autonomía nos sugiere imaginar una educación para la participación en las redes sociales fundada en la colaboración y la organización para generar en las mismas la síntesis cultural.

Para que las redes sociales sean democracias virtuales, se precisa un liderazgo revolucionario online que conecte la escuela y el acto educativo

con la hiperrealidad, romper con la dicotomía entre ambos que permite no solo el diluirse de lo ético y de la solidaridad en nuestro mundo sino introducir el virus de la nética para nuestra integración —en el sentido freiriano—, en las redes sociales como sujetos práxicos y responsables. Capaces de ir más allá de las opciones ofrecidas y tomar decisiones más allá de los emoticonos.

Necesitamos, no solo tomar conciencia de que las redes sociales nos acomodan como productos —muy lejos de imaginarnos ciudadanía—, además, comprender que la información que entregamos alimenta algoritmos y redes neuronales que realizan ingentes operaciones para llevar los deseos e intereses al nivel de los instintos, borrar todo rastro de racionalidad en nuestras decisiones y conducirnos, a través de la emocionalidad, a la adicción que nutre la sociedad de consumo.

Hoy más que nunca urge reclamar con Freire la interpretación como posibilidad de anclaje a la tierra desde singularidades pluralizadas, enfrentando el arrastre programado de subir las vidas a una nube para provocar el total extrañamiento del mundo. Será desde esa resistencia donde se abra la posibilidad de emerger como sujetos dentro de una trama social y comunitaria, volver a la producción de sentido desde el nosotros.

Referencias

- Baudrillard, J. (1996). *El crimen perfecto*. Editorial Anagrama S.A.
- Baudrillard, J. (2008). *Pacto de lucidez o la inteligencia del mal*. Amorrortu.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Editorial Planeta, S.A.
- Fabris, A. (2017). Ética de las relaciones virtuales. *Diálogo Filosófico*, 33(97), 37-50.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. Editores S.A.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Han, B. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial, S.L.
- Kohan, W. (2020). *Freire más que nunca. Una bibliografía filosófica*. Clacso.
- Niño, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, 51, 133-144.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. El Acanalado.
- Porto-Gonçalves, C. (2006). A reinvenção dos Territórios: a experiencia latino-americana e caribenha. En A.E. Ceceña. *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 151-197). Clacso, 165.
- Stancanelli, P. (2020). *El Atlas de la revolución digital*. Clave Intelectual, S.L.
- Tarde, G. (2011) *Las leyes de la imitación y Sociología*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor. Entrevista de Philippe Petit*. Ediciones Cátedra S.L.
- Žižek, S. (2006). *Lacrimae rerum. Ensayos sobre cine moderno y ciberespacio*. Random House Mondadori S.L.

Paulo Freire e Educação Física: uma análise a partir de periódicos da área

Paulo Freire and Physical Education: An Analysis from Journals in the Area
Paulo Freire y Educación Física: un análisis a partir de revistas del área

Leonardo de Carvalho Duarte*
Marcos Garcia Neira**

Para citar este artículo

Carvalho Duarte, L. y Garcia Neira, M. (2021). Paulo Freire e Educação Física: uma análise a partir de periódicos da área. *Pedagogía y Saberes*, (55). <https://doi.org/10.17227/pys.num55-12390>

* Mestre em Educação, Professor Assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA. Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Correio eletrônico: lcduarte@uefs.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2531-4407>.

** Doutor em Educação. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Correio eletrônico: mgneira@usp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>

Resumo

O artigo, fruto de pesquisa, objetivou identificar e analisar a presença e contribuições do construto freiriano para a Educação Física nos dois principais periódicos da área que publicam pesquisas pedagógicas. A pesquisa bibliográfica compilou 42 artigos, publicados entre 2010 e 2020, que relacionam obras de Paulo Freire nas referências, dois que discutem diretamente o legado freiriano para o ensino do componente e um faz análise de como a obra do autor vem sendo estudada pela comunidade acadêmica da Educação Física. A quantidade de autores envolvidos, qualificação e inserção dos mesmos indicam potencialidades da abrangência e influência do pensamento de Freire na Educação Física. Esses resultados convergem com outros trabalhos sobre a atualidade e importância do autor e aponta caminhos para estudos posteriores.

Palavras-chave

Educação Física; ciências do esporte; Paulo Freire; pesquisa bibliográfica

Abstract

The purpose of this research article was to identify and analyze the presence of and contributions from Freire's construct regarding Physical Education in the two major periodicals in the field which publish pedagogical research. The bibliographical review compiled 42 articles, published between 2010 and 2020, which include the works of Paulo Freire in the references, two of them directly discuss the Freirean legacy to the teaching of the component and one of them analyzes how the author's work has been studied by the academic community of Physical Education. The number of authors involved and their qualifications and the position they occupy indicate the potential comprehensiveness and influence of Freire's thinking on Physical Education. Results converge with other studies conducted about the up-to-dateness and importance of the author and reveal ways for further studies.

Keywords

Physical Education; Sport Sciences; Paulo Freire; Bibliographical research

Resumen

El presente artículo de investigación tiene como objetivo identificar y analizar la presencia y aportes del constructo freiriano a la Educación Física en las dos principales revistas del área que publican investigación pedagógica. La investigación bibliográfica recopiló 42 artículos, publicados entre 2010 y 2020, que enumeran trabajos de Paulo Freire en las referencias, dos que discuten directamente el legado freiriano para la enseñanza del componente y uno analiza cómo la obra del autor ha sido estudiada por la comunidad académica de Educación Física. El número de autores involucrados y su calificación e inserción indican potencialidades del alcance e influencia del pensamiento de Freire en la Educación Física. Los resultados convergen con otros trabajos realizados sobre la actualidad e importancia del autor y señalan caminos para futuros estudios.

Palabras clave

Educación Física; ciencia del deporte; Paulo Freire; investigación bibliográfica

Introdução

Paulo Reglus Neves Freire¹ nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. Tornou-se referência mundial em Educação ao criticar o caráter autoritário da escola e propor uma educação libertária, materializada em sua mais famosa obra, a *Pedagogia do Oprimido*. Apesar da formação inicial em Direito, sua trajetória de vida e atuação profissional e política são reconhecidas e aplaudidas, principalmente, pelo trabalho com a alfabetização de adultos e educação popular. Foi o educador brasileiro mais homenageado da história, sendo laureado com 29 títulos de Doutor Honoris Causa de Universidades da Europa e América. Em 13 de abril de 2012 foi sancionada a lei nº 12.612 que declara o educador Paulo Freire *Patrono da Educação Brasileira*.

No período mais recente da história do nosso país, questionamentos ao legado freiriano eclodiram nos discursos de pessoas e instituições ligadas à direita e extrema direita no campo político e social. Isso pôde ser evidenciado, por exemplo, em meio às manifestações a favor do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2015, ou nas falas de líderes e/ou apoiadores de movimentos neoconservadores como o Movimento Brasil Livre e, principalmente, o Escola Sem Partido. As motivações para recusar ou refutar a importância do pensamento de Paulo Freire são basicamente político-ideológicas e, muitas vezes, carecem de argumentos consistentes² para confrontar a obra e as ideias do autor.

Em reação às críticas infundadas, inúmeras iniciativas e movimentos têm se mobilizado em defesa do trabalho do educador, como o *Consejo de Educacion de Adultos de América Latina* – CEAAL, que lançou recentemente a campanha *Paulo Freire Vive, Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire*. Além disso, estudos, pesquisas e dossiês temáticos têm sido organizados por diferentes grupos e instituições para divulgar e debater o pensamento, contribuições e influência de Paulo Freire para a educação na contemporaneidade. É nesse conjunto de iniciativas que o presente estudo se inscreve.

1 Não temos o espaço necessário para registrar minimamente a importância da vida e obra do autor. Para tanto sugerimos aos leitores acessar o texto: Paulo Freire: uma biobibliográfica, organizado pelo professor Moacir Gadotti e/ou outras fontes de pesquisa disponíveis na rede mundial de computadores.

2 Exemplo disso é a entrevista do humorista e influenciador digital Danilo Gentili ao jornalista Marcelo Tas, no programa “Provoca” da TV Cultura. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=phNE21txyt0> Acesso em 10 jul.2019.

Não são poucos os autores que se debruçaram sobre a literatura educacional com o intuito de verificar a presença do pensamento de Paulo Freire no debate contemporâneo. Streck (2011), por exemplo, apresenta cinco razões pelas quais o diálogo com a obra freiriana é relevante na atualidade: a concepção da educação como processo de humanização, a “conectividade” do seu pensamento com diferentes ideias e interlocutores, a transitoriedade do tempo e sua capacidade de reinvenção em contextos de mudanças, além da “largueza e profundidade” de seus trabalhos que pode ser comprovada pelo fato de seu mais importante livro *Pedagogia do Oprimido* ser a terceira obra mais citada no campo das Ciências Humanas³.

Uma contribuição da obra de Paulo Freire para o panorama pedagógico atual é que ele colocou no centro da discussão pedagógica a questão do ser (como verbo e sujeito) humano, seguindo uma preocupação central do pensamento pedagógico ocidental, desde a Paideia grega, passando pela *Didática Magna* de Comenius e o *Emílio* de Rousseau. ‘Nosso verdadeiro estudo é a condição humana’, diz Rousseau. E essa condição humana, acrescentaria, Paulo Freire, se revela e se constrói nos embates da história por libertação de todas as formas de opressão. É nessa busca que se pode encetar também o diálogo com diferentes disciplinas e tradições culturais, como o fez Paulo Freire em suas andarilhagens pelo mundo das pessoas, das culturas, dos projetos políticos e das ideias. (Streck, 2011, pp. 7-8).

Saul e Silva (2009) discutem sobre contribuições de Paulo Freire para as políticas curriculares e a formação de educadores no Brasil a partir do seu trabalho como Secretário da Educação da cidade de São Paulo (1989-1991). Também argumentaram sobre a atualidade e importância do pensamento desse intelectual, destacando a inserção da sua produção no contexto acadêmico em diálogo com diversas áreas do conhecimento e da consolidação de um caráter universal em sua obra. Afirmam as autoras:

A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo atestada pela multiplicidade de experiências que se desenvolvem tomando o seu pensamento como referência, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo. A crescente publicação das obras de Paulo Freire em dezenas de idiomas e a ampliação de fóruns, cátedras e centros de pesquisa criados para pesquisar e debater o legado freiriano são indicações da grande vitalidade do seu

3 Conforme levantamento realizado por Eliot Green, da London School of Economics, disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>. Acesso em 10 jul., 2019.

pensamento. Tal projeção confere ao conjunto de suas produções o caráter de uma obra universal. (Saul e Silva, 2009, p. 224).

O professor português Antônio Nóvoa (1998, p. 172) já havia reconhecido o valor e atualidade de Paulo Freire ao afirmar que “Freire é o mais importante pedagogo de língua portuguesa do século xx. A sua vida e a sua obra impõem-no como uma referência obrigatória, uma vez que transporta memórias e conceitos essenciais para o esforço científico de pensar a educação e a escola”. Em linha próxima, Cortella (2011, p. 11) considera que “Freire é um clássico porque o seu trabalho não perdeu vitalidade, não perdeu irrigação, conexão com a vida e com o sangue que a vida partilha e emana”.

Saul (2016), divulgando resultados de uma pesquisa nacional intitulada *Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção*⁴, que teve o objetivo de investigar a materialidade e a reinvenção do pensamento de Paulo Freire em diferentes contextos da educação brasileira, concluiu que:

Os resultados da pesquisa demonstraram que o pensamento de Paulo Freire continua vivo e atual, oferecendo contribuições relevantes para as políticas e práticas educativas. A pedagogia freiriana penetra diferentes áreas e subáreas do conhecimento e se alonga em diferentes campos de estudo, aproximando-se de problemáticas contemporâneas. (Saul, 2016, p. 09).

Em produções recentes, Kohan (2019a; 2019b) também destacou a importância de pensar com Paulo Freire, sobretudo no presente contexto sombrio e autoritário da política brasileira, conseqüentemente, das políticas educacionais que se desenham no atual governo. De forma especial, destacou o sentido filosófico da igualdade afirmada por Paulo Freire como condição para uma educação libertadora, ressaltando-a como princípio da relação pedagógica que se opõe à desigualdade, não à diferença, pois, “são as desigualdades que inibem uma relação pedagógica dialógica, não as diferenças que, ao contrário, alimentam-na, potencializam-na quando se principiam na igualdade” (2019b, p. 16).

Influenciados pelos resultados desses trabalhos, nos propusemos a vislumbrar a utilização da obra de Paulo Freire no contexto da área de Educação Física. Para tanto, analisamos a presença do seu construto teórico nos artigos publicados, entre 2010 e 2020, nas duas principais revistas da área que reúnem pesquisas de cunho pedagógico: a *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE), publicada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, entidade científica da área, e a *Revista Movimento* (RM), publicada pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ambas, como apresentamos na Tabela 1, estão indexadas em bases de dados internacionais, encontram-se disponíveis para acesso público em portais eletrônicos e possui classificação no sistema Qualis-CAPES em três áreas, Educação, Ensino e Educação Física.

Tabela 1. Revistas Seleccionadas para levantamento de dados

Revista/ Endereço Eletrônico	Indexação	QUALIS-CAPES	ISSN
Movimento http://www.seer.ufrgs.br/Movimento	Scopus Web of Science (ISI) Latindex Lilacs	A2 Educação Física A2 Educação A2 Ensino	e-ISSN 1982-8918
Revista Brasileira de Ciências do Esporte http://www.rbceonline.org.br/	Scopus Scielo Lilacs Latindex Doaj Redalyc	B1 Educação Física A2 Educação A1 Ensino	e-ISSN 2179-3255

Fonte: Elaborada pelos autores.

4 O contexto de origem dessa pesquisa foi a Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Criada no segundo semestre de 1998, em homenagem ao professor Paulo Freire que foi docente do Programa de Educação: Currículo desta universidade. De acordo com a professora Ana Maria Saul, coordenadora “A Cátedra vem sendo compreendida como um espaço singular para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando as suas repercussões teóricas e práticas na Educação e a sua potencialidade de fecundar novos pensamentos.” (Saul, 2016, p. 13).

Metodologicamente falando, o presente estudo se constitui como uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (2008, p. 44), é um tipo de “pesquisa desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O acesso aos sites das revistas e a seleção dos textos ocorreu no período entre 01 e 15 de agosto de 2020. Apesar das revistas disponibilizarem ferramentas de

busca, optamos por acessar todos os textos publicados no período e verificar quantos e quais deles referenciavam as obras de Paulo Freire. Escolhemos o período balizador de 2010 a 2020⁵ por se tratar da produção mais recente e, provavelmente, preocupada com a atualidade do pensamento freiriano.

Exceto os editoriais⁶, todos os artigos publicados nos dois periódicos a partir de 2010 foram acessados para verificarmos se alguma obra de Paulo Freire fora mencionada. Em caso positivo, o texto foi selecionado para registro do ano da publicação, volume e número da revista, título, autores e respectivas instituições.

No segundo momento, fizemos a leitura dos resumos para conhecer brevemente o conteúdo e, através da ferramenta de localização de palavras⁷, identificamos onde e como Freire fora citado. A estratégia

permitiu identificar os principais temas e conceitos mobilizados pelos autores, as citações realizadas de forma direta e/ou indireta e o teor principal da interlocução com as ideias de Paulo Freire.

Resultados e Discussões

De acordo com nossa escolha metodológica e seguindo os procedimentos descritos na seção anterior, tivemos acesso a um número total de 1525 artigos, sendo 643 publicados na *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE) e 882 pela *Revista Movimento* (RM). Contudo, após verificar as referências, em apenas 42 deles, sendo 11 na RBCE e 31 na RM, foram mencionadas obras de Paulo Freire, como apresentado na Tabela 2.

Tabela 2. Quantitativo de textos acessados e selecionados e número de obras identificadas.

	Textos publicados desde 2010 até agosto 2020	Textos selecionados conforme critérios	Número de obras citadas em cada texto
RBCE	643	11	09 textos relacionam apenas 01 título 01 texto relaciona 02 títulos 01 texto relaciona 07 títulos
RM	882	31	16 textos relacionam apenas 01 título 09 textos relacionam 02 títulos 03 textos relacionam 03 títulos 01 texto relaciona 04 títulos 01 texto relaciona 05 títulos 01 texto relaciona 08 títulos
Total	1525	42	25 textos relacionam 01 título 10 textos relacionam 02 títulos 03 textos relacionam 03 títulos 01 texto relaciona 04 títulos 01 texto relaciona 05 títulos 01 texto relaciona 07 títulos 01 texto relaciona 08 títulos

Fonte: Elaborada pelos autores.

5 O levantamento considerou todo período até o dia 15/08/2020

6 Ambas as revistas são compostas basicamente por um texto Editorial, Artigos Originais, que ocupam maior espaço e volume de publicações, além de textos em formatos de Ensaio, Artigos de Revisão e Resenhas, em menores ocorrências. A Revista Movimento suspendeu a submissão de resenhas em maio de 2016 e publica alguns textos em formato de Ensaio. A RBCE publica textos em formato de Artigo de Revisão, mas em ambas as revistas o conteúdo é constituído, principalmente, por Artigos Originais.

7 Utilizamos a ferramenta com a pesquisa da palavra-chave “Freire”, sobrenome final do autor comumente utilizado para fazer citações conforme a Norma Brasileira de Referências (NBR 10520) da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT adotada pelas duas revistas.

A primeira impressão é o pequeno percentual (2,75%) de textos que referenciam obras de Paulo Freire. Em que pese a frustração inicial decorrente do confronto entre o achado quantitativo e a expectativa que nutríamos, nos interessa analisar a dimensão qualitativa das informações reunidas.

As discussões diretamente articuladas do legado freiriano com a Educação Física foram identificadas em apenas 3 artigos. Sendo eles: 1) um ensaio publicado no número 04 do volume 17 (out./dez. 2011) da RM, onde Correia, Miranda e Velardi (2011) refletem sobre a prática pedagógica da Educação Física com idosos, apresentando e defendendo o que denominaram de uma “experiência dialógica-problematizadora”

ancorada nos pressupostos teóricos da pedagogia freiriana. 2) um artigo original publicado no número 2 do volume 36 da RBCE, em que França e Neira (2014) debatem o campo curricular da Educação Física a partir de categorias centrais da obra de Paulo Freire, situando seu legado no emaranhado das relações que envolvem a cultura corporal e reconhecendo a inspiração freiriana no desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente orientada para a Educação Física. 3) outro artigo original, publicado no número 4 do volume 24, do ano de 2018 da RM, Nogueira, Maldonado et al. (2018), tentaram entender como a teoria freiriana vem sendo estudada pela comunidade acadêmica da Educação Física a partir de uma revisão sistemática em três bases de dados (ERIC, SPORTDiscus e Fuente Académica).

Quantitativamente, nossos resultados convergem com os encontrados por Nogueira et al. (2018). Esses autores selecionaram apenas 19 trabalhos, publicados no período compreendido entre 1990 e 2017, que abordavam a Educação Física e/ou as práticas corporais e que adotavam como referencial teórico a obra de Paulo Freire. Em suas conclusões, além de apontar a raridade dos estudos realizados na Educação Física que se fundamentam na perspectiva freiriana, também reconhecem evidências da “contribuição dos ensinamentos de Freire para a efetivação de uma EF mais crítica e democrática” (p. 1265) e indicam que “novas investigações devem aprofundar as relações entre a teoria proposta pelo autor e a EF” (p. 1265).

No que concerne à autoria dos 42 textos selecionados, observamos um total de 112 pessoas, evidenciando um caráter coletivo e colaborativo da produção intelectual destacada. Apenas 5 artigos foram publicados com autoria individual e apenas 3 pesquisadores participaram em mais de um texto – Fabiano Bossle (2 artigos), Lisandra Oliveira e Silva (3 artigos) e Vicente Molina Neto (5 artigos), os três da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Maria Luiza de Jesus Miranda (2 artigos), da Universidade São Judas, em São Paulo e Daniel Martos García da Universidade de Valencia, na Espanha.

Convém destacar a qualificação dos autores. Para tanto, foi necessário consultar seus currículos inscritos na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Considerando-se o ano da publicação dos artigos, foi possível identificar que 50 autores possuíam doutorado, 13 eram mestres, 3 eram especialistas, 9 haviam concluído a licenciatura e/ou bacharelado ou ainda eram estudantes de graduação. Além disso, 8 autores se apresentaram como mestrandos e 7 como doutorandos. Não foi possível identificar a titulação de 23 autores estrangeiros que não declararam explicitamente nos textos e não possuíam currículo

na Plataforma Lattes. Se considerarmos apenas o número de autores cuja titulação foi possível identificar, veremos que 55% eram doutores, 22,5% mestres e 22,5% eram especialistas ou graduados.

Quando à vinculação, 13 pessoas mencionaram universidades espanholas (Universidade de Almería; Universidad de Granada; Universidad de Valencia; Universidad de Valladolid; Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña); 2 estavam ligados a instituições chilenas (Universidad Católica de Valparaíso; Universidad Austral de Chile), 4 informaram instituições portuguesas (Universidade do Minho; Universidade do Porto) e outras 4 a duas universidades australianas (Deakin University; University of Western Sydney); 03 pessoas da Nova Zelândia (University of Auckland. Auckland,) 1 autor à uma universidade do Uruguai (Universidad de la República); 1 autor a instituições do Reino Unido (University of Strathclyde and University of Queensland) Por essa razão, 4 textos foram publicados em espanhol e outros 4 em inglês. Os demais autores estão vinculados a 35 instituições nacionais, principalmente, Universidades.

Aproximadamente 9% dos autores, à época em que os trabalhos foram publicados, atuavam na Educação Básica e mais de 90% no Ensino Superior, predominantemente, em instituições públicas e no contexto da formação de professores de Educação Física. Isso é importante se considerarmos que esses autores, ao terem buscado apoio no pensamento freiriano para produzir novos conhecimentos, podem ser considerados potenciais interlocutores e multiplicadores das ideias de Paulo Freire no exercício cotidiano da profissão.

A abrangência territorial compreende 10 unidades da federação (RS, SC, PR, SP, ES, GO, BA, PE, PB e DF) e outros 7 países (Espanha, Portugal, Chile, Uruguai, Nova Zelândia, Reino Unido e Austrália). Observa-se a concentração na região Sul e Sudeste do País, uma pequena parcela nas regiões Centro-Oeste e Nordeste, não tendo sido identificado nenhum artigo produzido na região Norte, como indicado no Gráfico 1.

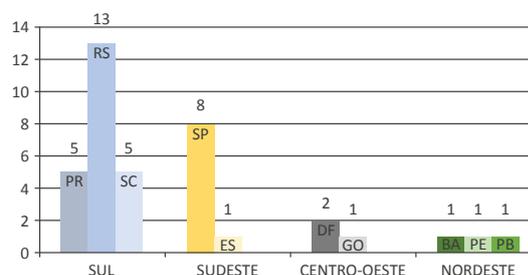


Gráfico 1. Origem da produção por região e estados

Fonte: Elaborado pelos autores.

O quantitativo inicialmente pensado como diminuto revela um significativo alcance das 42 produções, se considerarmos atuação dos seus 112 autores, a divulgação das ideias em 49 instituições diferentes, além da circulação espontânea e acadêmica entre leitores regulares e irregulares dos periódicos. Esse olhar converge com as afirmações de Streck (2011), Saul e Silva (2009) e Saul (2016) quanto à dimensão abrangente do pensamento freiriano.

Quanto às obras presentes nas referências, verificamos 23 títulos, sendo os mais citados: *Pedagogia do Oprimido* (20); *Pedagogia da Autonomia* (19); *Educação como Prática da Liberdade* (7), *Pedagogia da Esperança* (7), *Educação e Mudança* (3) e *Conscientização* (3). Esse resultado converge com o encontrado por Saul (2016, p. 25), que identificou uma maior incidência da *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*:

Nesse conjunto de referências das obras de Paulo Freire, em cada um dos focos das produções analisadas nessa pesquisa, destacam-se os livros *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*. A obra clássica, *Pedagogia do Oprimido*, segue sendo um livro seminal, para os estudos de Freire, no Brasil e também em outras geografias. Recentes informações situam essa obra, nos Estados Unidos, de acordo com dados do projeto *The Open Syllabus Project*, 2015, entre os 100 livros mais solicitados pelas universidades americanas, sendo o segundo mais indicado nas ementas da área da Educação.

Também há convergência com o resultado do estudo de Nogueira et al. (2018, p. 1269) que identificou “indícios de algumas das discussões defendidas por Paulo Freire, tendo como base as obras *Educação como prática da liberdade* (Freire, 1967), *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987) e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente* (Freire, 1996)”.

A análise da forma como se apropriaram dos argumentos verificou que, em torno de 69%, (29 textos) consistem em citações indiretas, 9,5% (4 textos) são transcrições de trechos curtos e/ou longos dos escritos de Freire e 21,5% (9 textos) combinam as duas formas.

Verificando os títulos e os resumos dos trabalhos, percebemos que tratam de uma gama bastante diversa de assuntos e temáticas, mas é possível um destaque para as questões da *formação de professores* (Azevedo, Oliveira, Silva, Nobrega e Souza Junior, 2010; Bopsin, Silva e Molina Neto, 2010; Silva, Caparróz e Almeida, 2011; Medina, Méguas e Arcos, 2013; Alves, 2016; Atienza, Valencia-Peris,

Martos-García, López-Pastor e Devís-Devís, 2016; Rocha e Nascimento, 2017; Philpot, Smith e Ovens, 2019); da *prática pedagógica* da Educação Física em contextos variados, a saber, rural, educação escolar indígena, ensino médio, educação infantil e ensino superior (Marin et al., 2010; Costa e Leiro, 2010; Surdi e Kunz, 2010; Correia et al., 2011; Silva, M. A. Silva, L. O e Molina Neto, 2016; Marchesan et al., 2017; Skolaude et al., 2020); da *pesquisa e produção do conhecimento* na área (Sampaio, 2014; Aquino et al., 2017; Nogueira et al., 2018); dos desafios do *trabalho docente* (Pereira e Mendes, 2010; Souza et al., 2010; Bossle et al., 2013; Brauner, 2015; Conceição e Molina Neto, 2017; Ferreira et al., 2020); e do *currículo e/ou projeto pedagógico* (Oliveira et al., 2011; Souza e Capraro, 2013; Betti et al., 2014; Françoso e Neira, 2014). Também estão presentes discussões sobre *políticas públicas de educação, esportes e lazer* (Mendes e Azevedo, 2010; Donã et al., 2014; Bernardi e Fazenda Junior, 2018; Troncoso et al., 2018; Diehl, Silva e Molina Neto, 2019); *Pedagogias Críticas na Educação Física* (Fensterseifer et al., 2019; Hickey et al., 2019; Vaz, 2019; Kirk, 2019; Hernández et al., 2020) temas contemporâneos como as *mídias* (Costa e Leiro, 2010), o *cyberbullying* (Gonçales et al., 2014); *violência na escola* (Bossle et al., 2013), *empoderamento da mulher* (Brauner, 2015); discussões sobre *práticas corporais* (Dourado da Silva e Ferreira, 2012; Nogueira et al., 2018); e *programas de exercícios* (Marchesan, 2017).

Cabe mencionar que alguns textos atravessam mais de um dos temas identificados e ainda se vinculam com outras temáticas, portanto, poderiam ser organizados de maneiras distintas, mas nos orientamos pela centralidade observada durante a análise. Também é importante dizer que quase todos os trabalhos fazem alianças com a produção freiriana, valorizando, concordando e apoiando-se em conceitos e proposições, contudo também há reterritorializações como no caso de Françoso e Neira (2014) ou críticas e tensionamentos, conforme Fensterseifer et al. (2019).

Sobre a diversidade de temas e assuntos também há convergência entre os nossos resultados e os levantamentos realizados pela rede freiriana de pesquisadores. Uma análise empreendida no Banco de Teses da CAPES com o descritor Paulo Freire, no período 1991 a 2012, registrou 1852 trabalhos em três grandes áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Biológicas e Exatas) e diversas subáreas. Apesar da Educação Física não ter sido diretamente mencionada, Saul (2016) destaca que o legado freiriano adentra diferentes áreas, subáreas e campos de estudos, participando de problemáticas contemporâneas.

Quanto à formação de professores, que para nós também atravessa as questões da prática pedagógica, do trabalho docente e do currículo, Pinto (2015), Pinto e Giovedi (2016) e Saul e Pinto (2016) consideram a teoria e a prática de Paulo Freire como importantes contribuições para consolidação de um paradigma contra-hegemônico para a formação de educadores. Recorrer a Freire para discutir essas questões implica evocar uma prática político-pedagógica séria, competente e crítica, pautada por uma concepção ontológica do ser humano e efetivada como formação permanente, conforme destaca o próprio autor.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na

razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia*, mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (Freire, 1993, pp. 22-23)

Ao pesquisar os principais conceitos e categorias que emergem nos textos selecionados, também identificamos uma abrangência e diversidade significativa, o que reafirma a capacidade e as possibilidades de interlocução com Paulo Freire na atualidade. Contudo, nossos resultados apontam que as categorias *Autonomia*, *Diálogo/Dialogicidade*, *Educação Bancária* e *Conscientização*, são as mais recorrentes, conforme visualizamos na Tabela 3.

Tabela 3. Conceitos mais utilizados nos artigos identificados e fragmentos

Conceito/ Categoria	Autores / Citação
Autonomia	Correia et al., 2011, pp. 287-288 Cabe elucidar, nesse momento, que na epistemologia freiriana a categoria autonomia assume um lugar de destaque. Compreende Freire (1996) que, por sermos seres de cultura, somos necessariamente dependentes. Desta forma, a autonomia não se constrói sozinha ainda que, por vocação, os homens e as mulheres sejam capazes de apreender as coisas do mundo. Assim, em Freire, autonomia é um processo de decisão e humanização que os sujeitos vão construindo de acordo com os movimentos da sociedade, em decorrência de várias, inúmeras decisões que vão tomando ao longo da vida. Portanto, ninguém é primeiro autônomo para em seguida decidir. A autonomia vai se construindo mediante as experiências de decidir tomadas ao longo de sua existência (Freire, 1996). Logo, ninguém é dono da autonomia de ninguém, assim como ninguém é dono de sua própria autonomia . A autonomia se constrói mediante um processo de coerência e ética.
	Bossle et al., 2013, p. 56 (...) pautada pela agenda de manutenção de uma ordem imposta de fora e pela adoção de mecanismos que entram em colapso com as necessidades, anseios e expectativas de uma educação que deveria promover a autonomia e a emancipação (Freire, 1996) dos sujeitos envolvidos —e implicados nela (por ela).
	Gonçalves et al., 2013, p. 981 Na perspectiva de Paulo Freire (2003), empoderada é aquela pessoa (ou um grupo) capaz de agir com autonomia em prol das transformações.
	Betti et al, 2014, p. 1634 Com base em Freire (1991, 2002) e Kunz (1991, 1994), entendemos que “emancipação” e “ autonomia ” estão enleados, constituem um único processo, sempre inacabado, de tomar consciência e pronunciar-se de forma singular, coletiva e crítica diante das objetivações e condicionamentos que as mídias, a indústria cultural e a ciência positiva impõem aos sujeitos. Buscar emancipação e autonomia na EF exige elevar a capacidade crítica dos sujeitos para tomarem decisões, fazerem escolhas, agirem e se pronunciarem no mundo.
	Troncoso et al., 2018, p. 1016 A ideia de processos educativos implica assumir a perspectiva de ensino-aprendizagem como exercício cidadão de participação democrática para autonomia das pessoas nos espaços da cidade (Freire e Faundez, 2012), ou seja, o conhecimento gerado com outros ciclistas urbanos durante o tempo de trabalho que compartilham a percepção do descaso institucional na gestão da política pública.

Conceito/ Categoria	Autores / Citação
Diálogo/ Dialogicidade	<p>Correia et al, 2011, p. 285</p> <p>Na teoria do conhecimento postulada por Freire a categoria diálogo assume uma função essencial para o processo de construção do conhecimento. Entende Freire que é na relação dialógica entre os sujeitos e o objeto cognoscível que a construção do conhecimento floresce. Para ele, o conhecimento é uma construção coletiva, mediada dialogicamente, que deve articular dialeticamente a experiência da vida cotidiana com a sistematização rigorosa e crítica (Freire, 1983).</p>
	<p>Medina et al., 2013, p. 254</p> <p>(...) Una pedagogía que sea flexible para acoger las necesidades del alumnado así como las de la sociedad, que supere la verticalidad de los currículos rígidos, que sea creativa para que el estudiante deje de ser pasivo, superando la receptividad, la repetición y la acomodación, y finalmente que sea dialógica dado que, como apunta Freire (2002), el conocimiento se obtiene a través del diálogo.</p>
	<p>Antieza et al., 2016, p. 1034</p> <p>El primero de ellos ya lo apuntó Freire (1970; 1990), consiste en conseguir un aprendizaje dialógico en el que el alumnado (re)construya el conocimiento a través de una relación de diálogo y discusión con otras personas en contraposición al tradicional aprendizaje bancario en el que los estudiantes se limitan a acumular los contenidos que el docente le ‘transfiere’.</p>
	<p>Silva e Ferreira, 2012, p. 667</p> <p>Quando falamos sobre Capoeira como dialogia corporal, presume-se um embasamento teórico a partir da dialogicidade da educação escrita por Freire (1983). Para o autor, o diálogo verdadeiro é o meio pelo qual os seres humanos podem ser mais.</p>
	<p>Françoso e Neira, 2014, p. 534</p> <p>A concepção de diálogo, enquanto processo dialético-problematizador apresentado por Freire (2005), permite olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. “Enquanto a concepção ‘bancária’ dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança” (p. 84). E não é possível desenvolver uma educação problematizadora fora do diálogo. “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (p. 94).</p>
	<p>Skolaude et al., 2020, pp. 7-8</p> <p>A esta ação de (re)conhecimento, interação e diálogo, Freire (2017) denominou de dialogicidade, já que é um processo de educação crítica que liberta, humaniza, outorga sentido e problematiza a dimensão existencial, ética e política dos sujeitos com a finalidade de compreender e transformar sua realidade.</p> <p>Paulo Freire (2017), em sua obra “Pedagogia do oprimido”, oferece um dos eixos principais da sua teoria direcionada ao diálogo, como elemento emancipatório para prática da liberdade, comprometido com a educação, a vida e a existência que conscientiza criticamente o sujeito no seu contexto histórico social.</p> <p>Partindo desta ideia, o diálogo, na lente de Freire, seria entendido como aquele momento em que os sujeitos se encontram para refletir criticamente o meio, sua cultura e a cultura dos “outros”, confrontando assim o aprisionamento em que se estrutura a educação antidialógica, baseada na homogeneização do conhecimento. (educação bancária) e nas relações de poder, já que, como menciona Freire e Faundez (1985) “o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos” (Freire; Faundez, 1985, p. 36).</p> <p>Para Freire, a dialogicidade é tratada a partir da ação e reflexão; é o sujeito que aprende em contato com o outro, com sua cultura, experiências, identidades e diferenças.</p>

Concepto/ Categoría	Autores / Citação
Educação Bancária	<p>Barbero-González e Rodríguez-Campazas, 2013, pp. 81-82 To integrate the movie within our pedagogical discourse, we rely upon Freire's "generative themes" (for us, "generative concept images"). Rephrasing this author (Freire, 2005, p. 109), "in contrast with the (usual) antidialogical and non-communicative "deposits" of "banking education", we try to connect selected movie fragments with real existential situations to stimulate the awakening of critical consciousness through a dialogical approach to knowledge.</p>
	<p>Bossle et al., 2013, p. 59. Em "Pedagogia do Oprimido", Freire (1987) argumenta sobre a necessidade de rompimento com uma educação bancária, centrada no professor, que desconsidera o saber da cultura dos estudantes e recebe apenas "depósitos" dos conhecimentos alheios à sua cultura e, também, a necessidades de formação crítica —como a leitura de mundo.</p>
	<p>Alves, 2016, p. 76 Não são recentes as discussões sobre as tendências bancária e tecnicista da formação educacional. Freire (1975, 1979, 1996) já denunciava em seus estudos, e essas mesmas tendências podem ser sentidas nas disciplinas de Atividades Rítmicas e Expressivas e Dança quando nos vemos na necessidade de quantificar o desempenho dos alunos, tendo, muitas vezes, que se submeter a diretrizes avaliativas restritas que pouco se preocupam com os processos, pois a elas só interessam os resultados na sua superfície mais formal e objetiva.</p>
	<p>Bernardi e Fazenda Junior, 2018, p. 1035 O ESP está calcado na ideia de que um determinado conhecimento possa ser desprovido de parcialidade, como se a própria ciência fosse neutra. A farsa remonta à tragédia com uma educação pura e simples de transmissão de conhecimento, uma guinada total à concepção bancária de educação, na qual os educandos são tratados como tábulas rasas, na qual o papel do professorado é apenas despejar o conhecimento em cima, eliminando fatores importantes deste processo: a intrínseca e dialética relação educador/educando.</p>
	<p>Nogueira et al., 2018, p. 1266 A partir dessa perspectiva, chamam atenção alguns conceitos desenvolvidos pelo educador, como: "Educação Bancária", na qual professores preenchem os educandos passivos com informações; "Cultura do Silêncio", em que pessoas dominadas são silenciadas por conta da imposição cultural de quem as domina; e "Empoderamento", no qual os sujeitos dominados tomam o poder para si, a partir do desenvolvimento da consciência crítica (Freire, 1987; Valoura, 2006).</p>
	<p>Françoso e Neira, 2014, p. 534 É, portanto, fundamental substituir a "educação bancária" pela "educação problematizadora". Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber; é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. A "educação problematizadora" rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, superando a contradição entre o educador e os educandos.</p>
	<p>Philpot et al., 2019, p. 5 Those who advocate for critical reflection aim to move beyond what Freire (1970) called 'banking' education where students store knowledge unproblematically to focus on exploring issues of context, positionality or power</p>
	<p>Ferreira et al., 2020, p. 5 Como se sabe, a perspectiva bancária de educação, com base em Paulo Freire (1987), apresenta uma metáfora entre a educação escolar e uma operação monetária em um banco, prevendo o depósito, o investimento e o saque de conhecimentos, tendo como base, assim, uma perspectiva tradicional de educação.</p>

Conceito/ Categoria	Autores / Citação
Consciência Conscientização Conscientizar	Correia et al, 2011, p. 2990 Sabemos que não é raro na área da educação física observar educadores escondendo-se em aulas que se constituem em verdadeiros rituais a serem seguidos, desenvolvidas através de uma educação diretivista, para não revelarem o medo que têm de problematizar e dialogar sobre as atividades propostas. Para tal, justificam que “problematizar” e “dialogar” são perdas de tempo, fazendo adormecer a sua capacidade crítica e, conseqüentemente, a do educando. No entanto, “o diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam ” (Freire, 1996, p. 55).
	Françoso e Neira, 2014, p. 533 A conscientização , conceito-chave da pedagogia freiriana, implica fundamentalmente no desvelamento da realidade com o propósito de transformá-la. Consiste no “olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘dês-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (Freire, 1980, p. 29).
	Marchesan et al., 2017, p. 318 Acredita-se que, nesse contexto, o profissional de educação física deve ir além da prescrição e da avaliação do programa de exercícios físicos ou então da aptidão física dos pacientes. A preocupação com o doente renal deve estar dirigida não apenas para a melhoria de sua aptidão física, mas para a educação que busca conscientizar (Freire, 1993), na qual o paciente entenda o seu contexto e a sua realidade, consiga aprender como lidar com as questões que acompanham a doença, melhore, dessa forma, sua qualidade de vida.
	Nogueira et al., 2018, p. 1274 Tema constante nas obras de Paulo Freire, ratificamos a valorização da conscientização percebida durante a leitura dos textos analisados. Nos estudos, foi latente a preocupação dos autores com relação à tomada de consciência acerca das práticas corporais entrelaçadas aos contextos sociais. Essa explicação, de acordo com o nosso entendimento, caminha no sentido de que o método de ensino dialógico difundido por Paulo Freire é também conhecido como Método da Consciência (Lopes e Macedo, 2011).
	Hickey et al., 2019, p. 8 Through a deepening consciousness of the world , produced through reflection and action (Freire, 1970), teachers are more likely to realise the practical utility of a critical disposition
	Vaz, 2019, p. 3 [...] o método de alfabetização de Paulo Freire, em Pernambuco. Era preciso alfabetizar para a conscientização e conscientizar que há um saber entre os não letrados que supõe uma visão, ainda que eventualmente heterônoma, de mundo. Síntese feliz entre base humanista, sensibilidade social e gênio inovador, a educação libertadora e para a conscientização foi proscrita pela ditadura civil-militar que tem início com o golpe de 1964.
	Kirk, 2019, p. 8 At the same time, in highlighting the place of emotion in educational and political communication, neither criticism rules out the importance of reflection and conscientization (Freire, 2005).
	Hernández et al., 2020, p. 3 En este sentido, son fundamentales las aportaciones del brasileño Paulo Freire y sus trabajos dedicados, entre otras cosas, a la ‘ concientización ’. Para él, la concientización era la única manera de evitar el dogmatismo y garantizar que, em su caso, ‘los oprimidos’ fueran actores principales en el proceso de desvelar la realidad y conocerla de forma crítica, incluso de recrear el propio conocimiento. Solo así, fruto de un proceso de concientización, las personas se comprometerían a luchar por su libertad (Freire, 2003).

Fonte: elaborada pelos autores.

Nota: todos os grifos são nossos.

Essas categorias também tiveram destaque nos resultados divulgados por Saul (2016, p. 24, grifos da autora):

Tanto nas dissertações e teses analisadas, como nos estudos empíricos, observou-se um amplo leque de conceitos/categorias tratados na obra de Freire e que foram considerados tanto para dar suporte teórico às pesquisas, como para analisar dados produzidos nas investigações. O amplo repertório de conceitos utilizados, nos trabalhos examinados, mostrou a vasta apropriação que os pesquisadores fizeram do referencial freiriano. As categorias *diálogo, participação, autonomia, gestão democrática, liberdade, emancipação, reflexão crítica, conscientização, alfabetização crítica e formação permanente* foram as mais recorrentes. Esses conceitos estiveram presentes em diferentes contextos educativos, nas modalidades de ensino pesquisadas e, também, em espaços de educação não formal.

Considerações Finais

Mudar é difícil, mas é possível e urgente

(Freire, 1991, p. 8).

Buscamos com esse trabalho evidenciar a presença da obra de Paulo Freire na área de Educação Física e tentamos fazê-lo a partir da análise da produção de conhecimentos divulgada em dois periódicos com circulação nacional destacada na área. Inspirados pelos resultados de outros trabalhos, especialmente, aqueles que veem sendo divulgados pela Cátedra Paulo Freire da PUC-SP e buscando superar pré-conceitos quanto ao conhecimento de diferentes áreas, o acesso a todos os textos divulgados pelos periódicos no período selecionado foi importante porque a área de Educação Física tem sido produzida e disputada a partir de diferentes discursos e marcos científicos.

Identificamos no universo de mais de um milhar e meio de artigos apenas 42 que relacionam obras de Paulo Freire nas referências, no entanto, o que quantitativamente nos surpreende e parece pouco significativo, também promoveu reflexões e problematizações, permitindo evidenciar uma importante inserção e contribuição do legado freiriano para a área de conhecimento e prática pedagógica da Educação Física.

Os resultados obtidos convergem com o levantamento apresentado por Nogueira et al. (2018) que também identificou poucos trabalhos (19) utilizando a teoria freiriana, mas, apesar disso, reconheceu como importante a contribuição do autor e a necessária ampliação da aproximação e apro-

priação da área de Educação Física e das práticas corporais com as teorias de Paulo Freire. Bossle (2018) também anuncia o legado freiriano como alternativa viável aos professores de Educação Física comprometidos com a transformação da sociedade. Assim como anteriormente fizeram Franço e Neira (2014) reconhecendo as inspirações desse importante educador na produção de uma escola, currículo e Educação Física implicada com a desconstrução das narrativas dominantes que justificam as desigualdades e as opressões sociais.

Finalizamos lamentando não poder demonstrar que os radicais e extremistas de direita têm razão. Infelizmente, Paulo Freire ainda não está amplamente “infiltrado” e “doutrinando” ideologicamente o pensamento e a produção de conhecimentos em Educação Física e Ciências do Esporte, e isso, pode nos dar pistas que também não esteja tão presente nas escolas e nas ações pedagógicas de professores e professoras de Educação Física de todo o Brasil. Portanto, não nos entristece a possibilidade dessa leitura ser fruto dos limites da nossa investigação, com escopo e estratégias circunscritas, e se outras bases de dados ou investigações demonstrarem o contrário, afinal, em tempos de ameaça a democracia, usurpação de direitos, ampliação das desigualdades, expansão da opressão e de políticas de morte, nós queremos *uma ideologia para viver* (Cazuza, 1990), por isso, precisamos de *Paulo Freire, mais que nunca* (Kohan, 2019).

Referências

- Alves, F. S. (2016). Exercícios qualitativos de avaliação com ritmo, expressão corporal e dança na formação em educação física. *Movimento*, 22(1), 75-88. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.56369>
- Aquino, R., Alves, I. S., Padilha, M. B., Garganta, J. e Marques, R. F. R. (2017). A produção científica acerca do aspecto tático-técnico nos jogos esportivos coletivos: análise dos periódicos brasileiros. *Movimento*, 23(4), 1407-1420. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.69461>
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. M. e Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento*, 22(4), 1033-1048. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.59732>
- Azevedo, A. M. P., Oliveira, G. M., Silva, P. P. C., Nobrega, T. K. S. e Souza Junior, M. (2020). Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão. *Movimento*, 16(04), 245-262. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.11809>

- Barbero-González, J-I. e Rodríguez-Campazas, H. (2013). The near future in “rollerball” dystopian movie: fictional generative themes to stimulate sociological imagination within Physical Education and sports studies. *Movimento*, 19(03), 79-101. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.35726>
- Bernardi, G. B. e Fazenda Junior, C. A. P. (2018). Crítica ao “escola sem partido”: um olhar pela perspectiva crítico-superadora da educação física. *Movimento*, 24(3), 1029-1040. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.79511>
- Betti, M., Knijnik, J., Venâncio, L. Sanchez Neto, L. e Daolio, J. (2014). Fundamentos filosóficos e antropológicos da Teoria do Se-movimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. *Movimento*, 20(4), 1631-1653. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.46732>
- Bopsin, A. P., Silva, L. O. e. e Molina Neto, V. (2010). Contribuições do grupo de pesquisa F3P-EFICE para a formação de professores e Prática Pedagógica na ESEF/UFRGS e na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Movimento*, 16, n. esp., 189-216. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.18234>
- Bossle, F. (2018). Nosso “Inédito Viável”: professor de educação física intelectual transformador. Em D. T. Maldonado, V. A. Nogueira e U. S. Farias. *Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira*. (pp. 19-34). CRV.
- Bossle, F., Molina neto, V. e Wittizorecki, E. S. (2013). Sobre “a vida como ela é”: os professores de Educação Física e as violências na escola pública municipal de Porto Alegre. *Movimento*, 19(04), 47-67. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.37526>
- Brauner, V. L. (2015). Desafios emergentes acerca do empoderamento da mulher através do esporte. *Movimento*, 21(2), 521-532. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.48156>
- Conceição, V. J. S. da. e Molina Neto, V. (2017). A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de Educação Física no início da docência. *Movimento*, 23(3), 827-840. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.55916>
- Correia, M. S., Miranda, M. L. de J. e Velardi, M. (2011). A prática da educação física para idosos ancorada na pedagogia freiriana: reflexões sobre uma experiência dialógica-problematizadora. *Movimento*, 17(4), 281-297. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.19558>
- Cortella, M. S. (2011) Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. *Revista e-Curriculum*, 7(3), 1-14. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7590>
- Costa, M. B. da. e Leiro, A. C. R. (2010) Texto televisivo e educação infantil: Conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 31(2), 121-135. <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/556/417>
- Cruz, G. de C., Caparroz, L. B. S., Fontana, E. C., Correa, R. e Honorato, I. C. R. (2015). Associações e dissociações no campo da educação física: para onde vai o trabalho dos grupos de trabalho? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(4), 348-354. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.08.003>
- Diehl, V. R. O., Molina Neto, V. e Silva, L. O. (2019). As políticas públicas de educação: a percepção dos docentes de Educação Física. *Movimento*, 25, e25037. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.88121>
- Doña, A. M. García, E. R. e Cervantes, C. T. (2014). Sistema de medición de la calidad de la Educación Física Chilena: un análisis crítico. *Movimento*, 20(01), 145-167. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41485>
- Fensterseifer, P. E., González, F. J. e Silva, S. P. da. (2019) Educação Física crítica em perspectiva democrática e republicana. *Movimento*, 25, e25070. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.95771>
- Ferreira, L. S., Zimmerman, A. P. C. e Calheiros, V. C. (2020). Trabalho pedagógico, trabalho dos professores e trabalho docente: movimentos de sentidos nas abordagens sobre Educação Física Escolar. *Movimento*, 26, e26045. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.99565>
- Françoso, S. e Neira, M. G. (2014). Contribuições do legado freiriano para o currículo da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 531-546. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200017>
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. Cortez Editora.
- Freire, P. (1993). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Educação e mudança*. Paz e Terra
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire: uma biobibliográfica*. Cortez Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed). Atlas.

- Gonçalves, C., Pimentel, G. G. e Pereira, B. (2014). Escárnio de corpos, Cyberbullying e corrupção do lúdico. *Movimento*, 20(3), 965-988. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.40735>
- Hernández, N. S., Prat, S. S. e García, D. M. (2020). Pedagogía crítica para la concienciación en torno a la discriminación de género y la emancipación de las chicas em Educación Física. *Movimento*, 26, e26035. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.91171>
- Hickey, C., Mooney, A. & Alfrey, L. (2019). Locating criticality in policy: the ongoing Struggle for a social justice agenda in School physical education. *Movimento*, 25, e25063. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96231>
- Kirk, D. (2019). Quis custodiet ipsos custodes? on being Critical about critical pedagogy in Physical Education. *Movimento*, 25, e25062. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96244>
- Kohan, W. O. (2019a). Paulo Freire, mais do que nunca. (1ª ed.). Vestígio.
- Kohan, W. O. (2019b). Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. *Educação & Pesquisa*, 45, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945201600>
- Lei 10.612 de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire patrono da Educação Brasileira. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm
- Marchesan, M., Krug, R. de R., Barbosa, A. R. e Rombaldi, A. J. (2017). Percepção de pacientes em hemodiálise sobre os benefícios e as modificações no comportamento sedentário após a participação em um programa de exercícios físicos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(3), 314-321. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.01.012>
- Marin, E. C., Souza, M. da S., Ribeiro, G. M. e Baptaglin, L. A. (2010). Educação Física no contexto rural: perfil dos professores e prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 31(2), 231-246. <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/259/416>
- Medina, B. M., Megías, E. P. e Arcos, D. P. (2013). La voz del alumnado: Una investigación narrativa acerca de lo que siente, piensa, dice y hace el alumnado de Magisterio de Educación Física en su formación inicial. *Movimento*, 19(04), 251-269. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.37816>
- Mendes, A. D. e Azevêdo, P. H. (2010). Políticas públicas de esporte e lazer & políticas públicas educacionais: promoção da educação física dentro e fora da escola ou dois pesos e duas medidas? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 32(1), 127-142. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892010000400009>
- Nogueira, V. A., Maldonado, D. T., Silva, S. A. P. dos S., Freira, E. dos S. e Miranda, M. L. de J. (2018). Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do Conhecimento. *Movimento*, 24(4), 1265-1280. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.85020>
- Nóvoa, A. (1998). Paulo Freire (1921-1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico. Em M. Apple e A. Nóvoa. (Orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia* (pp. 167-186). Porto Editora.
- Oliveira, A. A. B. de., Anversa, A. L., Teixeira, F. C. e Braz, N. M. Q. (2011). Projeto político pedagógico: elaboração e aplicação nas escolas públicas de Maringá. *Movimento*, 17(1), 77-94. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.16524>
- Pereira, N. e Mendes, V. A. (2010). Educação Física na escola organizada por ciclos de formação: especificidades do trabalho docente. *Movimento*, 16(03), 109-132. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.11556>
- Philpot, R., Smith, W. e Ovens, A. (2019). Pete Critical Pedagogies for a new Millenium. *Movimento*, 25, e25064. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.95142>
- Pinto, A. S. (2015). *Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico – metodológico de Paulo Freire*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Pinto, A. S. e Giovedi, V. M. (2016). A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. *Revista e-Curriculum*, 14(1), 211-233. <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/26570/19385>
- Rocha, J. C. S. e Nascimento, J. V. do. (2017). (Re)investimento na integralidade da formação do licenciado em Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(1), 56-62. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.12.010>
- Sampaio, T. M. V. (2014). Desafios e perspectivas para a divulgação da pesquisa em Educação Física: um processo de construção. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(4), 733-739. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.11.005>
- Saul, A. M. (2016). Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. *Revista e-Curriculum*, 14(1), 09-34. <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27365/19377>
- Saul, A. M. e Silva, A. F. G. (2009). O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, 90(224), 223-244. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.90i224.507>

- Saul, A. M. e Silva, A. F. G. (2014). A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. *Revista e-Curriculum*, 12(3), 2064-2080. <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/20907/15925>
- Saul, A. M. e Pinto, A. S. (2016). Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *Educar em Revista*, 61, 19-35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155047759003>
- Silva, B. V., Caparróz, F. E. e Almeida, U. R. (2011). A produção de imaginários sociais sobre a escola e seus efeitos na formação inicial de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(1), 51-68. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000100004>
- Silva, L. C. D. da. e Ferreira, A. D. (2012). Capoeira dialoga: o corpo e o jogo de significados. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(3), 665-681. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000300010>
- Silva, M. A. da., Silva, L. O. e Molina Neto, V. (2016). Possibilidades da Educação Física no Ensino Médio Técnico. *Movimento*, 22(1), 325-336. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.54333>
- Skolaude, L. S., Canon-Buitrago, E. A. e Bossle, F. (2020). A Educação Física na Educação Escolar indígena: a produção acadêmico-científica na área 21 como perspectiva de diálogo e (re)conhecimento intercultural. *Movimento*, 26, e26009. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.90042>
- Souza, E. R., Luzzi, A. e Pereira, B. (2010). O Fordismo acadêmico na Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 32(2-4), 43-57. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892010000200004>
- Souza, E. C. A. de. e Capraro, A. M. (2013). A preservação da memória estudantil como proposta curricular dos cursos de Educação Física: o caso do centro de memória do Departamento de Educação Física (CEMEDEF) da UFPR. *Movimento*, 19(3), 235-255. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.26735>
- Streck, D. (2011). Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. *Revista e-curriculum*, 7(3), s.p. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- Streck, D. (2014). Ecos de Angicos: temas freirianos e a pedagogia atual. *Pro-Posições*, 25(3), 83-101. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407505>
- Surdi, A. C., e Kunz, E. (2010). Fenomenologia, movimento humano e a educação física. *Movimento*, 16(4), 263-290. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.16075>
- Troncoso, L. D. M., Puttini, R. F., Gonçalves Junior, L. e Toro-Arévalo, S. A. (2018). Ciclismo urbano como direito humano à mobilidade ativa na cidade de São Paulo. *Movimento*, 24(3), 1015-1028. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.82908>
- Vaz, A. F. (2019). Certa herança marxista no recente debate da Educação Física no Brasil. *Movimento*, 25, e25069. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96236>

Reformas educativas y reconfiguración de la subjektividad docente en Argentina

Educational Reforms and the Reconfiguration
of Teacher's Subjectivity in Argentina
Reformas educacionais e reconfiguração da subjektividade
dos professores na Argentina

Cecilia Tosoni*

Fecha de recepción: 29 de febrero de 2020
Fecha de aprobación: 05 de octubre de 2020

Para citar este artículo

Tosoni, C. (2021). Reformas educativas y reconfiguración de la subjektividad docente en Argentina. *Pedagogía y Saberes*, (55). <https://doi.org/10.17227/pys.num55-11382>

* Profesora e investigadora en la Facultad de Educación Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Correo electrónico: ceciliatosoni@fed.uncu.edu.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5433-5664>



Resumen

El artículo presenta una investigación sobre la tarea y la comprensión que de ella y de sí tienen los docentes desde la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad. El estudio de caso se llevó adelante durante 2017-2018, a partir de entrevistas en profundidad realizadas a maestras de una escuela primaria de sectores populares del Gran Mendoza, Argentina. Particularmente, se indagó sobre la puesta en práctica de las reformas en la evaluación de los aprendizajes escolares introducidas por las reglamentaciones derivadas de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. En este trabajo, se analizan los dichos de las docentes, considerando que la normativa implica la ruptura del *examen* como forma de evaluación propia del *disciplinamiento* e introduce el ejercicio de la *gubernamentalidad* a través de la *evaluación formativa*, con características propias del *monitoreo*. Los resultados muestran cómo, en la puesta en práctica de las reformas, las maestras modifican su modo de evaluar y se resubjetivan como tales. Lo cual evidencia cómo se introduciría, a partir de la reforma de la evaluación de los aprendizajes, una forma de conducción de la conducta de la población propia de la *gubernamentalidad neoliberal*, característica de las políticas educativas recientes en la Argentina. Asimismo, se advierten indicios de una *contraconducta* de las docentes, cercana a la *mística*, que permite reconocerlas como agentes activos de la puesta en práctica de las decisiones de las autoridades educativas.

Palabras clave

reforma educativa; política gubernamental; evaluación; subjetividad

Abstract

The article presents a research about teachers' tasks and the understanding they have about their work and themselves from a perspective of governmentality studies. This case study was carried out based on thorough in-depth interviews with Elementary-school teachers in a school from popular sectors of Gran Mendoza, Argentina (2017-18). Particularly, they were inquired about the implementation of the reforms on the evaluation of school learning introduced by the regulations derived from the National Education Law Ner. 26.206. In this research, teachers' testimonies are examined, considering that the regulation involves a breaking of the *exam* as a form of evaluation distinctive of the disciplinary method and introduces the exercise of governmentality through the formative assessment, with proper monitoring. The results show how, in the implementation of the reforms, these teachers change their evaluation methods, and thus change their own role from mere evaluators to monitors or assessors. Starting from implementing a reform of the learning evaluation, this reveals how a new way of leading people behavior would be introduced proper of neoliberal governmentality, typical of the recent educational policies in Argentina. Likewise, there are clear signs of a teachers' contrasting behavior, close to mysticism or disinterested commitment, which lets them stand out as active agents of the implementation of the decisions of educational authorities

Keywords

educational reform; government policy; evaluation; subjectivity

Resumo

O artigo apresenta uma pesquisa sobre a tarefa e a compreensão que têm os professores de si mesmos desde a perspectiva dos Estudos de Governamentalidade. O estudo de caso realizou-se em 2017-18, partindo das entrevistas feitas às professoras duma escola de Ensino Fundamental de setores populares da periferia de Mendoza, Argentina. Pesquisou-se sobre a prática das mudanças na avaliação das aprendizagens introduzidas pelos regulamentos derivados da Lei de Educação Nacional N° 26.206. Neste trabalho, analisam-se os ditos das professoras, considerando que a normativa implica quebrar o *exame* como forma de avaliação do *disciplinamento* e introduz o exercício da *governamentalidade* através da avaliação formativa, com características próprias do *monitoramento*. Os resultados mostram como na implementação das reformas, as professoras mudam seu modo de avaliar e reconfiguram sua subjetividade. Isto evidencia como se introduz, a partir da reforma da avaliação das aprendizagens, uma forma de condução da conduta da população própria da *governamentalidade neoliberal*, característica das políticas educativas recentes na Argentina. Além disso, assinala-se indícios duma *contraconduta* das professoras próxima à *mística*, que permite reconhecê-las como agentes ativas na implementação das decisões das autoridades educativas.

Palavras-chave

reforma da educação; política governamental; avaliação; subjetividade

Introducción

La revista *Pedagogía y Saberes* nos propone, en este número, reflexionar sobre la figura de Paulo Freire a 100 años de su natalicio. El gran pedagogo brasileño dedicó su vida a mostrar que la educación liberaba a las personas de la opresión; su propuesta nos interpela como educadores latinoamericanos. Enseñar a leer la realidad, a interpretar nuestra experiencia, a pronunciar nuestro mundo se convierten en un desafío permanente para académicos, políticos, religiosos, maestros, familias y organizaciones de la sociedad civil que buscan educar, no sin conflictos y contradicciones. Por otro lado, la difusión del pensamiento de Paulo Freire ha generado expectativas en torno a la posibilidad de una educación con carácter emancipador que contrasta con su institucionalización en sistemas educativos y su instrumentalización desde una perspectiva de aprovechamiento individual de títulos y acreditaciones. Asimismo, la acción pedagógica aparece atrapada en una trama de relaciones que convierte al maestro en agente estatal y a su propuesta enseñanza en la rutinización de saberes y prácticas impuestas desde programas generados por los funcionarios de los distintos gobiernos.

Esta situación ha llevado, en algunas oportunidades, a pensar en una educación liberadora a puertas cerradas. El maestro o la maestra en su aula lleva adelante una acción educativa emancipadora, en la medida en que niños y niñas, adolescentes o adultos aprenden a reflexionar la propia experiencia a partir de sus propuestas de enseñanza aprendizaje innovadoras y democráticas. Sin embargo, esta perspectiva voluntarista, si se quiere, centrada en la decisión ética del docente diluye, entiendo, su carácter emancipador. Pensar una acción educativa emancipadora, al margen de la trama de relaciones en las que se encuentra el maestro, descontextualiza la tarea y la despolitiza. La descontextualiza porque el maestro enseña a grupos particulares que pertenecen a distintos sectores sociales, con historias y experiencias disímiles. Y la despolitiza, porque ignora sus condiciones de trabajador, minimiza el control de las autoridades educativas sobre él y su labor. Entiendo, que debemos asumir una mirada política sobre la educación e indagar la trama de relaciones de poder en las que los docentes desarrollan su tarea para comprender su complejidad, particularmente, la de quienes enseñan en instituciones a la que asisten los niños y niñas de sectores populares.

Recuperar una mirada política sobre la educación, en general, y sobre la acción del docente en particular, se hace necesaria para reconocer que las decisiones educativas de los gobiernos no son neutrales, sino

que pretenden dirigir la conducta de los ciudadanos a través de ellas. Esto nos lleva a preguntarnos ¿en qué medida las acciones de los docentes son conducidas por el Estado a través de sus políticas educativas?, ¿pueden los maestros tomar distancia de aquello que pretenden los distintos gobiernos de su tarea y asumir una postura propia? y ¿pueden actuar a contrapelo de lo pautado por las autoridades educativas?

En este sentido, entiendo que la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad, desarrollada a partir de las categorías propuestas por Michel Foucault, posibilita comprender la educación fuera del triángulo docente-saber-estudiante, para dar cuenta de la trama de relaciones de poder en la se encuentran los distintos agentes educativos. Considerar la complejidad de la educación como forma de intervención del Estado en la sociedad, reconocer que no hay un alguien —el maestro—, que libera a otro —el alumno— e indagar sobre cómo los gobiernos buscan direccionar la vida de las poblaciones da lugar a una comprensión más modesta y realista de la tarea educativa (Noguera, et ál., 2013).

A continuación, presento una parte de los resultados de la investigación¹ que llevé adelante en 2017-2018, cuyo objetivo fue comprender los cambios en la evaluación escolar a partir de la identificación de relaciones de poder entre docentes, niños, padres directivos y supervisora en el marco de las reglamentaciones vigentes derivadas de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006) en la Provincia de Mendoza (Argentina).² El estudio abarcó la identificación de las fundamentaciones sobre las reformas en la evaluación

- 1 Este artículo contiene parte de los resultados de mi tesis de Doctorado: *Evaluación escolar, conflictos y respuestas. Un estudio sobre los discursos y las prácticas de los diferentes agentes educativos referidos a la evaluación de los aprendizajes en una escuela de sectores populares*, dirigida por la Dra. Norma Fóscolo, codirectora Dra. Romina Elisondo, Facultad de Ciencias Humanas, UNRío Cuarto (Córdoba, Argentina)
- 2 En Argentina, las decisiones políticas educativas tienen dos instancias, una nacional en la que se establecen directrices generales (Ministerio de Educación de la Nación) y otra provincial, en la que estas se precisan en reglamentaciones para dicha jurisdicción (Ministerios provinciales, direcciones o consejos provinciales). En Mendoza la Dirección General de Escuelas (DGE). La Ley de Educación Nacional (2006) asumió como principio la inclusión educativa frente a situaciones de exclusión social que viven grandes sectores de la población. En 2012 se aprobó en el Consejo Federal de Educación (integrado por los ministros de cada provincia) el Acuerdo Federal 174/12 que contiene pautas para la reforma de la evaluación de los aprendizajes atendiendo al principio mencionado. La Provincia de Mendoza, llevó adelante estos cambios a partir de la Resolución N° 681712 DGE sobre el Régimen Académico para el nivel primario de la educación. En 2016 con el cambio de gestión fue apenas modificada por la Resolución N° 1155/16 DGE.

de los aprendizajes presentes en discursos académicos y oficiales, luego, un análisis sociolingüístico de las reglamentaciones que precisaron las modificaciones en las prácticas escolares. Por último, un estudio de caso, para conocer el significado que los propios agentes educativos dan a la evaluación y los conflictos emergentes en el día a día escolar. Para lo cual llevé adelante un trabajo de campo de tipo etnográfico en una escuela de sectores populares; indagué, entonces, en qué medida su puesta en práctica de las reformas en la evaluación impacta en la comprensión que las maestras tienen de su tarea y de sí mismas mediante entrevistas en profundidad.

Con este artículo, busco contribuir a la discusión sobre la tarea docente atendiendo a la complejidad política que supone. Es decir, dar cuenta de la trama de relaciones de poder en la que se encuentran los maestros, particularmente, quienes trabajan en escuelas de sectores populares; de las formas de sujeción promovidas por las políticas educativas a través de distintas prácticas escolares y de sus respuestas frente a ellas en un caso particular. El estudio realizado permite reconocer continuidades en la forma de direccionamiento de los ciudadanos a través de la educación por parte del Estado, pese a las diferencias promocionadas mediáticamente por los funcionarios de las distintas gestiones de gobierno.³ Lejos de los moralismos que promueven ser un *educador emancipador* ignorando los contextos particulares y, distantes de posiciones que suponen al docente como simple ejecutor de las decisiones de estatales, este trabajo aporta una reflexión sobre cómo los maestros *lidian* con las políticas educativas y reconfiguran su subjetividad a partir de sus propios relatos (Beech et ál., 2016).

3 Durante los años 2017-2018, Mauricio Macri estaba a cargo del gobierno nacional y Alfredo Cornejo era gobernador de la Provincia de Mendoza, ambos formaban parte del Frente Cambiemos (orientación liberal republicana) que derrotó al Frente para la Victoria (integrado por el Partido Justicialista y otros de izquierda (orientación nacional y popular) en las elecciones de 2015. Desde 2003, este frente gobernó el país, primeramente, con Néstor Kirchner (2003-2007) y luego, en dos periodos consecutivos con Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015). Durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner la provincia de Mendoza estuvo gobernada por Celso Jaque y Francisco Pérez, quien también pertenecían al Frente para la Victoria. Mediáticamente, sobre todo en las elecciones 2015, la política argentina se presentó atravesada por una 'grieta' entre quienes apoyaban al Frente Cambiemos con propuestas neoliberales explícitas (sectores de clases medias y altas) y el Frente para la Victoria con un programa anclado en reforzar las reivindicaciones sociales de los grupos postergados (sectores medios y populares).

Herramientas teóricas para pensar lo que pasa en las escuelas

En el marco de los estudios de gubernamentalidad, recupero algunas categorías foucaultianas que nos permiten comprender las formas escolares de socialización, en las que se enlazan relaciones de poder⁴ y saber con las formas de configuración de las subjetividades; asimismo, posibilitan vincular lo que acontece en las instituciones con las decisiones políticas de los gobiernos (Veiga-Neto, et ál., 2011). Este utilitarismo metodológico pretende que sus conceptos se conviertan en los lentes para mirar nuestro presente, a fin de reconocer en qué medida la educación como política de Estado se convierte en una forma de conducción de la conducta de las poblaciones y de qué manera modela a los sujetos que participan en ella, particularmente, a los docentes de escuelas de sectores populares (Veiga-Neto, 2013, p. 10).

Para ello, tomo como punto de partida el concepto de *disciplinamiento* desarrollado por Michel Foucault (Foucault, 1989). Utilizado por las pedagogías críticas para dar cuenta de las *relaciones de poder* en las escuelas. El *disciplinamiento* como forma de relación de poder ha sido visto como opresivo, sin embargo, como señala Julia Varela, es importante reconocer su carácter productivo, es decir, modelador de las experiencias de sí mismo, en las que se gesta la subjetividad de los individuos (Varela, 2001). En segundo lugar, introduzco el concepto de *gubernamentalidad* a fin de dar cuenta de una nueva modalidad en el ejercicio del poder propia de la contemporaneidad. El concepto de *gubernamentalidad*, desarrollado por Foucault, refiere al *arte de gobernar* y la racionalidad que le es propia, surgida en occidente a partir de la *pastorado cristiano* (Foucault, 2006). En tercer lugar, me detengo en las características de las políticas educativas recientes y en las modificaciones evaluación de los aprendizajes que han implicado. En cuarto lugar, presento el contexto educativo argentino, en el que se han implementado reformas a partir de la LEN N° 26.206, cuyo eje es la inclusión educativa. Al final de este apartado desarrollo las preguntas que guiaron específicamente mi investigación sobre las

4 Para Michel Foucault el poder no es una cosa ni tampoco es sinónimo de violencia. El poder existe en cuanto relación que se ejerce, implica una acción sobre otras acciones y supone la estructuración de un campo (Foucault, 2001, p. 255). Las relaciones de poder se diferencian de las de *dominación y explotación*, porque constituyen el modo en cómo cada uno se vincula consigo mismo y con los otros. Las relaciones de poder son móviles y adoptan distintas formas, son productivas, es decir, incitan, inducen, facilitan o dificultan acciones, para producir determinados resultados, particularmente, diferentes modos de ser sujetos (Varela, 2001).

modificaciones en las prácticas de evaluación de los aprendizajes y el modo en que las maestras se reconocen como tales a partir de ellos.

La escuela y el disciplinamiento

El *disciplinamiento* como modalidad de ejercicio del poder surge en Europa a partir del siglo XVII, en la que aparecen diferentes instituciones cerradas. El hospital, la escuela, el campamento militar, la cárcel y la fábrica configuran espacios de disciplinamiento donde quienes asisten se ven coaccionados a actuar siguiendo determinadas pautas (Foucault, 1989). Es un poder modesto, suspicaz, calculado, permanente que se hace efectivo en instituciones cerradas a partir de técnicas precisas: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen (Foucault, 1989). La *vigilancia jerarquizada* implica que cada uno de los observantes es observado, es decir, que un mecanismo relacional coloca a uno como observador del otro. La *sanción normalizadora*, supone una corrección por repetición que garantizará la adquisición de desempeños específicos. El *examen* es un instrumento privilegiado de *disciplinamiento*, ya que combina la inspección jerárquica con la sanción normalizadora. El *examen*, como procedimiento, contribuye a normalizar conductas, a regularizarlas dentro de un grupo particular, provocando docilidad y también posibilitando el mejoramiento de los desempeños, registrados y permanentemente jerarquizados.

En la escuela, el *examen* coloca al docente en una relación de poder/saber con el alumno. El maestro califica sus saberes y, también, produce un conocimiento sobre él (Foucault, 1989). Así, además de identificar los conocimientos aprendidos, obtiene una información sobre el sujeto que se encuentra a su disposición para ser comparado, diferenciado, jerarquizado, gratificado o sancionado y, en última instancia, excluido del grupo clase, cuando no promociona. La ceremonia del examen implica un acto de visibilización del evaluado, una recopilación de información que lo convierte en un caso a comparar con un modelo preestablecido. El *examen* concluye con una jerarquización que excluye a quienes no responden al modelo establecido (Foucault, 1989).

Gubernamentalidad como forma de ejercicio del poder

Esta nueva manera de ejercer el poder, la *gubernamentalidad*, implica un ejercicio autolimitado del poder. Un *gobierno frugal* caracterizado por el cálculo estratégico de intervenciones por parte de aquel que pretende gobernar a los otros. Esta nueva racionalidad consiste en el ejercicio de un gobierno mínimo, autorregulado

(Foucault, 2007). No es un ejercicio del poder que sea limitado externamente, o que deba ser más o menos legitimado por un pacto para actuar. Se trata de un ejercicio que se limita según lo que conviene o no hacer. Así, el ejercicio de la *ratio gubernamental* consiste en una práctica y su racionalización dirigida a una intervención mínima de la autoridad, pero exitosa en términos de alcanzar los efectos deseados.

La *gubernamentalidad*, como forma de encaminar la conducta de los hombres, instala un *régimen de veridicción*, una alianza entre saber y poder, una grilla de inteligibilidad de la acción humana desde el cálculo de intereses y la irreductibilidad individual de la decisión. Se trata, pues, de considerar al otro y a sí mismo como individuo, capaz de decidir por sí lo que le conviene o no hacer. “Es una persona cualquiera o, en fin, se lo trata como a cualquier otra persona que invierte en una acción, espera de ella una ganancia y acepta el riesgo de una pérdida” (Foucault, 2007, p. 292). Quien *gobierna manipula intereses*, identifica riesgos y mide hasta qué punto son controlables.

La *gubernamentalidad* es, entonces, una forma particular de dirigir la conducta de los hombres, que extiende la racionalidad económica a la comprensión de otras actividades educación, trabajo, relaciones de pareja y que modula a los sujetos en cuenta sujetos de interés. Esta forma particular de comprender al individuo se desarrolla en occidente particularmente en los últimos decenios y fue promovida por el neoliberalismo norteamericano (Foucault, 2007).

El sociólogo inglés Nikolas Rose afirma que la *gubernamentalidad* es una forma particular de intervención del Estado en la sociedad, que comprende las deliberaciones, las estrategias los dispositivos ideados por las autoridades para conducir a los individuos, a través de sus propias elecciones (Rose, 2007). Esta modalidad enfatiza al individuo como agente activo, capaz de desarrollar habilidades que le permitan enfrentar los riesgos. Sus consecuencias serían una *mutación profunda de las formas de pensar y actuar* de los sujetos y nuevos modos de problematizar e intervenir el Estado en la sociedad. Estas nuevas formas de pensar, no son patrimonio de las autoridades de gobierno, sino que afectan los deseos y las aspiraciones de cada uno. Ya que promueven la autoinspección, la conciencia de uno mismo de la mano de un saber experto sobre la psiquis individual (Rose, 1990).

Políticas educativas recientes, nuevos discursos, nuevas prácticas

Stephen Ball señala que a partir de los años 80 se habrían implementado políticas vinculadas a la gestión empresarial en la educación instalando una

nueva racionalidad (Ball, 2001). Es decir, una forma de inteligir la educación y de plantear sus problemas que daría lugar a la introducción de ejercicio del poder propio de la *gubernamentalidad* en el ámbito educativo. En los últimos treinta años, las políticas educativas se basan en el paradigma de Nueva Gestión Pública, que recupera conocimientos e instrumentos de gestión de empresas a la administración del Estado. En el ámbito de la administración escolar, los principios de la Nueva Gestión Pública se traducen en una mayor autonomía de los centros educativos, un enfoque gerencialista del director, rendición de cuentas a partir de la evaluación de los desempeños en función de los estándares establecidos, incentivos por los resultados y reestructuración de la profesión docente (Verger et ál., 2015).

En esta línea, Carlos Noguera Ramírez y Dora Marín Díaz señalan que durante el siglo xx se genera una forma de comprender la intervención educativa del Estado en la sociedad que responde al ejercicio de poder *gubernamental neoliberal* (Noguera et ál., 2012). De la mano de las pedagogías activas, que pone el acento en el carácter protagónico del sujeto que se transforma en cuanto que aprende, se produce el desplazamiento a una *sociedad del aprendizaje*, en la que los gobiernos consideran que los individuos se forman permanentemente. Los nuevos discursos educativos buscan promover y garantizar espacios en los que *cada individuo tenga condiciones para* desarrollar sus propias habilidades, capacidades y competencias que le permitan adaptarse a un mundo con una economía en constante movimiento. “Un capital humano que se gerencia a sí mismo, que produce como tal” (p. 28).

Silvia Grinberg desde la perspectiva de la *gubernamentalidad* estudió las políticas educativas instauradas en la Argentina de los años 90. Abordó, concretamente, los discursos y las prácticas que se establecen los documentos oficiales del Ministerio de Educación de la Nación (Grinberg, 2008). La autora da cuenta de cómo se introdujeron nuevas reglas del discurso pedagógico desde los documentos del Ministerio de Educación de la Nación, que provocaron la irrupción del ejercicio del poder propio de la *gubernamentalidad* en las prácticas educativas a partir de las reformas iniciadas por la Ley Federal de Educación en la Argentina en 1996, pues promovieron la gestión como eje de los cambios, introduciendo el cálculo de los riesgos, procurando condiciones para la ampliación de la capacidad de decisión y acción individual. De manera que se invisibiliza el poder mientras crece la sensación de libertad.

Por otra parte, Grinberg plantea que, a partir de la década de los noventa, las prácticas de evaluación no responden a la lógica del *disciplinamiento*, siguiendo

la modalidad del *examen*; sino que combinan lógicas del *monitoreo e intervención* (Grinberg, 2015). El *monitoreo*, implica el seguimiento continuo y una intervención anticipada y calculada en vistas a alcanzar mejores resultados. Supone un conjunto de prácticas de evaluación que entrenan al individuo para enfrentar dificultades, no solo se refieren a conocimientos, sino también a la dimensión afectiva de las personas. Esta nueva modalidad de evaluación es correlativa con un tipo de intervención que no sanciona, sino que simplemente orienta, detecta riesgos y promueve la autoevaluación suscitando una conducta, una llamada a revisarse, a aprender y mejorar de modo permanente. El *monitoreo* y su forma de intervención mínima se corresponde con la *gubernamentalidad* como forma de ejercicio del poder. Este nuevo modelo de evaluación procura una regulación individual. Los maestros tienen que hacer un seguimiento y proponer acciones diferenciadas, orientar, no sancionar. La evaluación pierde ese carácter para convertirse en una constante intervención diferenciada, que supone además la autoevaluación y la revisión de sí. Así, cada uno es conminado a involucrarse a tomar decisiones para reorientar su conducta: “de manera que, la evaluación y la medición tienen y producen efectos en tanto tecnologías que nos ponen a hacer algo con nosotros mismos” (p. 166).

El contexto argentino

En la Argentina del nuevo milenio, en un contexto de pauperización y creciente desigualdad social, las medidas gubernamentales pusieron el acento en la educación como respuesta política privilegiada. A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 (LEN), se reinstala la centralidad del Estado desde la expectativa de atender a las desigualdades sociales, particularmente desde la educación; adquiere importancia el concepto de *inclusión educativa* y el Estado reafirma su rol de garante del derecho a la educación (Gluz, 2016). La demanda de *inclusión educativa* de los sectores postergados tomó cuerpo en la necesidad de romper con estructuras propias de la *escuela tradicional*, consideradas como obstáculos para completar su escolaridad. En este sentido, la modificación de la evaluación escolar se convirtió en objetivo de las políticas educativas, particularmente, desde la LEN. Las normativas derivadas buscaron modificar la evaluación de los aprendizajes, a partir nuevos discursos sobre la evaluación y la promoción de otras prácticas docentes.

Atendiendo a la centralidad de la evaluación en la experiencia educativa de la vida de los individuos y su vinculación con Estado me pregunté: ¿En qué medida las reformas de la evaluación escolar introducen

nuevas relaciones entre docentes, niños, directivos, padres y autoridades educativas?, ¿de qué manera estos cambios generan en los docentes otra forma de reconocerse como maestros? y ¿cómo estas relaciones muestran otra forma de intervención del Estado en la vida cotidiana de los individuos?

Desde esta perspectiva foucaultiana especifiqué mi indagación, entiendo que el tipo de *evaluación tradicional* se vincula con el modelo del *examen*, relacionado al ejercicio del poder *disciplinario*. Asimismo, considero que la *evaluación formativa*, propuesta en las reglamentaciones para reemplazarla, introduciría modificaciones en las relaciones entre maestros y niños, entre la escuela y los padres. Este tipo de evaluación es a fin al modelo del *monitoreo*, cuyas características son propias del ejercicio de la *gubernamentalidad*. Desde allí me pregunté: ¿Cómo se modifican las prácticas docentes a partir de las formas de evaluación propuestas en las reglamentaciones derivadas de la LEN?, ¿implican un reemplazo del *examen*, por el modelo del *monitoreo*?, ¿cómo los cambios en evaluación modifican el modo de comprensión de los docentes sobre su tarea y sobre sí mismos? y ¿en qué medida las nuevas prácticas y la comprensión que tienen de ellas y de sí las docentes responden a una nueva forma de intervención del Estado en la sociedad, propias de la *gubernamentalidad neoliberal*?

Metodología

Con el propósito de responder dichas preguntas realicé una investigación cualitativa de carácter exploratorio mediante un estudio etnográfico; la elección de un solo caso me demandó una descripción densa para proveer de base empírica fehaciente a la comprensión de la cotidianidad escolar desde la perspectiva sociológica elegida, que pone en foco las distintas formas de ejercicio del poder *disciplinario* y *gubernamental* (Marradi, 2010). Esta metodología es fructífera en la medida en que permite dar cuenta de la complejidad de los procesos políticos, identificar las relaciones que se establecen concretamente entre los distintos agentes y entender cómo interpretan sus acciones (Miranda, 2011). Asimismo, se vincula estrechamente con la perspectiva foucaultiana porque las técnicas utilizadas posibilitan la reconstrucción de las prácticas cotidianas y los discursos situados, permitiendo reconocer los saberes legitimadores, los modos de sujeción y formas de subjetivación propias de relaciones de poder desplegadas en ámbitos específicos. En el día a día escolar, los distintos agentes educativos son quienes *hacen* las políticas educativas que fueron escritas por las autoridades de gobierno y discutidas

y fundamentadas por especialistas (Beech et ál., 2016). La puesta en marcha de las políticas supone una acción por parte de sus *practicantes*; así, no hay un proceso lineal de aplicación de las normas, estas son interpretadas por directivos, docentes, alumnos y padres que deben resolver sus tensiones, sus lagunas y efectos no previstos en el día a día escolar (Miranda, 2011). Por lo que es posible, a través de la metodología etnográfica, reconocer las resistencias y rechazos a las formas de conducción de los agentes educativos, en particular, de los docentes.

Específicamente, me propuse llevar adelante una *etnografía crítica*, a fin de recuperar la interpretación que hacen *los que no son escuchados* habitualmente en sus *discursos situados* y en sus *tácticas específicas* en los espacios locales (Miranda, 2011). Por ello busqué rescatar lo que dicen los maestros, cómo describen sus acciones, cómo argumentan sus decisiones y cómo se comprenden a sí mismos a partir de las modificaciones en la evaluación de los aprendizajes que implicaron las reglamentaciones derivadas de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Como señalé, dicha ley tiene como principio la *inclusión educativa*. Su objetivo es garantizar la permanencia de los niños en situación de vulnerabilidad en la escuela. Por ello, tomé como caso a estudiar una escuela primaria a la que asisten niños de sectores populares reconociendo su heterogeneidad⁵, a fin de observar qué situaciones, qué discursos y prácticas se generan en torno a la evaluación de los aprendizajes, cuando existe desigualdad entre los grupos más vulnerables dentro de la propia institución. Elegí una institución del distrito de Las Tortugas (Departamento de Godoy Cruz, Mendoza). La mayoría de los habitantes de esta zona pertenece a los sectores populares debido a que los barrios fueron construidos por el gobierno de la Provincia de Mendoza para familias de recursos insuficientes y erradicación de

5 Benza retoma la división tripartita de clases altas, medias y populares de los trabajos clásicos de la estructura social argentina, que consideran como “proxi” los lugares asignados por la división del trabajo, es decir, las posiciones u ocupaciones en la esfera laboral (Benza, 2016). Pablo Semán y Cecilia Ferraudi Curto señalan que los *sectores populares*, en la Argentina, han sido atravesados en las últimas décadas por dinámicas económicas y políticas que generan heterogeneidades y desigualdades entre sus distintos segmentos (Semán, et ál., 2016).

villas inestables a partir de la década de 1970.⁶ En la selección del caso a estudiar, dos grupos de 7º año, consideré el nivel de ingresos de la familia tomando en cuenta la ocupación de los padres, el nivel de escolaridad de los padres y las madres y los barrios de procedencia de los niños. El grupo elegido se caracterizó por la presencia de clases populares con la participación de clases medias. Asimismo, el grupo de docentes entrevistadas era diferenciado en cuanto a su edad y experiencia.

Para conocer lo que ocurre en la escuela a propósito de la evaluación de los aprendizajes, desde un enfoque etnográfico consideré fundamental relevar datos en mi investigación mediante la *observación participante y entrevistas* (Yuni et ál., 2005). En el caso de las maestras, tomé en cuenta, especialmente, las entrevistas en profundidad que realicé a ocho docentes de 7º año y a la maestra de apoyo de la institución (nueve en total). Indagué sobre la forma en que evalúan, el modo en como resuelven dificultades, si la práctica de las reglamentaciones vigentes ha provocado cambios en su actuación y su vinculación con autoridades y otros organismos del Estado. El hilo conductor de las guías para las entrevistas fue la distinción pedagógica entre *evaluación tradicional y formativa*, eje de las modificaciones en las reglamentaciones. Estos conceptos me permitieron establecer una comunicación que dio lugar a la explicitación de sus propias posiciones, lo que me facilitó la codificación posterior. Todas las entrevistas fueron grabadas. Posteriormente realicé su transcripción, obteniendo un documento por cada una de ellas. Esto me permitió su procesamiento por medio del programa Atlas ti, a partir del cual obtuve las *matrices de datos* en las que organicé a información obtenida.

6 En el distrito existen numerosos barrios edificados por el Instituto Provincial de la Vivienda (IPV), Gobierno de Mendoza, para atender las demandas de familias de bajos recursos que buscan acceder a una casa propia. Las distintas operatorias del IPV respondieron a grupos diferenciados, trabajadores municipales sin vivienda propia, erradicación villas de emergencias o que familias habían sido afectadas por el sismo de 1985, entre otros. Para los mendocinos algunos de estos barrios del sudeste de Godoy Cruz son sinónimo de pobreza, zona “roja” o “peligrosa.” Los medios de comunicación los mencionan con frecuencia en las crónicas policiales, las cuales refieren a la guerra de bandas y a las víctimas de los tiroteos. En algunas oportunidades, son noticia las acciones solidarias de sus vecinos y aparecen en la sección de cultural o educativa. Los habitantes de algunos de estos barrios se ven obligados a declarar otro domicilio para conseguir trabajo, retirar los resúmenes de cuenta de los celulares en la sede del correo privado porque estos no llegan a sus casas. Incluso, en algunos casos, los servicios de emergencias médicas no ingresan mientras las ambulancias públicas lo hacen acompañadas por la policía.

Las anticipaciones de sentido que guiaron mi indagación fueron:

1. En las prácticas evaluativas de los docentes, el reemplazo de la *evaluación tradicional* por la *evaluación formativa* permite la introducción del modelo del *monitoreo* en tensión con el *examen*, generando la presencia de ambas formas de ejercicio de poder (*disciplinamiento y gubernamentalidad*).
2. El modo de subjetivación de los docentes se modifica atendiendo a los requerimientos del *monitoreo* como modo de evaluación propio de una relación de poder *gubernamental*.

Resultados de la indagación

Las reformas propuestas para la evaluación de los aprendizajes derivadas de la LEN N° 26.206 se efectivizaron en la jurisdicción de la Provincia de Mendoza con la Resolución N° 0681/12 DGE⁷ que regula el *Régimen Académico* de nivel primario, junto con la reforma de los artículos del 22 a 38, establecida por la Resolución N°1155 DGE del 2016. En ellas busqué el primer indicio de la introducción de relaciones propias de la *gubernamentalidad* en la escuela (Tosoni, 2019); en el análisis de sus textos encontré que promueven el reemplazo de la *evaluación tradicional* o de control, por una *formativa*, continua, atenta al proceso individual en función de los resultados. Lo cual implica una intervención anticipada por el docente, que además debe ayudar al alumno a enfrentar dificultades y a revisar su actuación para alcanzar los logros esperados. Este tipo de evaluación se vincula con el *monitoreo* en la medida en que sigue a los individuos en la particularidad del proceso que cada uno lleva, no sanciona, sino que acompaña a lograr los conocimientos esperados, tenidos como metas. La *evaluación educativa* propuesta está lejos de la clasificación de alumnos y de su posterior jerarquización, se enfoca en lo que cada uno realizó en función de sus diferencias y promueve la autoevaluación; el docente orienta, acompaña y comprende en su individualidad, y el modelo de evaluación propuesto responde al *monitoreo* siendo afín al ejercicio del poder como *gubernamentalidad* (Grinberg, 2015).

A partir de este primer indicio, me pregunté cómo los distintos agentes educativos se apropian de la forma de comprensión de la evaluación presente en los

7 DGE Dirección General de Escuelas, máximo organismo educativo de la Provincia de Mendoza, tiene rango de ministerio. Las resoluciones son el último eslabón de la cadena normativa. Tienen una alta exigibilidad por parte de las autoridades jurisdiccionales.

documentos oficiales mencionados. Así, analicé los dichos de las docentes para conocer si los cambios provocados por la puesta en práctica de las nuevas reglamentaciones confirmaban la introducción de la *gubernamentalidad* como forma de ejercicio del poder; a través de la práctica de la *evaluación formativa*, cercana a *monitoreo*, por una parte. Y, por otra, si esto modificaba el modo de comprensión que ellas tienen de su tarea y de sí mismas, es decir, el modo en que se resubjetivan. A continuación, expongo cómo las docentes comprenden y llevan adelante las prácticas de evaluación, es decir, cómo *ponen en acto* de dichas reglamentaciones en el día a día escolar. Luego, me detengo en la autocomprensión que hacen de su tarea, a partir de compromisos, rechazos y valoraciones.

Otras prácticas a partir de nuevas demandas

En los relatos las docentes sobre sus prácticas de evaluación, pude reconocer algunos indicios de la introducción de la *gubernamentalidad* como forma de ejercicio del poder en el ámbito escolar. Particularmente, tuve en cuenta su referencia a la atención a la diversidad, la intensificación de tareas de registro, de contención psicológica de los niños, de comunicación con padres y a su relación con autoridades escolares; lo cual muestra, entiendo, una ruptura con el modelo del *examen* propio del ejercicio de poder *disciplinario*.

La atención a la diversidad

En sus dichos, las maestras dan cuenta que reconocen la *diversidad* de sus alumnos, entienden que todos y cada uno de ellos debe aprender; ponen énfasis en el proceso. Asumen dicha tarea desde un compromiso personal. Señala una de ellas:

Nosotras decimos, ¿a este niño pretendemos exigirle? ¡Mirá la vida que lleva! Y uno le tiene que exigir, porque nosotras somos así. No es que 'pobrecito' no podemos hacer más nada por él y lo dejamos. Bueno, pelearé todo el año, es una forma de decir, persiguiéndolo, exigiéndole, llamando a los padres, 'hinchándolo'.

La atención a la diversidad no implica para las maestras entrevistadas aprobar sin que los alumnos tengan los conocimientos necesarios, sino trabajar con quienes tienen dificultades para que los alcancen, como se advierte en el párrafo transcrito.

Por otra parte, se muestran de acuerdo con la problemática de la *inclusión* de niños con dificultades de distinto tipo; hicieron referencia a la complejidad de atender las particularidades de aprendizaje con el número de alumnos que tienen por grado y lo inefectivo de algunas medidas promovidas por el gobierno

escolar; por ejemplo, la derivación a centros de apoyo. Además, señalan que *hacen todo lo posible*, junto con la institución, para que el chico no solo asista a clases y aprenda, sino para que se incorpore a otras actividades como salidas recreativas. La docente de música explica con claridad: "hay algunos que no tienen flauta, que yo les presto y hacen lo que pueden acá. Porque no todos tienen, a veces, en las clases. No se las compran. Entonces, bueno, la escuela me ha comprado algunas".

Para posibilitar la inclusión educativa, introducen diferentes criterios para aprobar las evaluaciones, por ejemplo, la atención a las posibilidades y condiciones reales de los chicos y los niveles alcanzados por la mayoría para no perjudicarlos con las notas. Dice la profesora de Educación Física:

Tenés que ver muchas cosas. En mi hora el chico que es, que tiene sobrepeso, que es gordito y le cuesta. Pero, tampoco lo puedo matar con la nota. ¿Qué culpa tiene él de tener ese sobre peso? Y yo lo voy a torturar, si no lo que necesito es que le guste hacer actividad física.

Las maestras asumen la ardua tarea de un seguimiento personalizado de los niños, atendiendo las diferencias de aprendizaje y de condiciones. En este sentido, se apropian de la demanda de inclusión educativa como exigencia individual.

Intensificación de tareas: registro y contención psicológica

Durante las observaciones pude advertir distintas actividades que deben realizar las docentes, por ejemplo, la organización y los ensayos de los distintos grupos para el Festival para el Día de la Tradición, particularmente, las profesoras de Educación Física y Música. Además, el día del Festival estuvieron desde la mañana hasta que terminó el evento en la noche. Muchas veces, la directora estaba a cargo de un curso, porque la docente del mismo estaba ausente; asimismo, comentaba distintas planillas e informes que tenía que enviar a la Dirección General de Escuelas. Las maestras manifestaban las tareas de registro, elaboración de planillas y de planes de recuperación de contenidos que deben completar; lo cual, se suma a la corrección que realizan de pruebas y trabajos. Particularmente, la confección de las Planillas de Seguimiento constituye una demanda que intensifica la tarea docente, ya que supone un registro detallado del desempeño de cada alumno, lo cual conlleva, incluso, a la multiplicación de registros, uno borrador elaborado manualmente y luego, otro confeccionado en computadora.

Por otra parte, reconocen que deben cumplir funciones que exceden el rol tradicional de enseñanza centrado en la transmisión de contenidos, dada la

realidad de los niños con los que trabajan. Atienden a problemas de índole personal o social. La docente de apoyo, considera que la tarea fundamental del docente se vincula con enseñar a *manejar las emociones*, ya que los niños tienen reacciones que deben controlar y que dan cuenta de situaciones familiares complejas. Enfatizó: “yo he tenido acá, niños que se sientan y se ponen a llorar. Conmigo, se ponen a llorar”. Las docentes señalan que también deben contener en muchos casos los propios padres, una de ellas comentó: “muchas veces, han venido padres, y yo los he sentado, y les he hablado mucho, a final, algunos se han puesto a llorar”.

Comunicación con los padres

Las maestras buscan que el niño apruebe, para ello, entienden que los padres deben involucrarse activamente. Frente a situaciones de bajo rendimiento, contactan a los padres mediante distintas estrategias: pedir que firmen las pruebas, interceptarlos en la puerta de la escuela, llamarlos por teléfono o citarlos mediante una nota que lleva el celador. Una de ellas señala: “porque a los padres nosotras los vivimos llamando y pidiéndoles que hagan que sus hijos estudien”. Sin este involucramiento, es muy difícil que se resuelvan las dificultades de aprendizaje de los niños, coinciden en señalar. Sin embargo, ellos no siempre responden “cuesta horrores, cuesta horrores que el padre se comprometa, que lo ayude, es muy difícil”, comenta finalmente.

Relaciones con las autoridades: descontento y cautela

En primer lugar, las docentes refieren a las autoridades educativas como un conjunto indiferenciado, en el que se encuentran directivos, supervisores, capacitadores o autoridades de la DGE. Términos como *los de arriba, ellos, señores que están en los escritorios* son utilizados para referirse a las autoridades educativas. Advertí que indican situaciones en las que son subordinadas, es decir, los momentos en que las autoridades las ponen en condición de inferioridad. Cuando son *capacitadas*, interpeladas o se sienten desprestigiadas; particularmente, las docentes se reconocen como último eslabón de una cadena por la que *bajan* distintas decisiones: “no me sirve que me mande esto, y yo le tenga que dar una devolución. No me sirve. De la manera que lo hacen, no sirve a nadie”.

Sin embargo, desde esta posición subordinada, entablan una afirmación de sí mismas, anclada en su *saber hacer* vinculado a la realización de las tareas cotidianas. Así, las docentes rechazan algunas decisiones del gobierno escolar por considerarlas equivocadas; por ejemplo, las vinculadas al proceso de enseñanza aprendizaje, a la evaluación o a la promoción de los

chicos. Entienden que las capacitaciones a las que asisten están equivocadas en sus propuestas y argumentan desde su *saber hacer* para demostrarlo. Por ejemplo, una docente de Matemática y Ciencias Naturales se quejó de los distintos programas de capacitación cuyas propuestas deben seguir con posterioridad en sus clases. También, rechazaba la valoración de las autoridades sobre la repitencia de los alumnos:

Ellos hablan mucho, que los traumamos, que esto, lo otro. No sería mejor, por ejemplo, no sé porque tienen tanto problema con que el niño haga sala de 5 dos veces, que sería lo ideal. Si el niño no está preparado... No sé porque tienen tanto problema con eso, hacer dos veces un año.

Desde su experiencia, las maestras argumentan que repetir mejora los aprendizajes. Siempre utilizan el impersonal, *ellos, te dicen, te bajan* para referirse a quienes les indican lo que tienen que hacer y no están como ellas frente al aula. Evidenciado que son puestas en situación de inferioridad, ya que deben hacer lo que *les dicen*.

Una queja frecuente es la referida a las *jornadas*⁸ que habitualmente se hacen en la escuela, las rechazan por considerarlas inefectivas para la resolución del día a día escolar. “Es que en las Jornadas nos llenan de contenido teórico, denso, aburrido que a nadie le interesa, que no aporta nada, ... en definitiva no nos dan espacio para que nos juntemos”, comenta una docente. Asisten, pero, les parecen poco significativas; el argumento se refiere a su alejamiento de la práctica, que es lo que ellas quieren resolver. Desde esta valoración de la práctica y de su *saber hacer*, aprecian las instancias de diálogo que se abren desde la supervisión como los *ateneos*.⁹ En estos encuentros ellas pueden compartir sus experiencias y centrarse en resolver con sus pares de área modos de hacer, de enseñar; aprecian el poder trabajar juntas: “sí, eso, un ateneo de lengua realmente te sirve. Nos sirvió porque está orientado a la práctica. Nosotros necesitamos cosas orientadas a la práctica”.

8 Las Jornadas son reuniones que la DGE indica para las escuelas con contenidos definidos. Se desarrollan a lo largo de una mañana generalmente. También a comienzos de año existen estos momentos para trabajar sobre los lineamientos propuestos por las autoridades escolares. Para estos encuentros la DGE elabora un material que es trabajado en las escuelas con la guía de los directivos.

9 Los Ateneos, son reuniones de docentes de distintas escuelas, por área del conocimiento que propone la DGE, generalmente asociada a los cambios a nivel curricular. Se desarrollan a nivel de sección escolar.

Pese al descontento, no hay una oposición organizada para romper con las dinámicas planteadas. Las docentes se fastidian por lo que dicen en términos generales *las autoridades*, pero no proponen, por ejemplo, negarse a las jornadas o reuniones de personal. Tampoco, las diferencias con las autoridades implican un conflicto que tensione las actividades escolares. Ellas no se rebelan frente a lo que consideran incorrecto, solo se enfadan. No enfrentan a las autoridades, hacen lo que les piden, aunque no estén de acuerdo.

En segundo lugar, reconocen su situación de vulnerabilidad frente a la interpelación de las autoridades educativas. Las docentes, según establece la reglamentación, tienen que llevar una Planilla de Seguimiento, con los indicadores para reconocer los logros alcanzados por los niños, que se completa con números. El párrafo siguiente muestra su relevancia y la presión que ejerce el juicio de las autoridades:

porque siempre uno tiene eso que, si superan el 25 % los desaprobados, bueno, el cuestionado es el docente. Porque, lamentablemente es así. A fin del trimestre, cuando se llena la planillita del 25%, te empiezan a preguntar, ¿qué pasó acá? Este año no me paso, pero el año pasado sí. Tenía muchos desaprobados en Ciencia Sociales. ¿Y por qué tantos? En Lengua no tantos ¿por qué? [...] Uno siempre tiene en cuenta eso.

Si bien, la interpelación aparece en espacios informales, desde la perspectiva docente se vive como una demanda que pone en duda su propio desempeño, el procedimiento se da en la institución, pero también desde la supervisión. Refiriéndose a la asignación de nota (calificación numérica), una de las docentes deja en claro, presiones que reciben de directivos y supervisores para ajustarla en función de la permanencia de los niños en la escuela. Señala: “no te dicen no desaprobés. Pero, a ver chicas fíjense. Por eso te digo, nosotras somos muy cautelosas después de muchos años, ya creo que hemos aprendido a manejar esa situación también”.

Así, las docentes dan cuenta de los cuestionamientos y presiones que reciben de parte de las autoridades para que revisen su propia actuación, a partir de las notas en la Planilla de Seguimiento. La responsabilidad por los resultados es del docente, que debe lograr que los niños aprendan y responder por ello cuando no lo han hecho, según las notas que presentan. Ellas perciben en esta situación cierta intimidación. De ahí, que se definan como *cautelosas*. La autorreflexión de las docentes sirve como instancia de direccionamiento de las mismas por parte de las autoridades. Por ello, las docentes entienden que deben evitar problemas, así, revisan las notas y las planillas respondiendo a las demandas de las autoridades.

Reivindicar el “guardapolvo blanco”: *Saber hacer*, reconocimiento y autovaloración

En las entrevistas también pude advertir la autoafirmación que de sí mismas realizan las docentes. Todas argumentaban claramente sobre sus posicionamientos desde la propia experiencia, ponderando lo positivo y negativo que las había llevado a modificar rutinas, a generar propuestas personales y a contemplar diferentes factores en la evaluación. Esta autoafirmación, entendida como *profesionalidad*, se sustenta en su propia tarea cotidiana, en la cual han desarrollado un *saber hacer* surgido de la reflexión sobre su propia experiencia y de su ética personal. Plantean, así, una diferencia con colegas y otros profesionales. Por otra parte, en sus dichos ponderan el reconocimiento que de su tarea hacen las familias de la comunidad.

La profesionalización: *saber hacer*, responsabilidad y autonomía

Esta reflexión sobre su desempeño se vincula, en primer lugar, un *saber hacer* resultado de su experiencia y de una autocrítica de sus decisiones frente a situaciones complejas. Este *saber hacer* es un conocimiento de lo particular, pero vinculado a criterios y posturas que exceden lo inmediato para constituirse en criterios seguros, basados en su experiencia. Como señala una de las docentes de Lengua y Ciencias Sociales: “en realidad, fui descubriendo por iniciativa propia, porque no es algo que yo lo traía de mi formación docente... Porque tenés que hacer autocrítica, porque tenés que decir, qué hice mal antes para no lograr tal cosa”. Este *saber hacer* tanto en la *evaluación* como en las demás tareas que realizan se combina con la rigurosidad y la autonomía que definen su carácter profesional. Es significativo el uso del lenguaje ético con el que ellas se refieren a su práctica. Ponen énfasis en la responsabilidad que tienen, que no depende de la vigilancia de otros, sino de sí mismas y de su compromiso con la educación de los niños. Advierten diferencias con sus colegas, algunas no cumplen con lo establecido, incluso enseñan con errores. Las entrevistadas marcan la responsabilidad individual y asumen su tarea con un fuerte compromiso moral:

Cada docente tiene que ser responsable, en el sentido, de qué enseño y cómo lo enseño. Y eso es algo, que a mí me parece que va por otro lado, no en la institución, en el control institucional, estar ahí, en uno.

Como se puede reconocer en los dichos de las docentes, hay un compromiso moral que consideran necesario asumir como profesionales frente a las demandas que reciben diariamente, fundamentalmente

vinculadas al aprendizaje de los niños. Su compromiso es ético porque no debe depender del control sino de la iniciativa personal, incluso frente a las dificultades. Compromiso con el acompañamiento de cada niño, con la dedicación para que alcancen los logros esperados. Una de ellas afirma con contundencia: “uno siempre lo sigue intentando. La esperanza es lo último que se pierde, no podría trabajar como maestra si pensara que no tengo nada que hacer por los chicos”.

El reconocimiento de la comunidad

Las docentes encuentran su fortaleza en el reconocimiento de la comunidad. Advierten que sus exigencias o su forma de actuar constante a lo largo de los años han consolidado una imagen positiva, la cual es la base de su relación con los padres. Para ellas, lo importante es que las familias de los niños valoran sus acciones. Una de las docentes de Lengua y Ciencias Sociales comentó: “¿cuál es la ventaja nuestra? que los padres nos conocen, la comunidad nos conoce, hace muchos años que trabajamos acá, saben cómo somos”. El aprecio de las familias por su trabajo y por las exigencias que proponen para el aprendizaje es la mejor recompensa que tienen las maestras, es signo de su profesionalidad.

Cuando terminé de grabar una de las entrevistas, la docente comentó que las estudiantes de profesorado que hicieron sus observaciones en la escuela habían ido mal vestidas. Fue entonces, cuando reivindicó el uso del *guardapolvo blanco*,¹⁰ como símbolo de su profesionalidad. Explicó que las docentes de la escuela habían acordado usar esa prenda, *porque los otros [guardapolvos de colores] los usan también en la verdulería*. Hizo referencia a la profesionalidad, a la necesidad de que valoren su tarea de enseñar. Afirmó que el esfuerzo y la dedicación son signos de la responsabilidad que asumen por decisión propia.

Conclusiones: ¿una nueva forma de ser maestra?

Como señalé en la introducción, me interesa centrar la reflexión sobre el ser maestro a partir de una perspectiva que posibilite contextualizar su tarea y repolitizar su desempeño como agente público. Pensar políticamente no significa considerar lo que ocurre en las escuelas como efecto de las decisiones de los gobiernos

justificadas desde distintas posiciones ideológicas, sino dar cuenta de la orientación de las medidas educativas que mantienen un mismo direccionamiento pese a los cambios en la gestión. La perspectiva de los estudios de gubernamentalidad permite evidenciar la complejidad de la acción docente, particularmente, en instituciones a las que asisten niños y niñas de sectores populares. Porque muestra la trama de relaciones de poder en la que se lleva adelante y permite visualizar el modo en como el Estado busca dirigir la conducta de la población a través de la educación, desde políticas que suponen la *gubernamentalidad neoliberal* como modo de ejercicio del poder.

Particularmente, me pregunté por el impacto de las nuevas reglamentaciones sobre la evaluación de los aprendizajes en las prácticas docentes y la autocomprensión que tienen los docentes de sí mismos, a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, cuyo objetivo es la inclusión educativa en un marco de desigualdad y exclusión social. Partí del supuesto de que las reformas, que apuntan a reemplazar la *evaluación tradicional* por una *formativa*, rompen con el modelo del *examen* propio del *disciplinamiento* e introducen el *monitoreo* afín al ejercicio de la *gubernamentalidad*. La metodología etnográfica¹¹ me permitió identificar en los relatos de docentes de una escuela de sectores populares cómo ponen en práctica las reformas y cómo esto modifica su modo de reconocerse como maestras.

En los dichos de las docentes advertí las modificaciones en las prácticas de la evaluación que llevan adelante a partir de la incorporación de pautas de las nuevas reglamentaciones. Allí se puede reconocer, entiendo, indicios de la ruptura del modelo del *examen* tradicional, propio del *disciplinamiento*, y la introducción del *monitoreo* como forma de evaluación (1). Estos cambios inciden en la comprensión que las maestras entrevistadas tienen de su tarea, y de sí mismas. Asimismo, muestran el modo en que ellas mismas son conducidas por las autoridades educativas, y también, se evidencia la forma en la que ellas rechazan sus decisiones y se autoafirman como *profesionales* (2).

1. Las maestras, según la interpretación que hacen de sus prácticas, no controlan simplemente los aprendizajes de sus alumnos, deben acompañarlos, incentivarlos, lograr que pese a sus dificultades aprendan y convencerlos de que pueden hacerlo. Por otra parte, entienden que deben comunicarse con los

10 En Argentina, a partir de la década de 1940 fue obligatorio para los docentes el uso de un guardapolvo blanco. Con posterioridad a 1983, es indistinto el color y el diseño de los mismos. Sin embargo, el guardapolvo blanco en nuestro país es considerado un símbolo de la educación pública y del valor de los docentes.

11 Los estudios etnográficos de un caso único no conllevan a una generalización de sus conclusiones. Su potencial crítico radica en que muestran desde un registro denso las relaciones entre los distintos sujetos junto con los sentidos atribuidos por ellos a su acción (Marradi, Archetti y Piovano, 2010).

padres para que intervengan en el aprendizaje de sus hijos. Sus prácticas están más cerca del *monitoreo* y del modo de ejercicio propio de la *gubernamentalidad*, en cuanto asumen funciones de seguimiento, motivación y atención a las diferencias. No mandan, ni obligan; conducen a los niños, persuadiéndolos a ellos y a sus familias de que pueden lograr las metas propuestas, interviniendo calculadamente. Estimulan que cada uno acreciente sus propias posibilidades, siempre se puede lograr más.

El docente en el *modelo escolar tradicional* debía tener un manejo de los conocimientos para enseñarlos de la mejor forma posible, debía controlar que todos los aprendieran e identificar a quien no lo hacía o pretendía engañarlo, siguiendo el modelo del *examen*. Debía vigilar para que todos hicieran la misma tarea, comparar, calificar y jerarquizar al interior del grupo clase para que los niños bajo el incentivo de la competencia buscaran aprender más y mostrar su excelencia. El acercamiento de docente a algún niño o familia, en particular, era calificado como parcialidad o favorecimiento. El docente debía permanecer distante de los niños para no mezclar afectos con evaluación de conocimientos. Debía ser un buen árbitro, manteniendo la distancia que le garantizaría imparcialidad a la hora de la evaluación.

Según los relatos de las entrevistadas, su relación con niños y niñas ha cambiado, implica un mayor conocimiento y desarrollo de su dimensión afectiva para llevar adelante las prácticas escolares cotidianas. Las intervenciones de las docentes son calculadas para que cada uno de los chicos y chicas alcancen los logros esperados a partir de sus propias posibilidades. No hay sanción, sino acompañamiento y reconocimiento de posibilidades; no hay vigilancia sino comunicación y estimulación. La relación con los padres también se ha modificado, no solo les comunican los resultados, sino que los conminan a involucrarse con el aprendizaje de sus hijos. Lejos de ser un árbitro, las docentes responden al modelo del entrenador, quien sigue individualmente y exige de acuerdo a las propias posibilidades de cada niño, comprometiendo a los adultos a intervenir para que efectivamente alcance los logros esperados

2. Desde los relatos de las maestras se evidencian no solo cambios en las prácticas de evaluación, sino que pueden advertir indicios de una incipiente reconfiguración de su subjetividad como docentes:

a. *Asumen como propia la demanda de atención a la diversidad*: las docentes entrevistadas comentan experiencias concretas que evidencian como parte de su práctica la promoción de la igualdad de los niños en la vida escolar. También, realizan acciones de acompañamiento,

estímulo, contención afectiva de los niños. Se involucran afectivamente con cada uno para facilitar su aprendizaje. La contención afectiva e incluso la *educación de las emociones* de los niños, particularmente de quienes tienen dificultades, es parte de su tarea cotidiana. Además, entablan una relación de seguimiento y contención con los padres.

b. *Desarrollo de capacidades psicológicas y de comunicación*: la atención a la individualidad de los chicos y chicas suscita un desarrollo de sus cualidades psicológicas para considerar la dimensión afectiva de sus alumnos, además de sus posibilidades de aprendizaje. Lo cual implica, evidentemente, una *psicologización* de la tarea docente, en la medida que se apropian de la estimulación y en el seguimiento personal de los alumnos, no solo de desarrollar contenidos de distintas asignaturas (modelo docente tradicional). Además, la necesidad de implicar a los padres potencia en los docentes las cualidades de comunicación. Para involucrarlos en el aprendizaje de sus hijos deben escucharlos, orientarlos y comprometerlos. Para ello, las maestras deben ser creativas, persuasivas y desarrollar su capacidad de comunicación.

c. *Situación de subordinación y vulnerabilidad*: las docentes consultadas perciben su situación de sujeción frente a las autoridades que les *dicen* lo que tienen que hacer, la forma en la que tienen que enseñar y los métodos a utilizar. Evidencian y reconocen su situación de subordinación, porque siempre son capacitadas por otros, reciben indicaciones que les *bajan*, asisten a jornadas en las que se justifican las medidas de gobierno, pero, rara vez, deciden ellas mismas. Además, advierten su situación de vulnerabilidad porque perciben el cuestionamiento de su desempeño al ser interpeladas por directivos y supervisora por los niños que aparecen desaprobados en las planillas. Por otra parte, bajo el imperativo de la efectividad y responsabilizadas como agentes primarios del rendimiento de sus alumnos, ellas mismas son acompañadas, guiadas y exigidas desde los resultados. Lo que evidencia que son conducidas también de forma *gubernamental*. Son conducidas, específicamente, a partir de la autoevaluación que deben realizar revisando la Planilla de Seguimiento. Las autoridades las conducen para que revisen sus prácticas de modo que sean cada vez más efectivas, a fin de garantizar el aprendizaje de todos y cada uno de los niños.

d. *Saberes y prácticas de autoafirmación*: las docentes entrevistadas han modificado sus prácticas, atienden a las diferencias, desarrollan capacidades psicológicas y comunicativas, acompañan y alientan. Lo cual genera como contrapartida una afirmación de sí mismas como profesionales. Interpretan sus acciones poniendo en valor su *saber hacer docente*, es decir, aquellos conocimientos aprendidos en el día a día escolar que les permite resolver dificultades. Ellas han aprendido a conocer los niños, a cómo deben enseñar distintos temas, cuánto y cómo deben exigir y cuándo reconocer las limitaciones personales. Desde su *saber hacer* guían los aprendizajes individualmente, y también, rechazan específicamente decisiones del gobierno. Su experiencia es valiosa, pese a no ser reconocida por quienes *les dan teorías o están en los escritorios*. La apreciación que las familias hacen de su labor es el reconocimiento social indiscutible de su trabajo, su orgullo. La comunidad, señalan las maestras, *sabe cómo somos*. Como sintetiza la directora: *esta es una escuela elegida*.

En síntesis, las maestras entrevistadas acompañan e incentivan a los niños en sus aprendizajes, atienden diferencias y buscan alentar y optimizar sus aprendizajes. Sus prácticas, cercanas a las de un *entrenador*, remiten a la persuasión y no al miedo, además, potencian las acciones de cada alumno desde una intervención calculada. Ellas orientan, detectan riesgos, suscitan la autoevaluación y promueven una conducta llamada a revisarse, a aprender y mejorar de modo permanente. Lo cual muestra indicios de una nueva configuración docente vinculada particularmente a conocimientos psicológicos y rasgos de personalidad, ya que deber dirigir particularmente a cada alumno (Bernad, et ál., 2015). Las docentes entrevistadas desarrollan capacidades psicológicas, habilidades de comunicación que les permite valorar su *saber hacer* ligado a la resolución de situaciones cotidianas. Así, se subjetivan como agentes activos de la educación, asumen un protagonismo basado en un *saber hacer* fruto de su experiencia y reconocen como desafío el aprendizaje de todos sus alumnos. Se definen como profesionales y rechazan decisiones de gobierno. Evidenciado una incipiente *contraconducta* cercanas a la *mística*,¹² desde su definición como profesionales, simbolizada con el *guardapolvo blanco* (Foucault, 2006, p. 256).

12 M. Foucault entiende por *contraconducta*, una *lucha contra los procedimientos puestos en práctica para conducir a los otros*. El uso del término *contraconducta* pone de relieve no a las personas, sino a la manera concreta de actuar de alguien en un campo de relaciones de poder (Foucault, 2006, p. 239). El filósofo francés considera que, en la Edad Media, se advierten

Entiendo que, desde el sentido que ellas atribuyen a sus acciones, no pueden comprenderse como una *resistencia pasiva*, en la medida en que no son un *tope* al direccionamiento de la conducta que ejercen las autoridades. Ellas no son reacias a cumplir con las obligaciones que les imponen (Foucault, 2006, p. 224). Por el contrario, asumen las demandas de atención a la diversidad, de nuevos vínculos con los estudiantes y familias, y realizan las tareas de registro. Rechazan, específicamente, el modo de ser conducidas por las autoridades escolares, porque no valoran sus saberes. Las docentes entrevistadas dan cuenta de una experiencia que se desarrolla y autoafirma con independencia de quienes las conducen, lo hacen en términos morales de responsabilidad y conciencia profesional.

El uso de categorías propias de los estudios de gubernamentalidad para analizar la evaluación escolar a partir de las reformas implementadas desde la LEN N° 26.206 muestra, por un lado, la insuficiencia de pensar las prácticas docentes desde el *disciplinamiento*; y por otro, a través de estas herramientas teóricas podemos comprender la relación entre las decisiones políticas y lo que ocurre con las prácticas docentes en el día a día escolar. En esta investigación, particularmente, pude identificar la direccionalidad de las políticas educativas que introducen una forma de conducción de la conducta, el *monitoreo*, a través de la modificación de la evaluación de los aprendizajes escolares. Asimismo, comprender cómo las docentes entrevistadas reconstruyen activamente el sentido de su tarea cotidiana y la autocomprensión que tienen de sí mismas. Se reconocen como *profesionales*, mostrando, una nueva forma de ser maestra.

Al ser interrogadas por la evaluación de los aprendizajes ninguna de las docentes utilizó el término *justicia*. Por ello, entiendo que las modificaciones de las prácticas docentes nos invitarían a pensar sobre las nuevas formas de gobernar del Estado. El Estado argentino, particularmente, prometió justicia a través

cinco formas de *contraconducta* que tienden a redistribuir, invertir, anular o descalificar el poder pastoral: el *ascetismo*, las *comunidades*, la *mística*, el *problema de la Escritura* y la *creencia escatológica*. La *mística* consiste en una experiencia individual secreta en la que el individuo se comunica con Dios, su llamado le exige una respuesta personal de fidelidad. Este vínculo permite a cada uno ser su propio juez, evaluándose desde su propia conciencia. Lo cual genera una distancia frente a quien pretende conducirlo, el sacerdote (Foucault, 2006). La *mística* posibilita la ruptura con el direccionamiento que ejercen los pastores, sin recusarlos. Por otra parte, define la *resistencia pasiva* como *topes externos* que implican incumplimientos de las obligaciones impuestas por los pastores (Foucault, 2006).

del Sistema Educativo durante el siglo pasado (Tenti, 2004). Por medio de la escuela obligatoria configuró ciudadanos que creían en la justicia generada a través de los exámenes. El docente estricto ejercía su autoridad en la evaluación, lo cual proyectaba un modelo de Estado que asumía una función de juez imparcial frente a los ciudadanos.

Hoy, también, el Sistema Educativo es una manera particular de gobernar a la población a través de la escolarización de niños y jóvenes. No la única, por supuesto, pero, desde lo aquí presentado, me animo a conjeturar que el Estado argentino, en el presente siglo, establecería otra relación con los individuos, atendiendo a otro modo de conducir su conducta, desplegado en la escuela, a través del establecimiento de relaciones de poder *gubernamental*, introducidas por un tipo de evaluación a fin al *monitoreo*. Un docente más entrenador y menos juez, con más conocimientos de psicología y el desarrollo de la comunicación. Un maestro que debe dar cuenta de su actuación a partir de los logros alcanzados por sus alumnos.

Desde la escuela, modificando el modo de evaluación, el Estado convalidaría, entiendo, su propia modalidad *gubernamental* de actuación mínima, calculada, que deja en libertad, pero también en soledad a cada uno de los ciudadanos. La nueva manera de ser docente, primer agente público con quien se encuentra un niño, proyectaría otra forma de comprender la vinculación el Estado con los ciudadanos. Un Estado entrenador y no un árbitro. Frente al Estado no cabrían los reclamos de justicia, porque acepta que el juego, es decir, la dinámica social no depende de él, porque se limita a dar herramientas para que cada uno resuelva sus problemas como pueda. Sin embargo, los indicios de *contraconducta* de las docentes nos invitarían a seguir indagando sobre las posibilidades de revertir esta situación en la misma escuela. En la medida que la autoafirmación de sí mismas que hacen las maestras, articulada en una *mística* su compromiso con el aprendizaje de los niños, supondría una revalorización de la tarea educativa con independencia de los direccionamientos gubernamentales.

Referencias

- Ball, S. (2001). La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista. En S. Ball, *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* [Cuarta Edición] (pp. 155-167). Morata.
- Beech, J. y Meo, A. (2016). Exporando el uso de las herramientas teóricas de Stephen Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23), 1-19.
- Benza, G. (2016). La estructura de clases argentina durante la década 2003-2013. En G. Kessler, *La sociedad argentina hoy. Radigrafía de una nueva estructura* (pp. 112-139). Siglo XXI Editores, Fundación OSDE.
- Bernad, I. y García, J. (2015). La transformación de las políticas educativas desde la gubernamentalidad neoliberal: el caso español como ejemplo. En N. Dal Ri, T. Suelly Antoneilli y M. Bravo (Eds.). *Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais: Argentina, Brasil, Espanha e Portugal* (pp. 149-172). Cultura Acadêmica Editora.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar, el nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001). Post-scriptum. El sujeto y el poder. En H. Dreyfys y P. Rabinow (Eds.). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-259). Ediciones Nueva Visión.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Gluz, N. (2016). *Políticas y prácticas en torno a la 'inclusión escolar' ¿Por qué es tan difícil la democratización escolar?* Estación Mandioca de Ediciones S.A.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(2), 155-172. <http://rase.ase.es>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovano, J. I. (2010). Estudio de caso/s. En *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. CENGAJE Learning.
- Miranda, E. (2011). Una 'caja de herramientas' para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política. En E. Miranda y N. Paciulli (Eds.). *(Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde la Argentina y Brasil* (pp. 105-126). Editorial de la FFYL UNCórdoba.
- Noguera, C. y Marín, D. (2012). Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 14-29.
- Noguera, C. y Marín, D. (2013). Biopolítica y educación: hacia una nueva crítica de la educación. Entrevista a Silvia Grinberg. *Pedagogía y saberes*, (38), 115-124.

- Rose, N. (1990). *El gobierno del alma. La formación del yo (self) privado*. www.elseminario.com.ar/biblioteca/Rose_gobierno_alma_cap1_4.htm.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de los social? Reconfiguración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 111-150.
- Semán, P. y Ferraudi, C. (2016). Los sectores populares. En G. Kessler (Ed.). *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura* (pp. 141-162). Siglo Veintiuno Editores.
- Tenti, E. (2004). *Sociología de la Educación*. Universidad Nacional de Quilmes Editora.
- Tosoni, M. (2019). Otro modo de evaluar: la introducción de relaciones de gubernamentalidad a través de la evaluación de los aprendizajes. Análisis de caso. *III Congreso Latinoamericano de Teoría Social: Desafíos contemporáneos de la Teoría Social Mesa 20*. <http://diferencias.com.ar/congreso/ICLTS2015/wp/index.php/mesas-tematicas-3/>.
- Varela, J. (2001). Prólogo a la edición española. En S. Ball, *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. 4ª Edición, (pp. IX - XV). Ediciones Morata.
- Veiga-Neto, A. y Saravia, K. (2011). Educar como arte de gobernar. *Curriculum sem fronteiras*, 11(1), 5-13. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.pdf>
- Veiga-Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano N° 1 Actas del III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y I Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación* (10-19). Buenos Aires: Unipe Editorial Universitaria. <https://editorial.unipe.edu.ar/cuadernos/cuadernos-de-pensamiento-biopolitico-latinoamericano>
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y Herramientas para conocer la escuela. Investigación Etnográfica e Investigación Acción*. Brujas.

La desigual distribución de saberes para el trabajo en escuelas secundarias

The Unequal Distribution of Knowledge for Work in
Secondary Schools
A distribuição desigual de conhecimento para o trabalho
nas escolas secundárias

Mauro Guzmán*
Eduardo Langer**

Fecha de recepción: 05 de junio de 2020
Fecha de aprobación: 08 de marzo de 2021

Para citar este artículo

Guzmán, M. y Langer, E. (2021). La desigual distribución de saberes para el trabajo en escuelas secundarias. *Pedagogía y Saberes*, (55). <https://doi.org/10.17227/pys.num55-11862>

* Profesor en Ciencias de la Educación; becario doctoral Conicet; doctorando en Ciencias de la Educación (UNLP); docente e investigador en Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
Correo: viktorm_g@hotmail.com

** Doctor en Educación (UBA); magister en Ciencias Sociales (Flacso), licenciado en Ciencias de la Educación (UBA); investigador adjunto Conicet; director de las carreras de Educación unsam; profesor de Sociología de la Educación en Universidad Nacional de la Patagonia Austral y Universidad Nacional de San Martín.
Correo: langereduardo@gmail.com



Resumen

El siguiente artículo de investigación indaga sobre la distribución desigual de saberes para el trabajo en tiempos de capitalismo flexible considerando los sentidos de los estudiantes sobre la formación en escuelas secundarias en distintos emplazamientos urbanos. Se presentan resultados de tesis doctoral en curso, referidos al trabajo con encuestas de carácter muestral, cuyo criterio de selección fue el de necesidades básicas insatisfechas (NBI) del emplazamiento de las instituciones escolares. Aquí se focaliza en los sentidos de estudiantes que asisten a escuelas públicas en zonas de mayores niveles de pobreza. Los resultados del artículo remiten a distribuciones desiguales de saberes para el sector productivo, a través de redes de escolarización no segmentadas que expresan relativas correspondencias con las condiciones de pobreza en que se emplazan las escuelas.

Palabras clave

formación para el trabajo; saberes; distribución desigual; escuela secundaria; estudiantes

Abstract

The article explores the unequal distribution of knowledge for work in times of flexible capitalism. It focuses on the sense students assign to training in secondary schools in different urban locations. The results of the doctoral thesis in progress referred to work with sample surveys, whose selection criteria were based on the unmet basic needs (NBI in Spanish) of school institutions. Here, the interest is on the students who attend schools in areas with higher levels of poverty. The results of the article refer to unequal distributions of knowledge for the productive sector through non-segmented schooling networks that express relative correspondences with the conditions of poverty in which the schools are located.

Keywords

training for work; knowledge; uneven distribution; high schools; student

Resumo

O artigo de pesquisa indaga sobre a distribuição desigual do conhecimento para o trabalho em tempos de capitalismo flexível, considerando os sentidos dos alunos sobre a formação no Ensino Médio em diferentes localidades urbanas. Apresentamos os resultados de uma tese de doutorado, em andamento, referentes ao trabalho com pesquisas de amostra, cujo critério de seleção foi o de Necessidades Básicas Insatisfeitas (NBI) de instituições escolares. Aqui o centro de atenção está nos sentidos dos alunos que frequentam escolas públicas em áreas com níveis mais elevados de pobreza. Os resultados do artigo referem-se a distribuições desiguais de conhecimento para o setor produtivo, por meio de redes de ensino não segmentadas que expressam correspondência relativa com as condições de pobreza onde as escolas estão localizadas.

Palavras-chave

treinamento para o trabalho; conhecimentos; distribuição desigual; escolas secundárias e alunos

Introducción

Los procesos de formación para el trabajo de los jóvenes se producen, entre otros lugares, en las escuelas secundarias que tienen entre sus objetivos transmitir saberes a la población para la participación en formas más sofisticadas de la vida social, económica y política. La mirada está puesta en cómo estos procesos ocurren en la localidad de Caleta Olivia, cuya matriz productiva y mercado laboral se configura, directa o indirectamente, en relación con la extracción de petróleo. En este marco presentamos resultados de tesis doctoral en curso¹, a partir de lo cual nos preguntamos por la distribución de saberes para el trabajo desde la formación de nivel secundario.

La discusión actual sobre la formación se produce, siguiendo a Deleuze (1989), en aquello en lo que nos estamos convirtiendo, más que con lo que somos. Es decir, hay que pensar y preguntarse por los lugares de la escuela en los términos de la formación permanente y el control continuo en un momento en el que *nada se termina nunca*², en un contexto en el que las instituciones son lugares discutidos permanentemente (Deleuze, 2006). Así, cabe preguntarse y tratar de comprender los efectos de las dinámicas de formación en cuanto a la producción en el capitalismo flexible (Harvey, 2000; Castel, 1997; Sennett, 2000) y a las lógicas de gobierno de las conductas en las *sociedades de empresa* (Foucault, 2007).

Esos interrogantes cobran relevancia a la luz de las transformaciones del contenido y las formas que adopta la formación que se acerca cada vez más a los rasgos no cognitivos de la personalidad a los que hacían referencia Bowles y Gintis (1985)³ hace casi cuatro décadas. Está claro que, en la actualidad, la formación está cada vez más asociada a las formas de ser y hacer en términos de competencias. Sin duda,

hoy esas formas se producen según la distribución social de los saberes en el espacio urbano, a las diferenciaciones asociadas a las orientaciones de esos saberes y/o a aquellos que se enseñan en vínculo con el mundo del trabajo. Por ello, aquí la hipótesis a desarrollar es que las lógicas y dinámicas flexibles que se configuran en los ámbitos global y local producen características particulares en la formación de los sujetos, en general, y para el mundo del trabajo, en particular, lo cual profundiza las desigualdades sociales y educativas, y se materializa en las características del espacio urbano (Prevot-Shapira, 2001; Veiga, 2009). Ello cobra particular interés en una región como la del Golfo San Jorge⁴, cuya estructura productiva está asociada al petróleo y que hoy presenta la complejidad de los derrumbes y de las tensiones del mundo globalizado. Dichos derrumbes y tensiones se expresaron con profundidad en los efectos de la privatización de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF)⁵ a finales de siglo xx (Márquez, 1995; Salvia, 1997; Ruiz y Muñoz, 2008). Aunque coyunturalmente hubo periodos de mejoramiento y crisis en los últimos años, estructuralmente esos efectos persisten en las luchas que se desarrollan para mejorar las condiciones laborales o evitar el desempleo (Figari y Palermo, 2010; Schweitzer, 2012; Márquez, 2017).

Para ello, en este artículo se trabajan algunos de los resultados a través de una propuesta metodológica de base múltiple y a partir de una combinación de registros cualitativos y cuantitativos de información. La indagación sobre la distribución de los saberes para el trabajo en tiempos de flexibilidad se realiza desde tres tipos de datos que se georreferencian en el espacio urbano: a) datos escolares sobre las orientaciones que se ofrecen en las escuelas secundarias de Caleta Olivia⁶; b) datos de encuestas a estudiantes respecto a los saberes que la escuela está enseñando para su futuro laboral; c) datos sociodemográficos a

1 Los resultados de investigación corresponden al plan de tesis doctoral Conicet "Formación para el trabajo en el espacio urbano fragmentado: un estudio en escuelas secundarias de las localidades del Golfo San Jorge", la cual se desarrolla en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, y cuyas actividades de investigación se inscriben en el Área Sociopedagógica de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral-Unidad Académica Caleta Olivia.

2 A diferencia de lo que existe en las sociedades disciplinarias, donde se pasa de manera lineal y progresiva de la escuela al ejército y del ejército a la fábrica, Deleuze (2006) muestra que nunca se termina nada en las sociedades de control. Se pasa de la escuela a la empresa y de la empresa se vuelve a la escuela.

3 Para estos autores, la formación de los sectores obreros se centraba en la enseñanza de actitudes ligadas con los requerimientos del trabajo obrero: cumplir horario, respetar la autoridad, responder consignas, etc.

4 Golfo San Jorge es el nombre de la cuenca hidrocarburífera conformada por localidades que crecieron al calor de la extracción de petróleo, luego de su descubrimiento a principios del siglo xx en la ciudad de Comodoro Rivadavia, y que actualmente está compuesto por las localidades de: Comodoro Rivadavia, Rada Tilly, Caleta Olivia, Cañadón Seco, Pico Truncado y Las Heras. Comodoro Rivadavia y Caleta Olivia son las localidades con mayor densidad poblacional y superficie urbana de la región.

5 Es una empresa del Estado argentino que desde la década de 1930 y hasta mediados de los años 1990 fue la única empresa encargada de la producción petrolera de Santa Cruz.

6 Hemos trabajado con datos oficiales del Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz: <http://educacionsantacruz.gov.ar/>.

partir de índices de necesidades básicas insatisfechas (NBI)⁷ que caracterizan al radio censal en que se ubican las escuelas⁸.

Cada uno de los radios censales está compuesto por cierto porcentaje de hogares con NBI. En función de ello, el conjunto de radios censales de la localidad se ha agrupado en cinco quintiles cuyos polos van desde NBI bajas, es decir donde hay menos cantidad de hogares con pobreza, a NBI altas o con mayor cantidad de hogares en situación de pobreza. Estos datos fueron georreferenciados mediante sistemas de información geográfica (SIG), que permitieron adoptar una perspectiva urbana de la desigualdad social y de la educación secundaria en Caleta Olivia.

La muestra con la que se trabajó para la realización de la encuesta fue la selección de una escuela para cada uno de los cinco quintiles de NBI. La selección de la escuela de cada quintil se hizo en función del comportamiento de sus indicadores educativos hacia el extremo negativo. Dentro de cada institución se eligieron al azar un curso del primer año de la secundaria, un curso del primer año del ciclo orientado (tercer año de la secundaria) y un curso del último año del ciclo orientado (quinto año de bachilleratos y sexto año de escuelas técnicas). Este último criterio buscó abarcar la mirada de los estudiantes de todo el nivel, considerando los momentos claves relacionados con el inicio del nivel secundario en general, el inicio del ciclo orientado y la perspectiva de quienes han transitado por todo el nivel y están a punto de finalizar la secundaria y *salir* hacia el mercado de trabajo. El instrumento de encuesta estuvo compuesto por distintas dimensiones de análisis, las cuales refirieron a las vivencias de los estudiantes sobre su escolaridad y perspectivas a futuro, como las laborales asociadas a su escolaridad. Su implementación se realizó durante 2018, en cinco escuelas públicas de nivel secundario de la localidad de Caleta Olivia, e implicó un alcance de 412 estudiantes.

El análisis de la información relevada se realizó a partir de la utilización del programa informático *Spss* que permite sistematizar el volumen de información cualitativa y cuantitativa de la totalidad de las encuestas, sin mecanizar el proceso de análisis, y que incluye

7 Dicho indicador es un método directo para identificar carencias críticas en una población y caracterizar la pobreza, que usualmente utiliza indicadores directamente relacionados con cuatro áreas de necesidades básicas de las personas (vivienda, servicios sanitarios, educación básica e ingreso mínimo), información que se obtiene de los censos de población y vivienda (Feres y Mancero, 2001).

8 Se trabajó con los últimos datos disponibles del Indec, que corresponden al censo del año 2010.

desde operaciones sencillas –como distribución de frecuencias o medidas descriptivas– hasta otras más complejas como análisis de conjunto respecto a diferentes variables, dimensiones e indicadores producto de preguntas abiertas y cerradas de la encuesta. Por otra parte, se utilizó el *método de comparación constante* (Glaser y Strauss, 1967) para la generación y sugerencia plausible de categorías, propiedades e hipótesis sobre el problema que requiere saturación de los datos.

En un primer apartado se presenta, de forma breve, el marco contextual y teórico desde donde se piensa y producen los resultados en torno a las correspondencias entre los cambios en el sector productivo que tiende a la flexibilidad y los requisitos de saberes para el trabajo que realizan las escuelas. En un segundo momento, se describen las formas en que los estudiantes se hacen de los saberes, cuáles creen que son su utilidad en el mercado de trabajo y, en todo caso, qué disputas expresan ante esas correspondencias de las flexibilidades entre el trabajo y la escuela en un mundo que no tiene lugar para todos. Finalmente, presentamos algunas reflexiones finales en torno a los resultados expresados.

Correspondencias entre los cambios en el sector productivo y los requisitos de saberes para el trabajo desde la escolaridad

Desde fines de siglo xx, las mutaciones del régimen de acumulación del capitalismo presentan modos de producción y distribución de las riquezas a partir de lógicas flexibles donde la precariedad y la desocupación ganan terreno. En el caso específico que nos ocupa, la actividad principal de Caleta Olivia es la petrolera. Aún lo sigue siendo a pesar de los vaivenes y las crisis que vienen sosteniéndose en el sector. Aquí, los trabajadores petroleros han perdido gran parte de las luchas mayormente ganadas por los sindicatos del sector en las décadas de 1950 y 1960, en las que los modos de producción taylor-fordista se caracterizaban por la división de tareas de dirección, concepción, control y ejecución. Hasta los años 1970, las tareas y los saberes de los obreros se asociaban a actividades de repetición y, por tanto, la formación debía estar dirigida al trabajo manual (Harvey, 2000; Sennett, 2009). Tenían aseguradas jornadas laborales de ocho horas y su actividad estaba arraigada. Hoy, sin duda, mucho de todo eso está cambiando. Se extienden las jornadas de trabajo, hay sobrecarga con menos protecciones sociales y las condiciones de precariedad de los trabajadores se van acentuando (Schweitzer, 2012; Márquez,

2017). Esto ha profundizado ciertas dinámicas preexistentes asociadas a periodos fuera de su contexto social y comunitario y, por tanto, producen un desarraigo muy grande en sus vidas, así como un sentimiento de individualidad muy fuerte (Acconcia y Álvarez, 2008; Márquez, 2008; Grimson y Baeza, 2016).

En el marco de las lógicas productivas anteriores, hace cuatro o cinco décadas los estudios reproductivistas (Baudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis 1985) anunciaban las responsabilidades del sistema escolar en la legitimación de las desigualdades sociales. Se anunciaba la distribución de los estudiantes, según las distintas posiciones del aparato productivo, en dos “redes de escolarización completamente distintas, por las *clases sociales* a las que están masivamente destinadas, por los puestos de la *división social del trabajo* y por el *tipo de formación* que imparten” (Baudelot y Establet, 1975, p. 21). A la vez, Bowles y Gintis (1985) proponían la noción del *principio de correspondencia* para caracterizar la organización de la escuela y la del mundo del trabajo, en atención, principalmente, a cómo la educación del obrero industrial ocurría a través de los rasgos no cognitivos de la personalidad. Estos autores mostraron cómo las relaciones sociales eran aquello que la instrucción escolar de los circuitos obreros propiciaba. De esta forma, la formación de actitudes era lo que tenía peso en la asignación de los sujetos a las distintas posiciones dentro de la estructura de clase. Pero ese tipo de formación y esas dos redes de escolarización han vivido un proceso de ruptura al compás de la crisis del capitalismo industrial.

Esa crisis involucra el derrumbe de la sociedad salarial así como de cualquier imagen del empleo estable (Castel, 2012; Harvey, 2020). Además, el modelo flexible se basa en la producción *just in time* que implica poner el acento en “resolución de problemas, en las respuestas rápidas y a menudo altamente especializadas, y en la adaptación de las capacitaciones a propósitos específicos” (Harvey, 2000, p. 178). En ello ha sido clave la incorporación de la microelectrónica a los procesos productivos, las cuales han modificado las características del trabajo, principalmente el reemplazo de las tareas más simples y repetitivas que pueden ser realizadas por el complejo tecnológico (Coriat, 2011). La intensificación y profundización de la extracción de recursos naturales en la región del Golfo San Jorge, a partir de la proliferación de la participación de actores transnacionales en los últimos años, implica la materialización de estas lógicas (Schweitzer, 2012). La informatización y robotización de los procesos productivos está avanzando en una reconfiguración de todo el circuito petrolero, siguiendo a Márquez

(2017), “con demanda de trabajadores de cada vez mayor calificación y competencia, y la reducción de los planteles en el sector de trabajos repetitivos y rutinarios” (p. 21).

La tendencia global y local, desde ya hace un par de décadas, es reducir el número de trabajadores estables y apelar cada vez más a una fuerza de trabajo que pueda reclutarse y despedirse rápidamente y sin costo cuando los negocios empeoran (Harvey, 2020). Así se produce lo que en su momento Castel (1997) denominó la *inempleabilidad de los calificados* y la población de *supernumerarios*. Esto ha estado presente en los efectos de la privatización de la empresa YPF a fines del siglo xx (Salvia, 1997; Ruiz y Muñoz, 2008), y que hoy se profundiza aún más en nuestros barrios de Caleta Olivia con dos o tres generaciones en las familias de desocupados estructurales. Ello debido, además, por las situaciones constantes de huelgas en demanda de mejores puestos laborales en el sector formal de la economía, tanto en el sector petrolero como en la administración pública, y que ha llegado a colocar a Caleta Olivia como la *capital nacional del piquete* (Márquez, 2017). En este sentido, las dinámicas sociolaborales de la región configuran en las localidades del Golfo San Jorge, sociedades compuestas por

sectores vinculados de alguna manera a la actividad extractiva, con ingresos más altos, otros empleados en el sector público, con ingresos muchos menores y sufriendo el impacto de subas de precios de vivienda y bienes de consumo básico y, finalmente, otros que no encuentran inserción y protagonizan lógicas de protestas por trabajo o son víctimas del clientelismo a cambio de subsidios o bolsas de comida. (Schweitzer, 2012, pp. 47-48)

Por tanto, el auge y la consolidación del capitalismo flexible y la precarización del trabajo han generado, en la ciudad, mutaciones en la vida social, urbana y educativa.

En este marco, las disposiciones que exigen las actividades laborales requieren de un trabajador que, cada vez más, disponga de saberes ligados a la planificación, control, ajuste y mantenimiento. Estudios en la región han mostrado cómo la incorporación de avances tecnológicos en las actividades extractivas desde fines de los años 1990 viene generando cambios en las demandas de disposiciones laborales del operario petrolero, siguiendo a Aranciaga, a través de “una nueva división del trabajo a partir del paradigma informacional de creación de valor, de conectarse con otros trabajadores distantes en el espacio y por último de toma de decisiones en tiempo real” (2004, p. 95). Es decir, se ha generado un desplazamiento de la imagen del obrero petrolero definido exclusivamente

por actividades manuales y repetidas (Acconcia y Álvarez, 2008), hacia otras identificaciones en términos de polivalencia o *tareas múltiples* que implican mayores actividades de abstracción (Aranciaga, 2004; Riquelme, 2014). Podríamos decir que ello refiere a un proceso general de *inmaterilización* del modo de producción capitalista, siguiendo a Lazzarato y Negri (2001), debido a la actividad abstracta que remite a la subjetividad del trabajador. El obrero es llamado a decidir, “siendo su principal actividad la de gestionar los distintos tipos de información, optando por la más conveniente” (Giordano y Cató, 2012, p. 15).

Por otra parte, si en el auge de la industrialización del siglo XVIII hubo “una conexión íntima entre el desarrollo del capitalismo y el proceso de urbanización” (Harvey, 2014, p. 22), así como el problema del gobierno de los hombres era en parte el de la escolarización de la población (Foucault, 2006), en el presente ya no se trata de las totalizaciones en torno a procesos de homogeneización. Es decir, la vida urbana toda se ha visto atravesada por cambios en los usos y prácticas en y del espacio urbano. Nos referimos a la conformación de las grandes metrópolis y la distribución de las poblaciones en condición de pobreza (Prevot-Shapira, 2001; Veiga, 2009; Wacquant, 2001), desde las cuales no podemos centrarnos, como hace algunas décadas, en el análisis centro/periferia para caracterizar sus dinámicas. Ello porque hay estrategias defensivas de los sectores empobrecidos que ocupan territorios céntricos y, a la vez, aparición de formas residenciales que se emplazan en las periferias, tal como viene sucediendo en Caleta Olivia. Al respecto, Pérez (2013) menciona que, a partir de las dinámicas sociales producto de la situación de crisis del petróleo en la región, el paisaje urbano de Caleta Olivia comienza a dibujarse por

clases medias o medias altas que buscan y demandan al mercado inmobiliario espacios “seguros” y de “calidad” para el “buen vivir”; por el otro, [...] espacios devaluados o de “riesgo” surgidos a partir de las demandas de obreros desocupados o subocupados, “piqueteros”, “madres solteras” o nuevos migrantes sin redes de contención serán, entre otros, los elementos emergentes del polarizado paisaje urbano. (Pérez, 2013, p. 26)

Así, siguiendo la figura 1, la distribución de la pobreza por NBI en el espacio urbano de la localidad en estudio muestra que la mayoría de los emplazamientos más pobres se ubican en las zonas periféricas de la ciudad. Los sectores que se emplazan en estos barrios se caracterizan por ser mayormente poblaciones migrantes del norte del país y países limítrofes en búsqueda de mejores condiciones de vida (Baeza, 2015), como también sectores empo-

brecidos que han llevado a cabo estrategias de asentamientos informales en esos barrios (Moraga, 2014; Bachiller, 2016).

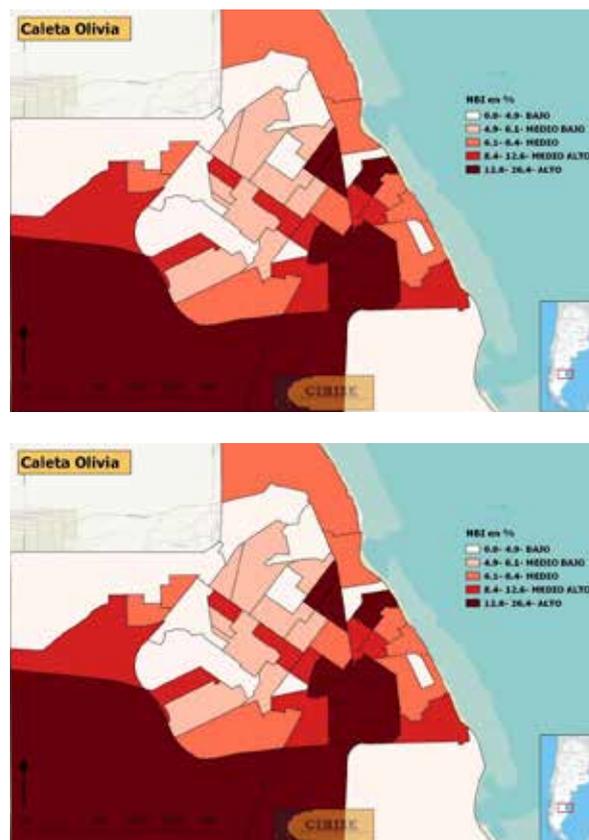


Figura 1. Distribución de radios censales con hogares con NBI. Caleta Olivia, 2010

Fuente: elaboración propia en base a Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa, e censo nacional Indec (2010).

También es posible visualizar algunos radios censales con NBI altas en las zonas céntricas, como también emplazamientos con NBI bajas en los límites urbanos. Es decir, la distribución de la pobreza urbana en Caleta Olivia se caracteriza por cierta persistencia de lógicas centro/periferia, que coexisten con dinámicas menos lineales y más fragmentadas de expansión de la mancha urbana. De allí que la escolaridad hay que describirla y pensarla en torno a la multiplicidad de esas formas que adopta lo urbano hoy. Entre los espacios a evitar (Osborne y Rose, 1999), los pozos urbanos infernales donde “solo los parias de la sociedad tolerarían vivir” (Wacquant, 2001, p.179) y en donde las reconfiguraciones territoriales profundizan los desencuentros entre sectores sociales (Veiga, 2009).

Es en esas comunidades donde se asientan acciones de gobierno en que el Estado no interviene más que para garantizar/gerenciar que esos lazos comunitarios sucedan. No en la sociedad como un *todo*, sino en una moral que refuerza los lazos individuales y comunitarios (Grinberg, 2008; Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2011). Por tanto, hay capacidades, denominadas competencias por los sectores laborales, que antes los sujetos no debían disponer para desarrollarse en el mercado productivo. Nos referimos a aquellas de autogestión para hacerse de los recursos con los cuales sortear obstáculos y, a partir de allí, responsabilizarse por los resultados (Grinberg, 2008; Castro-Gómez, 2010). Al respecto, Noguera-Ramírez y Marín-Díaz señalan que hoy el “aprendizaje con énfasis en la gubernamentalidad neoliberal” (2012, pp. 16-17) se centra en las competencias que desarrollen capacidades y habilidades para aprender a conocer, a hacer, a vivir, a ser y disposición para gerenciar las propias posibilidades con cierto *capital humano* que se puede y debe acrecentar.

Por tanto, en cuanto al ámbito laboral, la relación entre los saberes y el trabajo hace ya varios años que se viene estructurando no en base a la noción de calificaciones, asociadas a tareas específicas, saberes duraderos y que serían propios del modo de producción taylor-fordista (Spinoza, 2006; Brunet y Zavaró, 2014). Más bien, es la noción de competencias desarrollada anteriormente la que, en tiempos de capitalismo flexible y gubernamentalidad neoliberal, cobra peso para pensar los saberes y disposiciones claves tanto en las inserciones laborales (Jacinto y Millenaar, 2012), como en las trayectorias en el mercado formal de trabajo en general (Montes, 2018; Loureiro y Lopes, 2019), e incluso para sobrellevar el desempleo como situación duradera (Grinberg, 2008). Los procesos de reestructuración en la organización del trabajo en las actividades extractivas de la región del Golfo San Jorge estuvieron marcadas, y aun lo están, por estas tensiones entre calificaciones y competencias (Álvarez, 2008; Ruiz y Muñoz, 2008). Si hasta entrados los años 1980 era posible una clara identificación de las posiciones en la organización del trabajo asociadas a las calificaciones de los empleados (Álvarez, 2008), con los procesos de privatización esto comienza a desdibujarse. Los extrabajadores del petróleo, siguiendo a Ruiz y Muñoz, entendieron agónicamente que sus saberes del trabajo solo eran aplicables al mundo laboral del que provenían y que ya no está, así “la gestión sostenida en la intensificación del trabajo ligada a la polivalencia y la multifuncionalidad, trajo aparejada la necesidad de capacitación permanente y la formación en el puesto de trabajo” (2008, p. 113).

Ello conlleva una demanda al sistema educativo regional, tal como revisaremos a continuación, en términos elevación de los niveles de calificación, sin la garantía ni la posibilidad de que los sujetos obtengan esos lugares una vez finalizada su educación, a la vez que también la especificidad en el problema de los saberes que las orientaciones van ofreciendo en las diferentes escolaridades que se van configurando en Caleta Olivia.

Por tanto, ante este escenario global, regional y local nos preguntamos ¿cuál es el lugar de las correspondencias entre formación escolar y mundo del trabajo hoy, y particularmente en la localidad de Caleta Olivia?; ¿qué características asumen esas redes de escolarización en el escenario del capitalismo flexible?; ¿cómo se relacionan esas caracterizaciones con la profundización de la desigualdad y precariedad en la región? Aquí daremos respuestas a estos interrogantes a partir de las miradas que tienen los estudiantes sobre sus procesos de escolaridad y del mercado de trabajo que les (y no que los) espera. Estas perspectivas se analizarán en función de la distribución urbana de la oferta escolar y de los saberes ante las condiciones socioeconómicas del espacio urbano.

Los saberes para el mundo del trabajo desde los sentidos estudiantiles

En los últimos años, se están produciendo redes de escolarización heterogéneas y diversas del nivel secundario en Caleta Olivia como parte de las localidades más pobladas del Golfo de San Jorge y que parecieran manifestar una misma lógica de conformación. Las diferenciaciones se realizan sobre la relación entre la distribución de los índices escolares asociados con las condiciones de pobreza en que se ubican las escuelas y las lecturas que aquí se proponen tienen que ver con la posibilidad de un *estallido o ruptura* de aquellas redes de escolarización duales que los teóricos de la correspondencia (Bowles y Gintis, 1985; Baudelot y Establet, 1975) presentaban como circuitos diferenciados de formación para el trabajo y que los caracterizaban como circuitos paralelos en función del rendimiento escolar.

En la actualidad, estas redes expresan una tendencia a diferenciarse entre sí, justamente a partir de los saberes que se ofrecen en el tipo de formación de las distintas orientaciones escolares de las instituciones. En otros trabajos, hemos descrito las formas en que la distribución de las orientaciones se vincula a la posición geoespacial de la escuela y, también, en relación con una dimensión socioeconómica (Guzmán,

Langer y Grinberg, 2020). Por ejemplo, en Caleta Olivia las orientaciones en Artes Visuales y la de Educación Física solo se ofrecen en escuelas ubicadas en las zonas con mayor cantidad de hogares con NBI, mientras que la orientación en Economía y Administración solo se ofrece en las escuelas ubicadas en los sectores con menores niveles de pobreza. Teniendo en cuenta que las formaciones orientadas se dirigen hacia determinados campos de saber y campos laborales, al menos desde la planificación política de las escuelas, esto implica pensarlas en su articulación con el mercado laboral de la región. Es decir, hay racionalidades políticas (Foucault, 2006; Castro-Gómez, 2010) en el mundo educativo que ponen en juego determinadas tecnologías de gobierno (Foucault, 2006), con la finalidad de desarrollar un campo del conocimiento. De allí que esas maneras en que se distribuyen las orientaciones en Caleta Olivia permiten preguntarnos por las orientaciones de aquellos estudiantes de las escuelas en mayores condiciones de pobreza, que no serían las más demandadas por el mercado de trabajo de la región. Dicho de otra manera, aquí el interrogante es si esas planificaciones o racionalidades están o no

ligadas a lo productivo dado que, tal como lo anunció Foucault (2007), las *sociedades de empresa* configuran una gubernamentalidad que no se centra ante todo en la producción, ya que no se necesitan muchos brazos con la condición de que todos trabajen. El sector que se viene describiendo puede ser un ejemplo significativo de esa reducción.

Ahora bien, entendemos que el devenir de lo escolar implica también procesos de disputas de sentidos (Deleuze, 1989; Scott, 2000; Langer, 2017) por parte de los actores que dan vida a aquello que se presenta como la dimensión estructural-formal del currículum escolar (De Alba, 2006). En ese marco, interesa indagar a continuación aquello que los estudiantes de escuelas secundarias de Caleta Olivia expresan a propósito de los saberes que les están enseñando desde la escuela y para el mundo del trabajo. Para ello, consideramos un primer elemento analítico desde las perspectivas de los estudiantes a partir del lugar que ocupa la orientación de la escuela a la que asisten y la relación con el mundo del trabajo en relación con los niveles de pobreza de emplazamiento escolar, tal como se detalla en la tabla 1.

Tabla 1. Razones por las que estudiantes asisten a la escuela en la que se encuentran, según NBI de las escuelas. Caleta Olivia, 2018. En %. $N = 412$

RAZONES	NBI				
	Bajas	Medio bajas	Medio	Medio altas	Altas
Le interesa la orientación	39,1	72,6	18,2	14,6	18,2
Se relaciona con lo que quiere trabajar	32,1	63,5	25,0	17,1	18,2
Es prestigiosa/recomendada/reconocida	39,1	55,7	13,6	17,1	11,4
Hay un buen ambiente social y cultural	35,9	31,5	22,7	26,8	27,3
Totales	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia. Datos del Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativo (Cirise), Área Sociopedagógica, UNPA-UACO.

Los estudiantes que asisten a la escuela por motivos asociados a la orientación o al trabajo son mayormente los de escuelas ubicadas en zonas con menores NBI (NBI bajas: 39,1 % y 32,1 %, respectivamente; NBI medio bajas: 72,6 % y 63,5 %, respectivamente). En cambio, si bien el porcentaje de los estudiantes que asisten a escuelas con mayores necesidades (NBI medio altas y altas) es menor, son muchos en proporción quienes relacionan su asistencia a la escuela al interés por la orientación y la relación con el trabajo (NBI medio altas: 14,6 % y 17,1 %, respectivamente; NBI altas: 18,2 % en ambas variables). La mayoría de

los estudiantes que asisten a las escuelas ubicadas en emplazamientos con altos niveles de pobreza no han elegido su escuela principalmente por la orientación que ofrece o por su relación con el mundo del trabajo. Se podría pensar que ellos y ellas en un primer momento no la eligen, pero “cuando ya están allí sí lo hacen por aquello que la escuela es y por aquello que allí viven” (Langer, 2013, p. 379). Al revés de lo que sucede con sus pares que concurren a escuelas con NBI bajas ya que en mayor medida asisten porque hay buen ambiente social y cultural, porque es prestigiosa, recomendada o reconocida.

Es decir, no solo hay un vínculo entre distribución de orientaciones y emplazamiento urbano de la escuela, sino que esta relación también tiene correspondencias con los sentidos que los estudiantes expresan sobre la orientación que ofrece su escuela y cómo se relaciona con el futuro laboral. De esta manera, en aquellas escuelas ubicadas en zonas con altos niveles de pobreza, las orientaciones que se ofrecen únicamente allí, tal como ya dijimos, artes visuales y educación física, tienen una especie de *menor jerarquía* como campo de conocimiento o en su relación con el sistema productivo de la región basado en la actividad petrolera, en comparación con la que se ofrece solo en escuelas emplazadas con niveles de pobreza bajo que es la de Economía y Administración. Ello se produce porque durante los años de mayor crecimiento y dinamismo en la economía de la región luego del periodo privatizador de fines del siglo xx (entre 2003 y 2007), se han generado empleos formales en sectores no asociados a perfiles dentro de las Artes Visuales y/o Educación Física: construcción, actividades extractivas, comercio, sector

servicios en actividades inmobiliarias, transporte y comunicaciones (Rojo y Rotondo, 2009). Sumado a lo anterior, cabe remarcar que, como estrategia de tercerización de las grandes empresas y también de las estrategias de los extrabajadores del petróleo, se ha producido la creación de numerosas cooperativas que luego devinieron en pequeñas empresas que ofrecen servicios a la actividad petrolera (Prado y Robledo, 2010; Márquez, 2017). Estas, sumadas a pequeñas y medianas empresas regionales basadas en actividades comerciales y de servicio en general, representaban el 90 % del sector productivo empresarial en la región para el 2009 (Prado y Robledo, 2010).

Sentidos sobre la enseñanza de la escuela para el mundo del trabajo

Si profundizamos el análisis en torno a aquello que los estudiantes expresan sobre la enseñanza de los saberes para el mundo del trabajo en la escuela, observamos en la tabla 2 muchas semejanzas y diferencias entre instituciones con distintas condiciones de emplazamiento.

Tabla 2. Saberes que enseña la escuela para el mundo del trabajo, según NBI de las escuelas. Caleta Olivia, 2018. En %. N = 412

Saberes	NBI				
	Bajas	Medio bajas	Medio	Medio altas	Altas
Disciplina	57,8	44,2	81,8	19,5	27,2
Estudiar/Información	15,6	18,2	18,1	2,4	4,5
Trabajar en grupo	17,8	15	25	4,8	9
No responde	15,6	14,1	13,6	48,7	36,3
Saberes básicos y generales	35,9	4,1	22,7	26,8	34
Uso de las TIC/informática	4,6	10,5	2,2	0	0
Otros idiomas (Inglés)	4,6	1,8	2,2	0	0
Esforzarse/Sacrificio	3,1	5	4,5	0	2,2
Relacionado a la orientación y el título	18,7	10,5	9	4,8	22,7
Hacer por mi cuenta	4,6	1,3	0	0	2,2
Saberes técnicos/Oficios	3,1	56,8	11,3	2,4	11,3
Buena persona/Buen ciudadano	4,6	6,3	9	7,3	4,5
Competencias comunicativas	12,5	9,5	11,3	2,4	6,8
Pensar/Solucionar problemas	0	3,1	4,5	0	4,5
No lo sé	15,6	5	0	2,4	4,5
Todo me sirve	4,6	0	4,5	7,3	4,5
En nada	1,6	2,7	6,8	4,8	0

Fuente: elaboración propia. Datos del Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativo (Cirise), Área Sociopedagógica, UNPA-UACO.

En cuanto al primer grupo, al de las semejanzas, encontramos aquellos sentidos asociados a la transmisión de saberes básicos y generales que realiza la escuela, a la orientación y el título, y al ser buena persona o buen ciudadano. No es menor, desde el punto de vista que se viene sosteniendo, que se produzcan estas miradas en relación directa a los contenidos o a los rasgos cognoscitivos que transmiten las escuelas sin distinción por el emplazamiento o los niveles de pobreza, dado el perfil productivo que se viene configurando en esta ciudad.

En cambio, al abordar las diferencias entre las distintas instituciones, vemos que la disciplina, estudiar, trabajar en grupo, el uso de las TIC, idiomas y la transmisión de saberes de oficios son los sentidos que expresan diferencialmente los estudiantes con relación al lugar de emplazamiento. La disciplina –en términos de puntualidad, respeto de las consignas, la responsabilidad, etc.– implica una gran importancia para estudiantes que asisten a establecimientos con niveles bajos de pobreza (NBI bajas: 57,8 %, NBI medio bajas: 44,2 % y NBI medio: 88,1 %). Los porcentajes casi duplican aquello que expresan estudiantes que concurren a escuelas con NBI medio altas y altas (19,5 % y 27,2 %, respectivamente).

Como decíamos al principio del artículo, la enseñanza de los saberes no cognoscitivos que se asocian al sostenimiento de un trabajo, como cumplir con las tareas o llegar a horario, teniendo en cuenta los sentidos de los estudiantes, está íntimamente relacionado al emplazamiento escolar. Quienes menos sienten que le están enseñando disciplina para el trabajo desde la escuela son estudiantes que asisten a instituciones en zonas con alto nivel de pobreza. Es la formación de los supernumerarios o los que no van a tener lugar en un sector cada vez más competitivo e injusto.

La tabla 2 también expresa algunas particularidades con respecto a los saberes útiles para el mundo del trabajo, como obtener mayor información o saber trabajar en grupo, que se suceden mayormente entre los estudiantes que asisten a escuelas ubicadas en NBI bajas (15,6 % y 17,8 %, respectivamente), NBI medio bajas (18,2 % y 15 %, respectivamente) y NBI medio (18,1 % y 25 %, respectivamente). En contraposición, los porcentajes disminuyen al considerar las miradas de quienes van a escuelas ubicadas en NBI medio altas (2,4 % y 4,8 %, respectivamente) y NBI altas (4,5 % y 9 %, respectivamente). Estos saberes están relacionados con las características del proceso productivo del posfordismo que requieren un trabajador polivalente, un tipo de trabajo que implica el grupo y las exigencias de actualización permanente, siguiendo las dinámicas del mercado de trabajo, tal como fueron las descripciones de los pri-

meros apartados. Es decir, al igual que con los sentidos sobre la disciplina, los estudiantes que asisten a escuelas en zonas con altos niveles de pobreza expresan ciertas formas de persistencia de la desigualdad respecto al acercamiento y a la enseñanza de estos saberes, en comparación con aquellos que asisten a escuelas con NBI más bajas. Por ello, observamos en otros estudios (Langer y Esses, 2019) que los estudiantes son quienes demandan tener más y mejor educación, que quieren tener clases y que sus docentes les enseñen.

Lo mismo sucede con los saberes asociados a las tecnologías, la informática y los idiomas. No solo que los mayores porcentajes están entre quienes asisten a escuelas ubicadas en NBI bajas (4,6 % en ambos casos), NBI medio bajas (10,5 % y 1,8 %, respectivamente) y NBI medio (2,2 % en ambos casos), sino que nadie de los que asisten a escuelas ubicadas en NBI medio altas y NBI altas percibe que su escuela le esté enseñando algo respecto a esos saberes para el trabajo. Enmarcamos estas resignaciones juveniles en torno a que la informática, la tecnología, la microelectrónica y la globalidad de los idiomas son dimensiones claves sobre las que se asientan las mutaciones de los procesos productivos y, sobre todo, forman parte neurálgica de las actividades de los trabajos más estables (Coriat, 2011; Harvey, 2020). Ello sucede en el mercado productivo local en el que, como mencionamos, los avances en el complejo tecnológico forman parte de la organización del trabajo y saberes de trabajadores que las empresas petroleras, y también las prestadoras de servicios (Prado y Robledo, 2010), buscan para intensificar el retorno de ganancia y ser competitivas (Aranciaga, 2004; Márquez, 2017). Para profundizar la analítica que estos sentidos expresan en cuanto a ciertos pesimismos en relación con lo que les enseña la escuela para el mundo del trabajo, son los estudiantes de escuelas ubicadas en zonas con NBI altas y NBI medio altas quienes mayormente no responden esta pregunta. De hecho, la categoría “no responde” de la tabla es la que mayor porcentaje presenta en las escuelas ubicadas en esos NBI (NBI medio altas: 48,7 %; NBI altas: 36,3 %).

Entre estas tensiones, entre los señalamientos y las pugnas por las desigualdades y las resignaciones o pesimismos, enmarcamos los saberes para el mundo del trabajo que los estudiantes perciben sobre aquello que la escuela les está enseñando y, como dijimos, guardan una estrecha relación con las características del emplazamiento urbano de las instituciones. Los resultados nos permiten indicar que entre esas contradicciones persisten las condiciones de desigualdad para la formación para el trabajo en el marco del capitalismo flexible. Esta lectura se acentúa

al observar en la tabla 3, en la que se expresan tres grados de consideración (de “muy bien” a “regular”) que los estudiantes manifiestan con respecto a las

formas como la escuela los prepara para distintas cosas, pero que no necesariamente tienen que ver con el mundo del trabajo.

Las distintas consideraciones sobre los saberes que se transmite en la escuela

Tabla 3. Grados de consideración de los saberes que transmite la escuela, según NBI de las escuelas. Caleta Olivia, 2018. En %. N = 412

	NBI														
	Bajas			Medio bajas			Medio			Medio altas			Altas		
	Muy bien	Bien	Regular	Muy bien	Bien	Regular	Muy bien	Bien	Regular	Muy bien	Bien	Regular	Muy bien	Bien	Regular
Trabajar en equipo	33,7	42	16,9	35,2	47	14,2	18,2	46	29,5	17,1	39	9,8	36	32	16
Coordinar un grupo de trabajo	26,5	34	26,5	27,4	41	25,6	15,9	43	27,3	9,8	37	22	25	23	18
Utilizar las tecnologías	25,3	42	14,5	33,8	37	21,9	13,6	30	45,5	17,1	29	17,1	18	30	27
Usar técnicas de estudio	34,9	37	16,9	30,1	43	22,4	18,2	57	18,2	22	34	14,6	23	27	18
El esfuerzo para superarme	47	28	13,3	35,2	31	19,2	31,8	48	13,6	22	29	14,6	48	25	2,3
Conocer la cultura del trabajo	39,8	29	16,9	26	39	25,6	18,2	48	22,7	17,1	46	7,3	27	23	18

Fuente: elaboración propia. Datos del Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativo (Cirise), Área Sociopedagógica, UNPA-UACO.

Trabajar en equipo, coordinarlo, utilizar tecnologías y conocer o valorar las formas culturales que adquiere el trabajo hoy, son sin duda parte de las dimensiones centrales que constituyen las competencias que el proceso productivo requiere en la actualidad. Diversos estudios en la región (Rojo y Rotondo, 2009; Acconcia et ál., 2010; Romero y Galaretto, 2013) muestran cómo esos saberes mencionados configuran los perfiles y atributos buscados por sectores públicos y privados para la contratación de fuerza de trabajo, configurando “mecanismos diferenciales de selección, contratación, capacitación de personal, etc., que responden a características vinculadas a modelos de organización empresarial” (Acconcia et ál., 2010, p. 27). En correspondencia, la escuela se propone enseñar estos saberes y valores.

Pero pareciera que, de nuevo, ello sucede diferencialmente con desiguales grados de consideración y de realización en las instituciones de distintos emplazamientos urbanos de acuerdo con las miradas de los estudiantes.

Con estos sentidos, se observa que quienes mayormente consideran que la escuela los prepara para el trabajo en equipo son, en primer lugar, estudiantes que asisten a escuelas ubicadas en NBI altas (36 %); en segundo lugar, los de NBI medio bajas (35,2 %) y en tercer lugar los de NBI bajas (33,7 %). Algo semejante ocurre en relación con la preparación para coordinar un grupo de trabajo, que si bien los porcentajes más altos están en NBI medio bajas (27,4 %) y NBI bajas (26,5 %); luego son los estudiantes que van a escuelas con NBI altas con un porcentaje similar (25 %),

quienes piensan que la escuela los forma para ello. Como ya mencionamos, hoy poseer estos saberes es una condición necesaria, pero no suficiente, tanto para la inserción laboral como para pensar en las características de esos puestos laborales. La distribución de la enseñanza de estos tipos de saberes permite la indagación y tener algunas pistas sobre la formación de los sectores más estables del mercado laboral y de sus zonas periféricas.

En este punto, y en línea con lo anterior, cabe remarcar que se produce una diferencia con aquello que expresaba la tabla 2. Allí, los saberes asociados al trabajo en grupo tenían un peso marcadamente inferior entre los estudiantes de escuelas en NBI altas, en comparación con lo que expresaban quienes asisten a instituciones en NBI bajas y medio bajas. Es decir, pareciera que el trabajo en grupo es parte de esos saberes que los estudiantes que concurren a escuelas con mayores niveles de pobreza perciben como aprendizajes que suceden en la escuela, pero que no específicamente tienen relación con el mundo del trabajo.

De forma similar ocurre con la preparación y utilización de las tecnologías y de técnicas de estudio. Los estudiantes manifestaron que los preparan muy bien en esos saberes en escuelas con NBI altas (18 % y 23 %, respectivamente) y medio alto (17,1 % y 14,6 %, respectivamente), son menos en proporción que aquellos que concurren a instituciones con NBI bajas (25,3 % y 34,9 %) y NBI medio bajas (33,8 % y 30,1 %, respectivamente). Sin embargo, cuando comparamos con lo observado en la tabla 2, hay una gran diferencia en los datos. Las técnicas de estudio son consideradas positivamente para el 22 % de estudiantes de escuelas en NBI medio altas y altas. Ahora bien, a la hora de pensar este saber en relación con el mundo del trabajo, volviendo a la tabla 2, solo el 2,4 % y el 4,5 % de estudiantes de NBI medio altas y altas, respectivamente, lo mencionaron. En cuanto al uso de las tecnologías, ningún estudiante de NBI altas o medio altas manifestó que fuera un saber que la escuela les esté enseñando para el mundo del trabajo tal como se expresa en la tabla 2, mientras que cerca del 50 % de estudiantes para ambos NBI expresan que la escuela los prepara muy bien o bien en el uso de las tecnologías en la tabla 3. Es decir, hay grandes diferencias entre lo que perciben que sucede dentro de la escuela y lo que tiene relación con el mundo del trabajo. Esta disociación, sostenemos, es propia de las lógicas de formación que se configuran racionalmente hacia la actualidad, una formación desligada del mundo productivo que está siendo.

Por último, se observan las consideraciones sobre el lugar que ocupa la escuela en la formación para la cultura del trabajo y para el esfuerzo o la superación, donde

hay casi una indistinción en las miradas de estudiantes que concurren a escuelas con distintos NBI. A partir de las respuestas positivas en conjunto, los porcentajes en todos los casos van de 68,7 % en instituciones de NBI bajas a 63,4 % en aquellas que tienen NBI medio altas. En el caso de la formación para el esfuerzo y la superación, los porcentajes oscilan entre 69 % en NBI bajas a 73 % en NBI altas. Es decir, no hay una correlación entre estos saberes y valores con el emplazamiento urbano de la escuela. O, más bien, ello sucede en un marco en el que los valores del capitalismo flexible y de las teorías meritocráticas y de las competencias se han instalado en el todo social, más allá de las condiciones de vida y las persistencias institucionales por solucionar problemas profundos de desigualdad. Esos valores dan cuenta, como describíamos con anterioridad, el sostenimiento del individualismo y la competencia en las tareas del sector productivo predominante en Caleta Olivia, produciendo desarraigo, individualismo y competencia entre los sujetos trabajadores de la ciudad.

Los estudiantes de escuelas de distintas zonas, incluso las de altos índices de pobreza, perciben que saberes como el trabajo en grupo, el uso de tecnologías, el aprender a aprender o bien los valores de la cultura del trabajo y del esfuerzo para poder superarse, son enseñados allí. Incluso hay una gran mayoría que manifiesta que la escuela los prepara bien o muy bien en ellos. Sin embargo, estos mismos estudiantes son los que no vinculan esos saberes a los sentidos de utilidad para el futuro laboral, ya que no se suceden con la misma fuerza ni peso (o incluso algunos ni siquiera han aparecido) como saberes que se están enseñando para el mundo del trabajo.

No nos llama la atención esta brecha encontrada en y desde sus propias miradas. Los discursos gubernamentales, las lógicas productivas en términos de flexibilidad y competencias, así como los discursos meritocráticos y del esfuerzo calan profundamente en las subjetividades de los trabajadores de la ciudad, de sus familias y, por supuesto, de los jóvenes en formación. Claro que allí hay disputas y contrasentidos que habrá que seguir explorando en los tiempos presentes en que los estudiantes rescatan que hay escuelas que efectivamente transmiten saberes, y los tiempos futuros en los que ellos viven incertidumbres, miedos y frustraciones frente a un mundo del trabajo flexible que es cruel, sanguinario y que no tiene lugar para todos.

Consideraciones finales

En este trabajo se buscó analizar las formas en que las dinámicas flexibles producen características particulares en la formación de los sujetos en general y

para el mundo del trabajo en particular, atendiendo a los sentidos que los estudiantes dan de los saberes y sus utilidades para el futuro laboral. Entre esas miradas detectamos diferenciaciones estrechas en relación con los niveles de pobreza del emplazamiento escolar que a continuación mencionamos.

La asociación entre escuela y trabajo se exploró, en un primer momento, a partir de los saberes para el trabajo que piensan los estudiantes que les enseñan, y en un segundo momento, en relación con grados de consideración sobre la formación más allá o desligado de lo laboral.

En un primer momento, observamos asociaciones fuertes con estudiantes que asisten a escuelas ubicadas en zonas con necesidades básicas insatisfechas bajas y asociaciones más débiles en los jóvenes que concurren a escuelas en emplazamientos con necesidades altas. En estas diferencias también suceden gradaciones jerárquicas en los campos de conocimiento o en su relación con el sistema productivo entre estudiantes de diferentes emplazamientos urbanos. Allí se expresan sentidos distintos aunque no excluyentes que mencionamos a continuación. Un sentido que se expresa en una mayoría de estudiantes que asisten a las escuelas ubicadas en emplazamientos con altos niveles de pobreza es que no han elegido la escuela a la que asisten por su relación con el mundo del trabajo. Algo que, en cambio, sí sucede en mayor medida entre las razones de los estudiantes que van a escuelas ubicadas en zonas con bajos niveles de pobreza. Otro sentido se expresa en torno a la enseñanza de aquellos saberes sobre el sostenimiento de un trabajo, tales como cumplir con las tareas o llegar a horario, y que se relacionan estrechamente con las características de emplazamiento escolar. Quienes perciben con menos fuerza qué se les están enseñando desde la escuela son estudiantes que asisten a instituciones ubicadas en zonas con alto nivel de pobreza. Es decir, son esos jóvenes que se encuentran en condición de desigualdad respecto al aprendizaje de estos saberes en comparación con los estudiantes de escuelas con menores necesidades.

En cuanto al segundo momento, en la perspectiva de estudiantes de escuelas ubicadas en zonas con las NBI más altas, tienen menos peso aquellos saberes que adquieren relevancia para el mundo del trabajo en el capitalismo flexible. Ello, quizás, porque saben quiénes son, dónde viven, qué futuro les depara. Tal como observamos en otras investigaciones que hemos realizado (Langer, 2013), los estudiantes que transitan su escolaridad en contextos de pobreza urbana se saben los supernumerarios (Castel, 1997), que el mercado laboral no los incluye y que, a pesar de todo, siguen estando en la escuela. Por ello, otro de los

resultados centrales de este escrito es respecto a sus percepciones sobre cómo la escuela los prepara en cultura del trabajo y esfuerzo para superarse. En estas dimensiones las correlaciones fuertes que encontramos con el emplazamiento urbano de la escuela a la que asisten se debilitan. Ello porque la cultura del trabajo y el esfuerzo o la superación son dimensiones transversales que son parte de aquello que transmite la escuela hoy, pero fundamentalmente porque son parte de los discursos conservadores y expulsivos que circulan en el todo social cotidianamente.

En estos dos momentos, rescatamos pesimismo, tensiones, contradicciones, disputas, luchas, miedos, frustraciones y esperanzas ante sus formaciones y los saberes que circulan en el sistema educativo y que les serán de utilidad para sus futuros próximos. Entre estos sentidos, las redes de escolarización en la ciudad expresan una distribución de saberes y perspectivas sobre el mundo del trabajo que coloca a quienes transitan la escolaridad secundaria en condiciones de pobreza no necesariamente como potenciales obreros o como *ejército de reserva* que compite por entrar a trabajar en esas condiciones, sino como potenciales supernumerarios o inútiles para el mundo (Castel, 1997). Pero lejos de considerar ello como parte de destinos sociales y escolares inmodificables o inexorables, lo escolar no solo está marcado por estas lógicas que se imponen como acción de gobierno escolar, sino principalmente por las dinámicas de luchas y disputas que los sujetos ejercen en esa búsqueda e insistencia por ocupar lugares en un sector productivo en crisis.

Referencias

- Acconcia, M. y Álvarez, M. (2008). El ser ypefiano. Una identidad al abrigo de la Empresa (o una identidad territorializada). En J. D. Ruiz (coord.), *Petróleo y región austral: saberes del trabajo y educación técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades* (pp. 65-90). Editorial Dunken.
- Acconcia, M., Álvarez, M., Michniuk, N. y Villanueva, M. (2010). *Pensar la escuela de cara al siglo XXI. Debates no saldados en el marco de las reformas educativas: una mirada desde la provincia de Santa Cruz*. Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021. Buenos Aires.
- Álvarez, M. (2008). YPF en la Región Austral: saberes, trabajo y perfiles laborales. En J. D. Ruiz (coord.), *Petróleo y región austral: saberes del trabajo y educación técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades* (pp. 119-137). Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Aranciaga, I. (2004). *Tecnología y sociedad en el petróleo de la Patagonia argentina*. [Tesis de maestría]. UNPA, Caleta Olivia, Argentina.

- Bachiller, S. (2016). Petróleo, dificultades de acceso al suelo urbano y toma de tierras: un problema recurrente en la historia comodorense. *Revista Identidades*, (6), 71-87.
- Baeza, B. (2015). Identificaciones y territorialización de migrantes quechuas de Bolivia en Caleta Olivia, Santa Cruz, Argentina. *Revista de Geografía Norte Grande*, (62), 109-126.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Brunet, I. y Zavaro, B. (2014) Competitividad, competencias y fin del ciclo fordista. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 3(1), 1-25.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.
- Castel, R. (2012). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Coriat, B. (2011). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. Siglo XXI Editores.
- De Alba, A. (2006). *Currículo: crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Paidós.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/5509>
- Feres, J. C. y Mancero, X. (2001). *El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*. Cepal.
- Figari, C. y Palermo, H. (2010). Producción y reproducción de sentidos en un enclave petrolero. La privatización de YPF en Comodoro Rivadavia. *Revista Trabajo*, 4(6), 146-165.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Giordano, P. y Cat , J. (2012). Diez tesis sobre el trabajo inmaterial. *Revista GPT: gestión de las Personas y Tecnología*, (14), 17-31.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing Company.
- Grimson, A. y Baeza, B. (2016). Desacoples entre nivel de ingresos y jerarquías simbólicas en Comodoro Rivadavia. Acerca de las legitimidades de la desigualdad social. *Revista Identidades*, 6(10), 01-21.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Guzmán, M., Langer, E. y Grinberg, S. (2020). Educación, trabajo y redes de escolarización en el capitalismo flexible: un estudio en localidades del Golfo San Jorge. *Revista Trabajo y Sociedad*, XXI(35), 603-623.
- Harvey, D. (2000). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu
- Harvey, D. (2014). *Ciudades rebeldes*. Ediciones Akal.
- Harvey, D. (2020). *Razones para ser anticapitalistas*. Clacso.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (Indec) (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 141-166.
- Langer, E. (2013) *Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. [Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación]. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Langer, E. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Del Gato Gris.
- Langer, E. y Esses, J. (2019). *La salida es por arriba. Una historia de juventud, pobreza y educación*. Grupo Editor Universitario.
- Lazzarato, M. y Negri, A. (2001). *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. DFPYA Editora.
- Loureiro, C. y Lopes, M. (2019). Aprendizagem: o imperativo de uma nova ordem econ mica e social para o desenvolvimento. *Pedagogía y Saberes*, (51), 89-102.
- Márquez, D. (1995). Crisis socio-laboral y políticas de empleo: Algunas reflexiones para el análisis del caso comodorense. En D. Márquez y M. Palma-Godoy, *Distintuir y comprender: aportes para pensar la sociedad y la cultura en Patagonia* (pp. 169-194). Edición Proyecciones Patagónicas.
- Márquez, D. (2008). *La constitución de una "gran familia": trabajadores e identidades sociolaborales*. Ponencia presentada en III Jornadas de Historia de la Patagonia. Bariloche.

- Márquez, D. (2017). *Del petróleo estatal al petróleo privado: continuidades y rupturas en el mundo sociolaboral de los trabajadores petroleros de la cuenca del Golfo San Jorge durante las últimas tres décadas*. Ponencia presentada en XVI Jornadas Interescuelas, Universidad de Mar del Plata.
- Montes, C. (2018). Perfil de egreso y empleo en el contexto del avance tecnológico. *Pedagogía y Saberes*, (48), 83-96.
- Moraga, J. (2014). La conformación de asentamientos informales en Caleta Olivia: un estudio particular a partir del análisis de las teorías de la exclusión social. *ICT UNPA*, (79), 37-58.
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2011). Educar es gobernar. En R. A. Cortés Salcedo y D. L. Marín Díaz (comp.), *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. Investigación e Innovación.
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2012). Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. *Cuadernos de Pesquisa*, (42), 14-29.
- Osborne, T. y Rose, N. (1999). Governing cities: notes on the spatialisation of virtue. *Environment and Planning D: Society and Space*, (17), 737-760.
- Pérez, A. (2013). Políticas de escolarización: un acercamiento al análisis de la oferta escolar en clave de territorio. En S. Grinberg (coord.), *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad* (pp. 21-38). Ediciones Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Prado, M. y Robledo, M. (2010). La actividad hidrocarburo-rífera en la cuenca del Golfo San Jorge: el papel del empresariado regional. *Revista de Estudios Regionales y Mercado de Trabajo*, (6), 117-193.
- Prevot-Schapira, M. F. (2001). Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, (19), 33-56.
- Riquelme, M. (2014). Trabajadores petroleros de la empresa YPF una postura diferente frente a la nación. En *Actas Pre Alas Patagonia 2014, Estado, sujetos y desigualdad en América Latina. Un debate en torno de la desigualdad (S/D)*. El Calafate. <https://prealas2014.unpa.edu.ar/sites/prealas2014.unpa.edu.ar/files/ckeditor/46/Acta%20de%20Res%c3%bamenes%20Mesa%20%205.pdf>
- Rojo, S. y Rotondo, S. (2009). Perfil de especialización del empleo registrado en el Golfo San Jorge: un diagnóstico desde la perspectiva del desarrollo local. En *Actas de 9º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo* (pp. 1-20). Buenos Aires. https://www.aset.org.ar/congresos/9/Ponencias/p1_Rojo.pdf
- Romero, J. y Galaretto, M. (2013). *Nuevas tecnologías, nuevos escenarios educativos y laborales en la zona norte de Santa Cruz*. UNPA Edita
- Ruiz, J. D. y Muñoz, N. (2008). La privatización de YPF y su repercusión en las subjetividades. En J. D. Ruiz (coord.), *Petróleo y región austral: saberes del trabajo y educación técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades* (pp. 91-118). Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Salvia, A. (1997). Crisis y reestructuración de complejos mineros: estudios de dos sistemas regionales patagónicos. En A. Salvia y M. Panaia (comp.), *La Patagonia privatizada* (pp. 36-48). Colección CEA-CBC.
- Schweitzer, A. (2012). Petróleo y territorios en la Provincia de Santa Cruz. Aproximaciones al estudio del espacio del Golfo de San Jorge. En M. Álvarez, N. Michniuk y M. Villanueva (coord.), *Educación y trabajo, miradas desde lo regional. Territorio y desigualdad de oportunidades* (pp. 21-54). Editorial El Colectivo.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ediciones Era.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Editorial Anagrama.
- Veiga, D. (2009). Desigualdades sociales y fragmentación urbana. En H. Poggiese y T. Cohen-Egler (comp.), *Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática* (pp. 51-61). Clacso.
- Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Manantial.

Os saberes ou conhecimentos dos professores diante de atividades fundamentadas no ensino de ciências por investigação*

Teachers Knowledge in the Face of Activities Modeled through Inquiry-Based Science Teaching

Los saberes o conocimientos de los profesores frente a las actividades fundamentadas en la enseñanza de las ciencias basadas en la investigación

João Paulo Camargo de Lima**
Tamires Bartazar Araujo***
Marinez Meneghelo Passos****

Para citar este artículo

Camargo de Lima, J., Bartazar Araujo, T. y Meneghelo Passos, M. (2021). Os saberes ou conhecimentos dos professores diante de atividades fundamentadas no ensino de ciências por investigação. *Pedagogía y Saberes*, (55). <https://doi.org/10.17227/pys.num55-11749>

* Este artigo de investigação aqui apresentado é parte de resultados derivados da dissertação de mestrado de Tamires Bartazar Araújo, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Humanas, e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina.

** Doutor em Física pela Universidade Federal de São Carlos, docente do Departamento Acadêmico de Física da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Londrina, e do programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da UTFPR – Câmpus Londrina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6847-8076>.

*** Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Londrina, docente da Escola Municipal Olavo Soares Barros no município de Cambé. Atua na Secretaria Municipal de Educação do Município de Londrina na coordenação de educação de Jovens e Adultos, egressa do programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da UTFPR – Câmpus Londrina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9730-9762>.

**** Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), docente sênior e docente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Professora Colaboradora Sênior da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Câmpus Cornélio Procópio.

Fecha de recepción: 18 de mayo de 2020
Fecha de aprobación: 5 de octubre de 2021

Resumo

A pesquisa, cujos resultados apresentamos neste artigo, assumiu o ensino de Ciências por investigação como estratégia de iniciação científica para estudantes e como conteúdo formativo para professores da Educação Básica. A questão que buscamos responder foi: de que maneira uma proposta de formação de professores para o ensino de Ciências por investigação pode promover a iniciação científica dos estudantes? Para tanto, consideramos três objetivos específicos: caracterizar a proposta de ensino de Ciências por investigação; discutir a formação de professores para o ensino de Ciências por investigação como estratégia de iniciação científica; apresentar contribuições de uma *proposta para o desenvolvimento de sequências investigativas*. Tomamos por pauta os encaminhamentos metodológicos da pesquisa qualitativa e realizamos entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados, contando com a participação de dois professores de um município localizado na região norte do estado do Paraná, Brasil. Para a análise dos dados, utilizamos os procedimentos indicados pela Análise de Conteúdo e a descrição dos saberes ou conhecimentos de Shulman como categorias *a priori*. Dentre os principais resultados e discussões destacam-se os indícios das falas dos professores participantes, os quais mostram que o saber predominante em suas falas se refere ao saber pedagógico, seguido do conhecimento pedagógico do conteúdo e do conhecimento do conteúdo. Evidências de manifestações de mudança de pensamentos ou postura em relação às suas práticas pedagógicas também emergem de seus relatos. Outro resultado observado, diz respeito à aplicação da *Proposta* junto aos estudantes, o que evidenciou a promoção de momentos de iniciação científica.

Palavras-chave

ensino de Ciências por investigação; saberes ou conhecimentos docentes; formação de professores; iniciação científica

Abstract

The research results presented in this article took the investigation-based teaching Science as a scientific initiation strategy for students and as formative content for teachers of Basic Education. The question we sought to answer was: How can a proposal of teacher education for inquiry-based Science teaching promote scientific initiation for students? For that, we considered three specific objectives: to characterize the proposal of inquiry-based Science teaching, consider teachers' education for inquiry-based Science teaching as a strategy for scientific initiation and present contributions of the *Proposal for the development of investigative sequences*. The methodological guidelines of qualitative research and conduct semi-structured interviews for data collection will be used as our guideline, with the participation of two teachers from a municipal area located in the northern region of Paraná. For data analysis, we used the procedures indicated by Content Analysis and the description of Shulman's knowledge as priority categories. Among the main results and discussions, we highlight the evidence of participating teachers' speeches, which show that the predominant knowledge in their speeches refers to pedagogical knowledge, followed by pedagogical content knowledge and content knowledge. Evidence of manifestations of changing thoughts or posture concerning their pedagogical practices also emerges from their reports. Another observed result concerns the application of the *Proposal* to students, which evidenced the promotion of scientific initiation moments.

Keywords

inquiry-based science teaching; teachers knowledge; teacher education; scientific initiation

Resumen

La investigación, cuyos resultados presentamos en este artículo, asumió la enseñanza de las ciencias por medio de la investigación como una estrategia de iniciación científica para los estudiantes y como contenido formativo para los profesores de educación primaria y secundaria. La pregunta que buscábamos responder era: ¿cómo puede una propuesta de formación de profesores para la enseñanza de las ciencias por medio de la investigación promover la iniciación científica de los estudiantes? Para ello, consideramos tres objetivos específicos: caracterizar la propuesta de la enseñanza de las ciencias basada en la investigación; discutir la formación de profesores para la enseñanza de las ciencias por medio de la investigación como estrategia de iniciación científica; presentar contribuciones de una *propuesta para el desarrollo de secuencias investigativas*. Se adoptaron las directrices metodológicas de la investigación cualitativa y se realizaron entrevistas semiestructuradas para la recopilación de datos con la participación de dos profesores de un municipio situado en la región norte de la provincia de Paraná, Brasil. Para el análisis de los datos se utilizaron los procedimientos indicados por el Análisis de Contenido y la descripción de los saberes o conocimientos de Shulman como categorías *a priori*. Entre los principales resultados y debates se destacan las pruebas de las declaraciones de los profesores participantes, los cuales muestran que el saber predominante en sus declaraciones se refiere al saber pedagógico, seguido del conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento del contenido. Evidencias de manifestaciones de cambio de pensamiento o actitud hacia sus prácticas pedagógicas también surgen de sus relatos. Otro resultado observado se refiere a la aplicación de la *propuesta* a los estudiantes, lo que destacó la promoción de los momentos de iniciación científica.

Palabras clave

enseñanza de las ciencias en la investigación; saberes o conocimientos docentes; formación de profesores; iniciación científica

Introdução

Nas últimas décadas tem-se observado esforços de pesquisadores e educadores em promover a educação dos estudantes de forma a desenvolverem conhecimento e apreensão de ideias científicas, bem como uma compreensão de como os cientistas estudam o mundo natural. Este pensamento tem sido as bases para as reformas educacionais, principalmente nos Estados Unidos da América (National Research Council [NRC], 1996; 2000; 2012; 2015; Next Generation Science Standards [NGSS], 2013). No Brasil, este movimento se revela de forma mais explícita nas orientações curriculares com a recente publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação [MEC], 2017). Na BNCC, o processo investigativo científico precisa ser entendido como elemento central na formação dos estudantes e, além disso, proporcionar aos estudantes a aproximação aos processos, às práticas e aos procedimentos da investigação científica de forma gradativa (Sasseron, 2018).

Dentro desses aspectos, os estabelecimentos educacionais da Educação Básica têm o dever de oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de seus pensamentos e ideias, conciliando-os, cada vez mais, com os modos científicos acessados por meio de informações, de observações e de investigações (Sasseron e Duschl, 2016). Pelo exposto, a escola possui a prerrogativa social e educacional de ensinar o conhecimento científico desde os primeiros anos da escolarização.

Nesse contexto, a prática pedagógica assume sua relevância como foco da formação docente inicial e continuada, tendo em vista a apropriação de estratégias de ensino e o aprimoramento profissional com ênfase para a docência. Em especial, destacamos o ensino de Ciências que tem despertado estudos quanto aos modos de ensinar que privilegiam a pesquisa, a experimentação, a observação, o registro sistematizado e a aprendizagem da linguagem científica. Da mesma forma, o papel do professor neste processo é considerado fundamental (Dobber et al., 2017). Alguns autores têm enfatizado a necessidade do desenvolvimento profissional dos professores a fim de aprimorar os saberes ou conhecimentos necessários ao enfrentamento dos desafios na implementação das atividades (em sala de aula) fundamentadas no agir e no pensar do cientista, bem como os saberes ou conhecimentos docentes para a superação desses desafios (Yang, Liu e Gardella Jr., 2018; Alake-Tuenter et al., 2012; Alake-Tuenter et al., 2013; Sorge et al., 2019). Entre os saberes ou conhecimentos destacam-se, principalmente, os saberes ou conhecimentos docentes de Shulman (1986, 1987).

Nessa perspectiva, sublinhamos, dentre as tendências para o ensino de Ciências, a prática docente por investigação como uma oportunidade estratégica, a ser desenvolvida pelo professor em suas aulas, para a iniciação científica¹. Desse modo, admitimos que o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental assume uma particularidade por meio do ensino por investigação, tendo em vista as diversas situações de ensino e de aprendizagem para alunos e professores.

Diante desses posicionamentos e considerações, para o desenvolvimento da pesquisa, cujos resultados apresentamos neste artigo, assumiu-se o ensino de Ciências por investigação como estratégia de iniciação científica para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como conteúdo formativo para professores da Educação Básica. Fatos que nos conduziram a buscar por evidências dos saberes ou conhecimentos docentes, assim como de mudanças de pensamentos e posturas, a partir dos relatos de dois professores (sujeitos desta pesquisa), participantes de um projeto denominado *Proposta para o desenvolvimento de sequências investigativas* que visava desenvolver atividades com estudantes, em sala de aula, fundamentadas no ensino de Ciências por investigação.

A questão principal que norteou este desenvolvimento foi: de que maneira uma proposta de formação de professores para o ensino de Ciências por investigação pode promover a iniciação científica dos estudantes? Todavia, outras questões secundárias precisaram ser formuladas para que atingíssemos nossos objetivos. Entre elas destacamos duas: 1) Quais indícios dos saberes ou conhecimentos docentes de Shulman são manifestados pelos professores a partir dos seus depoimentos, quando da apresentação de suas percepções e reflexões relacionadas às atividades desenvolvidas com base no ensino de Ciências por investigação? 2) Quais manifestações de mudança de pensamento ou posturas dos professores, a respeito de suas ações em sala de aula, podem ser evidenciadas a partir de suas falas com relação às atividades desenvolvidas e que foram fundamentadas no ensino de Ciências por investigação?

Para responder a essas questões, uma primária e duas secundárias, organizamos o artigo da seguinte forma: 1) apresentação de alguns pressupostos relativos ao ensino de Ciências por investigação, bem

1 O termo *iniciação científica* refere-se, neste artigo, ao conjunto de atividades fundamentadas no ensino de Ciências por investigação desenvolvidas e aplicadas em sala de aula pelos professores participantes do projeto. Deste contexto foi elaborado um produto educacional denominado: *Proposta para o desenvolvimento de sequências investigativas*.

como suas características e estratégias; 2) discussão de alguns pontos referentes à formação de professores para o ensino de Ciências por investigação e os saberes ou conhecimentos docentes de Shulman (1986, 1987); 3) descrição dos encaminhamentos metodológicos assumidos para o desenvolvimento desta pesquisa; 4) organização e interpretação das percepções e das reflexões dos professores sobre o desenvolvimento das atividades vinculadas à proposta; e 5) considerações conclusivas a que este movimento nos encaminhou.

Ensino de ciências por investigação: alguns destaques

Diferentes especificações sobre abordagens baseadas em investigação podem ser encontradas na literatura acadêmica internacional. O termo geral mais utilizado é a educação fundamentada em investigação (*inquiry-based education*). Várias maneiras de implementar ideias de educação baseada em investigação são distinguidas dentro de diferentes modelos na literatura, por exemplo: aprendizagem baseada em investigação científica; aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseada em projetos (Dobber et al., 2017).

Segundo Zômpero e Laburú (2011), o ensino por investigação era difundido como *inquiry* e na literatura assume várias definições, entre elas: ensino por descoberta; aprendizagem por projetos, por questionamentos, por resolução de problemas, por sequências investigativas, entre outras.

Partindo desse conjunto de definições, cabe destacar que ensinar Ciências a partir da perspectiva da investigação consiste em valorizar os seus produtos e seus processos, viabilizando conhecimentos que integram uma maneira de construir entendimento sobre o mundo, os fenômenos naturais e os impactos destes em nossas vidas (Sasseron, 2015). Dessa forma, o processo parte dos conhecimentos prévios dos alunos, em seguida se investiga as ideias recorrentes e são elencadas novas formas de compreender os acontecimentos e os conhecimentos relacionados a eles.

Segundo Vieira, o ensino por investigação supera a visão fragmentada no ensino de Ciências e propõe diálogos, discussões e interpretações que avançam no ato de se apropriar do conhecimento científico produzido pela humanidade. O que nos leva a considerar que “ensinar por investigação significa fazer um movimento de aproximar os conhecimentos científicos dos conhecimentos escolares, mobilizando a atividade do aprendiz ao invés de sua passividade” (2012, p. 20).

Com base nesse contexto, são procuradas alternativas e estratégias de ensino que superem a fragmentação dos conteúdos e possibilite essa aproximação do aluno com a participação ativa no processo de aprendizagem e na sistematização do conhecimento.

Uma crítica comum aponta para a insuficiência do ensino centrado em “fatos científicos” e em definições de conceitos, leis e princípios. A alternativa a esse tipo de ensino seria a problematização dos fenômenos e uma negociação dos sentidos de um dado conjunto de conceitos, modelos e teorias que nos permitem interpretar esses fenômenos de modo coerente. (Sá et al., 2007, p. 3, grifo dos autores)

Partindo desse pressuposto, ao mesmo tempo em que se busca problematizar os conteúdos em seu uso cotidiano e a percepção de fenômenos que ocorrem pelo mundo, o ensino por investigação assume maior destaque quando relacionado com as vivências e as experiências dos alunos para ampliar horizontes que o conduzam à compreensão do contexto que o cerca.

Tais constatações conduzem-nos a refletir sobre as características do ensino por investigação, ou seja, assumi-lo como aquele que é:

capaz de buscar a informação pretendida através das discussões entre os alunos, com a ajuda do professor, deixando um pouco de lado o processo curricular exaustivo e estruturado. Trata-se de buscar respostas a partir de problemas reais e culturalmente relevantes, a partir de experimentos inspirados pelas próprias discussões em sala de aula. (Vieira, 2012, p. 21)

Ainda sobre essas características, Zômpero e Laburú (2011) esclarecem que as atividades investigativas precisam apresentar:

o engajamento dos alunos para realizar as atividades; a emissão de hipóteses, nas quais é possível a identificação dos conhecimentos prévios dos mesmos; a busca por informações, tanto por meio dos experimentos como na bibliografia que possa ser consultada pelos alunos para ajudá-los na resolução do problema proposto na atividade; a comunicação dos estudos feitos pelos alunos para os demais colegas de sala, refletindo, assim, um momento de grande importância na comunicação do conhecimento, tal como ocorre na Ciência, para que o aluno possa compreender, além do conteúdo, também a natureza do conhecimento científico que está sendo desenvolvido por meio desta metodologia de ensino. (Zômpero e Laburu, 2011, p. 79)

De acordo com Carvalho (2013), o ensino por investigação está subsidiado por etapas e raciocínios pedagógicos que visam desenvolver uma experimentação científica. Convém explicitar que nessa perspectiva a

experimentação se diferencia de uma experimentação espontânea, tendo em vista, por exemplo, as atividades de elaboração e teste de hipóteses relacionadas aos conteúdos a serem investigados.

Nessa mesma direção argumentativa, Maués e Lima (2006) afirmam que os alunos que são expostos a processos investigativos que envolvem a identificação de suas curiosidades, a elaboração de questões, o levantamento de hipóteses, a análise de evidências e a comunicação dos resultados a outras pessoas, inclusive aos próprios colegas do sistema educacional, movem-se da passividade. Todavia, em um ambiente investigativo, estudantes e professores têm a oportunidade de elaborar o conhecimento científico, de modo que os professores não são os únicos detentores de conhecimento e os estudantes, também, tornam-se ativos neste processo de aprendizagem, ou seja, professores e estudantes aprendem.

Outra característica importante no ensino por investigação está, principalmente, no papel que o aluno e o professor assumem durante a pesquisa de um determinado tema. Sá et al. (2007) exemplificam que em atividades tradicionais no ensino de Ciências, a definição do problema, a sinalização do objetivo e a escolha da metodologia são todos definidos pelos professores,

cabendo aos alunos apenas acolher os dados e chegar à resposta da atividade. Já no caso das atividades investigativas, essas tarefas passam a ser ‘orientadas’ pelo professor e ‘assumidas’ pelos alunos, ou seja, “nas atividades práticas voltadas para investigação, a identificação de problemas, a formulação de hipóteses, a escolha dos procedimentos, a coleta de dados e a obtenção de conclusões, são tarefas dos alunos” (p. 3).

Porém, cabe destacar que uma sequência de ensino investigativo parte de algumas atividades-chave. Assim, podemos iniciar com a delimitação de um problema, na qual os alunos possam trabalhar com variáveis relevantes do fenômeno científico central do conteúdo programático (Carvalho, 2013). Em seguida, faz-se necessário a sistematização do conhecimento adquirido pelos alunos.

Para Carvalho (2013), a próxima etapa seria propiciar a contextualização do conhecimento cotidiano dos alunos, o que permitiria a eles constatarem a importância da aplicação do conhecimento elaborado do ponto de vista social, levando-os ao aprofundamento do conhecimento. Por conseguinte, o autor sugere algumas etapas para melhor desempenho no planejamento e para o gerenciamento da classe, conforme observamos na Tabela 1.

Tabela 1. Etapas para o desenvolvimento de atividades investigativas

Orientações para o desenvolvimento de atividades investigativas	
Etapas	Procedimentos
1. A problematização inicial	O professor divide a classe em grupos pequenos e distribui o material, propõe o tema, esclarecendo que a partir deste tema poderão surgir vários problemas, porém cada grupo se dedicará a um problema. Os alunos devem elaborar um problema a ser investigado a partir do tema escolhido.
2. A sistematização da resolução do problema: resolução do problema pelos alunos.	Nesta etapa as ações manipulativas que dão condições aos alunos de levantar hipóteses, isto é, ideias para resolvê-lo. O aluno anota a resposta inicial para seu problema (possível solução). Então é chegada a hora de traçar um caminho e desenvolver a pesquisa, em conjunto com os alunos traçar a metodologia da pesquisa. Após coletar os dados é preciso analisá-los juntamente com o aporte teórico e interpretar os resultados da pesquisa.
3. A contextualização do conhecimento: sistematização dos conhecimentos elaborados nos grupos e dos conhecimentos.	Os alunos mostrarão, por meio do relato do que fizeram, as hipóteses que deram certo e como foram testadas. Nesse sentido, a conclusão da pesquisa consiste em comparar a hipótese inicial com os resultados.

Fonte: Adaptação feita a partir de Carvalho (2013) e Zômpero e Laburú (2011).

Ressaltamos que não se deve exigir nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que os estudantes sigam o rigor do método científico, entretanto, é nessa etapa que se inicia as oportunidades, como destacam Campos e Nigro (1999): o desenvolvimento

de algumas atividades que viabilizem os primeiros passos para a observação dos fatos; o levantamento de problemas, de hipóteses; a elaboração de palpites sobre seus próprios questionamentos.

Nesse sentido, apontamos que, por meio do ensino por investigação, os professores e os alunos são convidados a participar ativamente do processo de ensino e de aprendizagem, o que nos permite elencar

de forma sintética algumas características do ensino por investigação, as quais organizamos em duas colunas (descrição da característica, autor de origem) na Tabela 2 exposto na continuidade.

Tabela 2. Características do ensino por investigação

Característica	Autor(es)
Privilegia a observação dos fatos, o levantamento de problemas, de hipóteses e a elaboração de palpites de próprios questionamentos pelos alunos.	Campos e Nigro (1999)
Envolve a formação do professor-pesquisador para que este possa desenvolver pesquisa com seus alunos e estes, por sua vez, se tornem alunos-pesquisadores.	Cunha e Krasilchik (2000)
Envolve processos investigativos, nos quais os alunos são participantes ativos elaborando questões, levantando hipóteses, analisando evidências e comunicando os seus resultados aos demais.	Maués e Lima (2006)
As atividades são orientadas pelo professor e assumidas pelo aluno no processo de investigação. Inicia-se com discussões que desencadeiam em um processo educativo parte da própria importância dada pelo problema identificado, pela curiosidade e pelas inquietações apresentadas pelos alunos.	Sá et al. (2007)
Destaca o engajamento dos alunos para realizar as atividades; a emissão de hipóteses, nas quais é possível a identificação dos conhecimentos prévios dos mesmos. Busca por informações, tanto por meio dos experimentos como na bibliografia que possa ser consultada pelos alunos para ajudá-los na resolução do problema proposto na atividade. A comunicação dos estudos feitos pelos alunos para os demais colegas de sala, refletindo a natureza do conhecimento científico que está sendo desenvolvido por meio desta metodologia de ensino.	Zômpero e Laburú (2011)
Busca por respostas a partir de problemas reais e culturalmente relevantes, a partir de experimentos inspirados pelas próprias discussões em sala de aula.	Vieira (2012)
A busca pela solução de problemas leva os alunos à explicação do contexto, esclarecendo que Ciência é a explicação da natureza. Realiza-se por etapas: 1. A problematização inicial; 2. A sistematização da resolução do problema: resolução do problema pelos alunos; 3. A contextualização do conhecimento: sistematização dos conhecimentos elaborados nos grupos e dos conhecimentos.	Carvalho (2013)

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas referências estudadas.

Na próxima seção trazemos aspectos relevantes sobre as atividades investigativas, visando fundamentar o desenvolvimento de atividades diante da perspectiva de tomar o ensino por investigação como um conteúdo formativo para os professores que ensinam Ciências, bem como os saberes ou conhecimentos necessários para a implementação das atividades investigativas junto aos alunos da Educação Básica.

Saberes ou conhecimentos docentes e o ensino investigativo: algumas implicações

Quando se realiza uma leitura das publicações a respeito da formação de professores para a implementação do ensino por investigação em sala de aula, depara-se muitas vezes com questões do tipo: O que

os professores precisam saber e ser capazes de fazer para usar o ensino por investigação de forma eficaz? Que tipos de desenvolvimento profissional podem ajudar os professores a desenvolver e usar estratégias baseadas em ensino e aprendizagem por investigação?

Diante desses questionamentos, pesquisadores, educadores e professores têm tentado compreender, esclarecer e delimitar os fundamentos e os processos para o desenvolvimento de atividades em sala de aula baseadas na investigação. A esse respeito podemos observar o que aponta o documento do NRC (2000) intitulado – *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning* –, e que expõe a seguinte afirmação:

Para que os alunos compreendam o ensino por investigação (*inquiry*) e usem -no para aprender ciência, seus professores precisam estar bem versados em

métodos de investigação e de pesquisa. No entanto, a maioria dos professores não teve oportunidade de aprender ciência através de investigação ou de conduzir pesquisas científicas. Nem muitos professores têm a compreensão e as habilidades que eles precisam para usar o *inquiry* de forma cuidadosa e apropriada em suas salas de aula. (p. 87, destaques e tradução nossa).

Dentro do contexto brasileiro, para dar início à discussão, cabe explicar dois conceitos importantes — formação inicial e formação continuada— considerando a importância da formação docente para atuar na Educação Básica brasileira.

Cabe uma ressalva à Lei Federal n. 13.005 (2014), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, o qual traz como meta a disposição de que todos os docentes a serem admitidos na Educação Básica tenham formação em nível superior e que, consequentemente, a formação em nível médio (magistério) passaria a não ser mais um requisito mínimo para o exercício do magistério. Nesse sentido, a Lei n. 9.394 (1996), que institui as diretrizes e bases da educação nacional, define que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Portanto, a licenciatura plena em Pedagogia é a formação mínima para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as incumbências que ela destaca está a de ministrar a disciplina de Ciências (Lei n. 9.394, 1996). De tal modo, as demandas formativas do Pedagogo incluem a formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abarcando inclusive ministrar as aulas da disciplina de Ciências. Lembramos que a disciplina de Ciências é uma das disciplinas que compõem a BNCC, a qual, nesta segunda etapa da educação brasileira, do primeiro ao quinto ano, é ministrada por um profissional que possui uma habilitação generalista e ampla para atuar como docente.

Salientamos que a formação inicial de professores é uma das fases da aprendizagem docente.

É importante registrar que no processo formativo dos professores, a formação inicial é uma das fases do desenvolvimento profissional e que, por isso, possui algumas limitações cujos impactos têm imposto a necessidade da criação de oportunidades de formação continuada (Silva e Bastos, 2012, p. 153)

Assim, corroboramos com essa ideia de que a formação inicial pode e precisa ser complementada pela formação continuada, de maneira progressiva e contínua. “Professores deverão atualizar-se constantemente, de modo que não só se mantenham informados sobre o progresso da Ciência e Tecnologia como também que estejam prontos para discutir o seu significado” (Cunha e Krasilchik, 2000, p. 5). Paralelamente, a formação do profissional também se dá pela forma continuada que diz respeito a processos formativos realizados após a sua formação inicial, dando continuidade às suas aprendizagens do fazer docente (Resolução nº 02, 2015).

Por conseguinte, a formação continuada tem que ser entendida como permanente, pois não se finda em uma ou outra oportunidade de capacitação profissional, mas sim nas diferentes e diversas possibilidades, seja vinculada diretamente à sua atuação *in loco* (formação continuada em serviço) ou relacionada a saberes da profissão de professor (formação continuada geral). A esse respeito, Garcia (1997, p. 54) pontua que:

Um primeiro aspecto que nos parece conveniente destacar é a necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum*. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa.

Defrontamos com um perfil formativo que permite perceber o processo como contínuo e permanente de desenvolvimento profissional. Schön (1992) aponta três estratégias formativas para esse perfil de professor reflexivo, que precisam ser exploradas e aprimoradas em sua prática pedagógica: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Comumente, o autor sinaliza também uma formação crítico-reflexiva que se realizará em três processos: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional.

Destacamos, a partir da perspectiva apontada anteriormente, a relevância da competência e da habilidade docente em pensar sobre os próprios desafios de sua prática. Desse modo, o professor busca recursos, estratégias e metodologias para sanar seus problemas advindos do contexto de sala de aula, fazendo com que a escola e a sala de aula se tornem um espaço e um tempo de formação que expressa sua qualidade diante dos múltiplos aspectos envolvidos com o ato da docência.

Tardif (2002) contribui para essa análise ao afirmar que a formação profissional do professor se faz também na organização de sua atividade de docência,

principalmente nas relações entre professor-aluno na construção de saberes sobre o ato de ensinar. Dessa maneira,

o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. (p. 11)

Dando continuidade a essa discussão pontuamos que, segundo Tardif (2002), a construção dos saberes docentes é decorrente do exercício da docência (experiência pessoal), em instituições formativas de professores, com colegas de trabalho e por meio de outras formas de adquirir esse conhecimento da prática pedagógica. Para esse mesmo autor os saberes são categorizados em: 1) saberes da formação profissional – referentes aos conteúdos das Ciências da educação e da ideologia pedagógica, apropriados durante a formação em instituições oficiais de formação docente; 2) saberes disciplinares – que dizem respeito aos conhecimentos adquiridos na formação inicial nas universidades; 3) saberes curriculares – que se referem

aos programas, aos objetivos, aos métodos que podem advir de diferentes fontes de aprendizagem; 4) saberes experienciais – que são aqueles apropriados por meio das experiências individuais e coletivas sobre o saber-fazer e o de saber-se (Tardif, 2002).

De forma similar Shulman (1986, 1987), na década de 1980 propôs, originalmente, sete bases de conhecimento que um professor precisa para criar um ensino de qualidade: 1) conhecimento do conteúdo (*Content Knowledge [CK]*); 2) conhecimento pedagógico do conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge [PCK]*); 3) conhecimento pedagógico (*Pedagogical Knowledge [PK]*); 4) conhecimento curricular; 5) conhecimento dos alunos e suas características; 6) conhecimento do contexto educacional; 7) conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais. Atualmente, as três primeiras dessas bases do conhecimento, CK, PCK e PK, são amplamente consideradas como o núcleo do conhecimento profissional dos professores (Grossman, 1990; Kirschner et al., 2016; Kleickmann et al., 2013; Sorge et al., 2019; van Driel, Berry e Meirink, 2014). Para descrever estes três conhecimentos de forma sintética, apresenta-se na sequência a Tabela 3.

A descrição é realizada a partir dos autores citados anteriormente e da indicação e organização elaborada por Harris, Mishra e Koehler (2009).

Tabela 3. Descrição dos conhecimentos-bases de Shulman

Saberes ou Conhecimentos de Shulman	Descrição
PK —Conhecimento Pedagógico	O conhecimento pedagógico é um conhecimento sobre os processos e as práticas de ensino e de aprendizagem, abrangendo propósitos educacionais, metas, valores, estratégias e muito mais. Essa é uma forma geral de conhecimento que se aplica ao aprendizado dos alunos, gerenciamento de sala de aula, planejamento e implementação de instruções e avaliação dos alunos. Inclui conhecimento sobre técnicas ou métodos usados na sala de aula, a natureza das necessidades e das preferências dos alunos e das estratégias para avaliar a compreensão do aluno. Um professor com conhecimento pedagógico compreende como os alunos constroem conhecimentos e adquirem habilidades de maneiras diferenciadas, bem como desenvolvem hábitos mentais e disposições para a aprendizagem. Como tal, o conhecimento pedagógico requer uma compreensão das teorias cognitivas, sociais e de desenvolvimento da aprendizagem e como elas se aplicam aos alunos na sala de aula.
CK —Conhecimento do Conteúdo	Conhecimento do conteúdo é o conhecimento sobre o assunto a ser aprendido ou ensinado, incluindo, por exemplo, ciências do ensino médio, história do ensino médio, história da arte na graduação ou astrofísica no nível de pós-graduação. O conhecimento e a natureza da investigação diferem muito entre as áreas de conteúdo, e é extremamente importante que os professores entendam os “hábitos mentais” disciplinares apropriados ao assunto que ensinam. Para Shulman (1986; 1987), esse saber envolve mais que o simples domínio de conteúdo. Envolve a natureza e os significados dos conhecimentos. O conhecimento do conteúdo inclui conhecimento de conceitos, teorias, ideias, estruturas organizacionais, métodos de evidência e prova, bem como práticas e abordagens estabelecidas para desenvolver esse conhecimento em uma disciplina específica.

Saberes ou Conhecimentos de Shulman	Descrição
PCK — Conhecimento Pedagógico do Conteúdo	O conhecimento pedagógico do conteúdo é a interseção e interação da pedagogia e do conhecimento de conteúdo. O PCK é o amálgama entre os outros dois conhecimentos descritos, é o conhecimento aplicável a uma área de conteúdo específica. Ele abrange o conhecimento essencial do ensino e aprendizagem de currículos baseados em conteúdo, bem como a avaliação e o relatório dessa aprendizagem. Uma conscientização sobre o conhecimento prévio dos alunos, estratégias alternativas de ensino em uma determinada disciplina, conceitos errôneos comuns relacionados ao conteúdo, como criar links e conexões entre diferentes ideias baseadas em conteúdo e a flexibilidade resultante da exploração de maneiras alternativas de olhar para a mesma ideia ou problema, e mais, são expressões do conhecimento pedagógico do conteúdo e são essenciais para o ensino efetivo.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas referências citadas.

Dentre os três saberes ou conhecimentos descritos na Tabela 3, PCK é considerado o principal saber ou conhecimento para a prática do professor em sala de aula.

A este propósito Gil-Pérez contribui com sua análise da formação docente de Ciências, sinalizando a necessidade de se pensar nos limites e nas possibilidades da formação inicial e da continuada diante da constituição da identidade profissional.

Começa-se a questionar as visões simplistas sobre a formação dos professores de Ciências e a compreender a necessidade de uma preparação rigorosa para garantir uma docência de qualidade. Isso não é possível, obviamente, no tempo necessariamente limitado da formação inicial: as exigências de formação são tão grandes que procurar cumpri-las no período inicial conduziria ou a uma duração absurda ou a um tratamento superficial. Por outro lado, muitos dos problemas do processo ensino-aprendizagem não adquirem sentido até que o professor os tenha enfrentado em sua própria prática. Por tudo isso, a formação dos professores tende cada vez mais a apoiar-se em uma formação inicial relativamente breve (a duração habitual de uma licenciatura) e em uma estrutura de formação permanente dos professores em serviço. (1996, p. 73)

Com base nesses apontamentos mencionados anteriormente, percebemos que é necessário pensar a formação continuada como parte integrante da qualificação dos professores, bem como articulada ao trabalho desenvolvido por eles. Consequentemente, é necessário viabilizar oportunidades e momentos formativos que permitam considerar os contextos social e cultural do professor, suas reais condições de trabalho, sua valorização profissional, além dos desafios presentes em seu contexto escolar e em sua sala de aula, no que tange ao ensino dos conhecimentos científicos.

É cada vez mais urgente pensar na formação docente para o ensino de Ciências pensado para/na formação de cidadãos críticos, “torna-se necessário o desenvolvimento profissional dos professores, a fim de que os conhecimentos científicos sejam discutidos e que o Ensino de Ciências se realize com qualidade” (Silva e Bastos, 2012, p. 151). Nesse contexto, Silva e Bastos afirmam:

Em síntese, (re)pensar/discutir a formação docente para o Ensino de Ciências significa perceber que a valorização do conhecimento científico e tecnológico pela sociedade contemporânea exige do professor a realização de um trabalho que rompa com os conceitos que lidam com as Ciências de forma dogmática, acrítica e descontextualizada da realidade global, a fim de que ele possa contribuir para a formação de cidadãos críticos, alfabetizados cientificamente. (2012, p. 152)

Em suma, interpretamos que a formação continuada dos docentes é uma ação pedagógica que precisa ser investida, investigada e analisada a partir do olhar dos professores e dos desafios, bem como promover oportunidade formativa que vai ao encontro de suas necessidades pedagógicas disciplinares.

Nessa perspectiva, defendemos que o ensino por investigação assume também o caráter de um conteúdo formativo para os professores com relação ao ensino de Ciências e pode fazer parte dos programas de formação continuada dos docentes da Educação Básica.

De acordo com Carvalho (2013), o ensino por investigação consiste em um conjunto de orientações pedagógicas para desenvolver uma sequência de atividades abordando um tópico do programa escolar em que cada aula é planejada. Portanto, esse conjunto de encaminhamentos pedagógicos indica ao

professor possibilidades para o ensino dos conteúdos em sala de aula, e assim, corrobora para seu aperfeiçoamento profissional, quando essas orientações são apropriadas em momentos formativos quando já está atuando profissionalmente.

Somado a isso, ensinar aos professores a desenvolver atividades investigativas em Ciências amplia as possibilidades para que ele promova a iniciação científica dos estudantes por meio de um processo sistematizado para a alfabetização científica por meio da pesquisa. Sá et al. (2007) esclarece que:

as atividades investigativas têm seu potencial pedagógico aumentado na medida em que contribuem para um ensino mais interativo, dialógico e capaz de persuadir os alunos a compreender a validade das explicações científicas dentro de certos contextos. Desse modo, superar-se-ia um ensino de ciências centrado em discursos autoritários, prescritivos e dogmáticos. (p. 5)

Concordando com Sasseron (2015), o ensino por investigação ultrapassa o âmbito de uma metodologia de ensino apropriada apenas a certos conteúdos e temas, tendo em vista que ele pode ser utilizado em diferentes aulas para vários conteúdos. Assim, o autor expressa a intenção de que é necessário que o professor faça com que os alunos se engajem nas discussões ao passo em que tenham contato com fenômenos naturais, na busca de resolução de um problema, testem em situações práticas, desenvolvam raciocínios investigativos, análises descritivas e interpretativas e avaliação do processo de pesquisa que são utilizadas na prática científica.

Uma fala recorrente entre educadores e pesquisadores da educação em ciências é que a aprendizagem dos estudantes é mais efetiva quando eles são convidados a trazer sua experiência pessoal para o contexto escolar e quando eles têm oportunidades de realizar investigações, tomar consciência de suas ideias prévias, e estruturar novas maneiras de compreender os temas e os fenômenos em estudo. (Sá et al., 2007, p. 3)

Acreditamos que a solução de problemas leve os alunos à explicação do contexto, esclarecendo que Ciência é a explicação da natureza, e não se deseja a formação de um cientista, mas sim a criação de um ambiente investigativo (Carvalho, 2013). Nesse cenário, os alunos são ensinados no processo simplificado do trabalho científico e, assim, ampliam sua cultura científica ampliando a linguagem científica.

Uma vez que o ensino por investigação almeja “[...] levar os alunos a pensar, debater, justificar suas ideias e aplicar seus conhecimentos em situações novas, usando os conhecimentos teóricos” (Azevedo, 2013,

p. 20), o professor pode promover durante a prática investigativa o contato dos alunos com atividades diversificadas. Essas atividades visam despertar a reflexão sobre um problema ou uma investigação, bem como propiciar a elaboração e a sistematização de conhecimentos.

As atividades investigativas constituem um recurso pedagógico, dentre outros, que o(a) professor(a) pode utilizar para diversificar sua prática no cotidiano escolar. São atividades basicamente centradas na mobilização dos alunos em busca de respostas e são potencializadoras do desenvolvimento da autonomia, capacidade de tomada de decisões, de avaliação e de resolução de situações-problema. (Sá et al., 2007, p. 11)

Acreditamos que o ensino por investigação nos anos iniciais do Ensino Fundamental propicia o primeiro contato com a iniciação científica. Tal pressuposto parte da ideia de Arce, Silva e Varotto (2011), quando diz que a exposição dos alunos aos fenômenos científicos, não só leva a uma compreensão melhor de conceitos científicos, como também do uso da linguagem científica que influencia o desenvolvimento destes conceitos. Nesse caso, ressaltamos que a disciplina de Ciências apresenta meios para desenvolverem tal pensamento.

Dessa maneira, percebemos que a partir da iniciação científica o interesse do aluno é despertado à medida que ele se apropria dos conhecimentos construídos historicamente e os aprofunda por meio da pesquisa. Consequentemente, esse processo investigativo leva o aluno a produzir conhecimentos científicos, uma vez que devidamente orientados sistematiza conceitos e estabelece novas conexões diante da ciência. Além disso, o ato da pesquisa, logo nos primeiros anos de escolarização, estimula a criatividade por meio do confronto com problemas instigantes da realidade com as produções científicas que os estudantes começam a ter contato.

Portanto, é imprescindível que o professor compreenda as diversas demandas contemporâneas, perceba o seu papel como agente de transformação e, consequentemente, estimule os educandos, considerando as suas especificidades, a perceberem, a discutirem e a buscarem soluções para a realidade social na qual estão inseridos (Silva e Bastos, 2012, p. 152)

Nessa perspectiva, o professor, por meio da experiência formativa sobre o ensino por investigação, adquire ferramentas teóricas e práticas para ampliar e privilegiar a iniciação científica no ensino de Ciências. Assim, em suas aulas de Ciências, o docente estimulará os estudantes a buscarem soluções para

os problemas evidenciados de sua realidade e vivenciando a elaboração do conhecimento científico conforme forem encontrando as respostas. Essas possibilidades formativas tornam-se ambientes importantes no desenvolvimento de saberes e habilidades necessárias ao professor. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo identificar indícios dos saberes ou conhecimentos docentes de Shulman, bem como de mudanças de pensamentos e posturas, a partir das falas pertinentes às entrevistas de dois professores participantes do projeto —*Proposta para o desenvolvimento de sequências investigativas*— que objetivava desenvolver atividades em sala de aula baseadas no ensino de Ciências por investigação com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na continuidade, apresentamos alguns detalhes dos aspectos metodológicos em que essa pesquisa se pautou.

Aspectos metodológicos

Optou-se pela pesquisa qualitativa, pois seus pressupostos indicam possibilidades estratégicas de estudo no processo de ensino e de aprendizagem, viabilizando a extração de riqueza de detalhes dos dados coletados (Bogdan e Biklen, 1994).

Cabe destacar que os dados foram resultados da aplicação de um produto educacional para o ensino de Ciências junto a dois professores de um sistema municipal de ensino, em uma escola localizada no norte do estado do Paraná. Tal proposta tinha em vista a realização de uma atividade de formação continuada, tendo como objetivo que os professores se apropriassem da perspectiva do ensino de Ciências por investigação e desenvolvessem com seus alunos do quinto ano do Ensino Fundamental sequências investigativas² a partir das orientações pedagógicas recebidas.

Como instrumento de coleta de dados escolheu-se a entrevista, realizada a partir de um roteiro semiestruturado, conforme indicações de Lüdke e André (2013). As questões elaboradas para essas interpelações objetivaram levantar as percepções e as reflexões dos professores acerca: da participação no Projeto; do ensino de Ciências; da utilização do produto educacional; de sua formação docente e do envolvimento dos alunos durante a sequência de atividades investigativas desenvolvidas.

Primeiramente, para sistematizar os dados obtidos por meio da entrevista com os docentes, transcrevemos as falas em arquivos de texto nomeados pelas siglas adotadas para cada um dos participantes (professor P1 e professor P2). Enfatizamos que as falas foram redigidas mantendo sua originalidade argumentativa e sofrendo apenas pequenas adequações pautadas nas normas cultas da Língua Portuguesa.

Dentre as várias abordagens da pesquisa qualitativa, optou-se pela Análise de Conteúdo (AC), sendo considerada por nós aquela que melhor possibilita elaborar respostas às nossas questões de pesquisa, pois orienta na direção de um entendimento interpretativo do fenômeno observado.

Entre os procedimentos da AC, a fragmentação dos dados coletados, sua codificação e reorganização, permite atingir uma representação do conteúdo ou de sua expressão sobre o fenômeno, capaz de esclarecer ao pesquisador as características e as essências do texto (Bardin, 2011).

Com base nisso, foram realizadas leituras do material transcrito com as falas dos docentes participantes da pesquisa, um estado organizado e já interpretado desses relatos foi elaborado no Tabela 3 (apresentada anteriormente). Nele acomodamos as manifestações, segundo a relação com a descrição dos saberes ou conhecimentos de Shulman.

Para auxiliar nesse processo, foi importante criar uma codificação para essas unidades (fragmentações), indicando os fragmentos interpretados por E (referente ao Excerto) seguido por um número, estabelecido em ordem numérica contínua e crescente, ou seja, E-1, E-2, E-3 [...], que consideraram os depoimentos dos dois professores.

Nessas falas procurávamos indícios de algum dos saberes ou conhecimentos indicados no Quadro 3 e que foram assumidos como categorias *a priori* e, também, manifestações de mudança de pensamento ou postura em relação à prática em sala de aula. O resultado desse movimento interpretativo encontra-se nas Tabelas 4 (relatos de P1) e 5 (relatos de P2), inseridos na continuidade³.

2 Tais sequências foram desenvolvidas e aplicadas junto aos estudantes, os quais testaram hipóteses e concluíram diversos trabalhos de investigação, que foram impressos em *banners* que culminaram na apresentação da *I Mostra de Iniciação Científica*, promovida pela secretaria municipal de ensino.

3 Devido à extensão das entrevistas, para este artigo, selecionamos somente as respostas que tinham relação com os saberes e conhecimentos indicados por Shulman ou com as mudanças de pensamento ou postura. Todavia, a completude dessas informações pode ser acessada em Araújo (2017).

Dados: apresentação, discussão e análise

As discussões e análises foram realizadas separadamente. Em primeiro lugar trazemos as considerações de P1 e, posteriormente, as de P2. Também elaboramos dois gráficos (um para cada professor) com a quantidade de excertos pertinente a cada categoria. Para este artigo são apresentadas somente alguns excertos referentes aos relatos de P1 e P2, mas as interpretações consideram todos os excertos de

forma que aqueles presentes nas Tabelas 4 e 5 ilustrem um movimento mais amplo de análise.

Professor P1

Na primeira coluna do quadro nominamos cada um dos saberes ou conhecimentos de Shulman, na segunda coluna organizamos os depoimentos selecionados e interpretados. Como eles foram fragmentados na ordem cronológica em que a entrevista ocorreu, sua numeração não segue a ordem crescente.

Tabela 4. Relatos do professor P1 categorizados

Saberes ou Conhecimentos de Shulman	Unidades
Conhecimento Pedagógico —PK	E-4 — Apesar de eles já terem terminado as provas, a gente consegue perceber que foi entendido aquele assunto, aqueles conceitos, que conseguem aplicar hoje no dia a dia deles, então é bem interessante, eu achei bem legal, eu achei ótimo. Mas assusta a gente olha aquele monte de página e fala meu Deus não vou dar conta disso em um trimestre, quando eu peguei do primeiro trimestre falei pra “CM”. Isso aqui é para o ano todo né? Porque não vou dar conta disso. A gente fica desesperada, porque na verdade é o desconhecido. A gente não sabe a metodologia, como trabalhar, como fazer, mas depois que você começa a caminhar, aí vê que eles conseguem pegar. E-12 — Eu achei que na minha turma melhorou muito no aspecto da criticidade deles. Eu achei que eles ficaram mais críticos. Apesar de que a gente tem menos aulas de Ciências na verdade. Mas assim, eu percebi que eles ficaram mais críticos, mais interessados nos assuntos. E-24 — Porque a gente acaba direcionando mais tempo para a pesquisa. Principalmente quando estava no final. Então, assim, eu fui dando conteúdo, fui aprimorando o projeto. Mas foi bem apertado ali. Aí a gente acaba tendo que ter um jogo de cintura. Meu tema era do primeiro trimestre e o desenvolvimento do projeto foi no segundo trimestre. Era outro conteúdo. Então eu fui separando um tempo para isso. Como eu tenho três aulas de Ciências eu separei uma aula para eles e duas para o conteúdo. Então assim, nessa aula eles tinham que fazer o trabalho, o projeto. Eles já sabiam. Em uma aula a gente tem tantos minutos para fazer isso. Então eles mesmos já foram se organizando em relação a isso. Porque eles já sabiam que eu tinha que dar os outros conteúdos nas outras aulas. Então eu fui dividindo dessa forma.
Conhecimento do Conteúdo — CK	E-1 — Eu acredito que Ciências engloba tudo no cotidiano da criança, no cotidiano da nossa vida. É tudo que a gente estuda relacionados aos meios vivos né e não vivos também. Então e as Ciências nos ajuda muito. Nos ajuda a entender fenômenos que acontecem no nosso dia a dia, na natureza, na vida das crianças e em tudo isso. E-21 — Então a gente fez a escolha do tema. Eu trabalhei as fases da lua. Que na verdade já era um conteúdo deles do primeiro trimestre. Então eles já estavam sabendo o que que era. Na verdade, o tema eu escolhi com eles, mas aí eu acabei induzindo, também, para que fossem as fases da lua dentro do conteúdo.
Conhecimento Pedagógico do Conteúdo — PCK	E-2 — Mas aí olhando o conteúdo e a “Coordenadora” auxiliou bastante a gente. Eu consegui perceber que um interliga o outro. Então assim você consegue puxar o gancho de um conteúdo pelo outro. Então assim como a gente vem de escola privada que é bem diferente. Digamos assim, não tem essa interligação, são conteúdos fechados. Você ensina isso e pronto. Você ensina aquilo e pronto. Não tem essa sistematização que nós temos aqui. Então assim, é um desafio todos os dias para mim. Que é bem difícil mesmo eu consegui fazer tudo isso. E-3 — E consigo fazer essa sistematização, essa ligação entre os conteúdos. Você consegue ir voltando e recapitulando. E-10 — Eles chegam com conhecimentos prévios. Mas eu percebo que são coisas totalmente fora do científico. Então até eles conseguirem entender que cientificamente é isso comprovado demora um pouquinho.

Saberes ou Conhecimentos de Shulman	Unidades
Manifestações de Mudança de Pensamento ou Postura — MP	E-8 — Agora a gente consegue buscar mais fontes, mais coisas. Trazer métodos diferenciados para eles. Que antes era mais tipo assim: vou dar só isso e pronto. Acabou não tem mais, agora é só isso aí. Agora não, a gente consegue buscar mais coisas. Interligar várias coisas uma na outra. Na verdade, eu avalio que assim. Eu ainda tenho que aprender muito (risos), muito mesmo. Mas avalio que agora esteja bom. Razoável. Estou buscando cada vez mais para ficar excelente. E-19 — Mas eu acho assim. Eu como professora sempre não fui insegura. Mas eu sempre fui daquela professora que eu colocava o conteúdo, e explicava e eu fazia. Entendeu? Não por eles. Mas eu indicava para eles. E esse projeto é totalmente diferente do que eu estava acostumada a fazer. Porque aí eu tive que deixá-los fazerem. Para eles terem autonomia. É difícil! É difícil a gente deixá-los fazerem. Muitas vezes eu queria eu ir lá e ajudar. Eu ir lá e fazer. Mas ia perder o objetivo do trabalho. Então assim. Me acrescentou muito como profissional. Porque aí eu os deixei caminharem com as próprias pernas.

Fonte: Os autores

Na Figura 1 observamos de forma ágil essa quantidade de fragmentos acomodados na Tabela 4, o que nos dá uma ideia das percepções de P1 a respeito do fenômeno investigado.



Figura 1. Número de excertos por categoria, segundo P1.

Fonte: Os autores

Observando a figura podemos perceber que mais da metade dos excertos das falas de P1 sobre o desenvolvimento das atividades, apontam indícios que correspondem ao conhecimento pedagógico (PK).

A partir dos relatos do professor, pode-se observar que o conhecimento pedagógico para ele caracteriza-se, principalmente, pela prática de ensino e aprendizagem relacionada ao gerenciamento da sala de aula, planejamento e implementação de instruções aos estudantes, como registrado nos excertos E-4 e E-24. Da mesma forma que os conhecimentos sobre técnicas ou métodos utilizados em sala de aula e uma compreensão de como os estudantes constroem conhecimentos e adquirem habilidades (E-4 e E-12).

Pode-se, ainda, perceber que para P1 o saber pedagógico PK é dominante nas suas ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades. Suas preocupações estavam relacionadas a aspectos de gerenciamento, planejamento, tempo para execução das atividades, métodos e técnicas na implementação da proposta fundamentada no ensino de Ciências por investigação.

Outro saber de Shulman que emerge das falas de P1 é o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), considerado por muitos pesquisadores o *coração* da prática do professor em sala de aula. É o conhecimento considerado fundamental para implementação de propostas curriculares, bem como dos currículos fundamentados no ensino por investigação. É a interseção e interação do saber ou conhecimento pedagógico com o conhecimento do conteúdo. O amálgama entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento do conteúdo, como aponta Shulman. Evidências do PCK a partir dos relatos de P1 estão relacionadas, principalmente, à capacidade de sistematizar, de criar ligações e conexões entre diferentes ideias baseadas no conteúdo, de explorar maneiras alternativas de olhar para a mesma ideia e a conscientização sobre o conhecimento prévio dos estudantes. Esses pontos são manifestados nos excertos E-2, E-3 e E-10.

Com menor incidência nas falas analisadas, o conhecimento do conteúdo (CK) revela-se nos excertos E-1 e E-21. Para P1 esse conhecimento foi manifestado, principalmente, nas concepções da natureza do conhecimento, pois para Shulman esses saberes ou conhecimentos envolvem mais do que o simples domínio do conteúdo. Envolve a natureza e os significados dos conhecimentos. Também se observa

indícios de conhecimento dos conceitos e ideias, bem como práticas e abordagens estabelecidas para desenvolver esse conhecimento em uma disciplina específica (E-21).

Outro ponto interessante que emerge das falas de P1, e que foram relacionados com as manifestações de mudança de pensamentos e posturas em relação à sua prática pedagógica, tangencia sua visão do desenvolvimento das atividades, saindo de uma condição estática, limitada, para uma busca de conhecimento, de novos instrumentos e de abordagens a serem usadas em sala de aula (E-8). Temos também o destaque à sua postura na condução das atividades em sala de aula, em que busca superar suas barreiras com relação a proporcionar maior autonomia aos estudantes (E-19).

De uma maneira geral, as falas de P1 remetem-nos ao conhecimento pedagógico (CK), explicitado predominantemente em suas percepções e reflexões a respeito das atividades desenvolvidas com base no ensino de Ciências por investigação. Em seguida o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), evidenciado em 6 excertos. Por fim, temos 3 excertos que manifestarão sua relação com o conteúdo e outros 3 que trazem seus indicativos de mudanças de pensamentos e posturas sobre a prática pedagógica.

Professor 2

Da mesma forma com que apresentamos e organizamos as informações relacionadas aos relatos de P1, trazemos, na Tabela 5, as manifestações de P2 que foram elencadas para a discussão deste artigo.

Tabela 5. Relatos do professor P2 categorizados

Saberes ou Conhecimentos de Shulman	Unidades
Conhecimento Pedagógico — PK	<p>E-29 — É que antes era assim, a gente trazia mais texto e era mais uma interpretação. Eu diria, não entender o conhecimento, mas entender o processo. Hoje a gente tenta trazer mais opções para eles saberem e poderem entender um pouco mais. Aí a gente os faz pensarem. Por que que é isso? Por que, não é assim? Então não é só textos e perguntas. A gente acaba usando outros instrumentos, para eles adquirirem o conhecimento. Dentro do possível, consigo sim conciliar o conteúdo com o cotidiano do aluno.</p> <p>E-42 — Ah eu acho que o inicial ali, (a questão do) problema. Você ter a noção do que é um problema. Porque daí é o inicial. O ponto de partida do trabalho. Porque se você não tiver noção sobre o que vem. O que eles precisam estudar. Como? O trabalho fica fragmentado. Olha, em minha opinião, ele estava bem completo, porque ele tinha os exemplos. Porque querendo ou não, às vezes quando você está trabalhando com algo novo, você precisa de um exemplo. Então ali sempre estava assim: comece assim, pode ser assim. Então eu achei bem completo nessa questão. Não deixou nenhuma dúvida assim para mim.</p> <p>E-43 — Então a gente tinha um dia específico que era a sexta. Pelo fato que a gente não tem hora-atividade. E aí a gente foi seguindo as etapas mesmo. Eu fui seguindo a Proposta. Eu achei que seria mais fácil. Tanto para mim, quanto para eles. Eu fui explicando cada parte. “Nessa parte a gente precisa ver isso.” Aí algumas coisas a gente fez em sala. Na verdade, a maioria a gente construiu em sala. Porque eles começaram a discutir que: “ah! A gente não tem como ir na casa do amigo”. Então eles traziam o material de pesquisa. Daí a gente lia e discutia em sala. Diversas vezes até a gente discutiu o assunto só de um grupo com a turma inteira. Porque assim era mais socializado. Senão eles ficavam muito dispersos.</p>
Conhecimento do Conteúdo — CK	<p>E-26 — Ah! Ciência é um conhecimento do mundo, nosso conhecimento científico.</p> <p>E-27 — Então a Ciência para mim vem em caminho a isso. Dá significado às coisas. O porquê que a gente tosse. Porque a gente espirra. As descobertas.</p> <p>E-28 — Porque Ciências em minha opinião. Assim, tem muita coisa que eu não lembro. Que a gente não tem conhecimento científico, daí você vai pesquisar. Aí você vê que precisa retomar.</p> <p>E-36 — Ah o ponto positivo é que você tem uma visão mais ampla (do conteúdo).</p>
Conhecimento Pedagógico do Conteúdo — PCK	<p>E-30 — Os meios bióticos e abióticos eu estou trabalhando já com a questão. Que a gente está fazendo um trabalho com Seara. Para eles irem pensando sobre isso também. Então a gente tenta conciliar.</p> <p>E-33 — [...] eles trazem bastante (conhecimento prévio). Eles querem sempre falar. “Porque meu vizinho disse isso”, e tal.</p>

Saberes ou Conhecimentos de Shulman	Unidades
Manifestações de Mudança de Pensamento ou Postura — MP	E-38 — Que querendo ou não foi um conhecimento para mim. Porque eu não tinha muita noção. Porque assim na faculdade a gente tem mais assim. A gente faz o trabalho para gente. É diferente de você ensinar, ainda que eles errem os conceitos difíceis. E-40 — Mas foi mais essa questão mesmo de positivo. Que fez com que olhasse para matéria de Ciências de uma outra maneira. Os pontos negativos é que dá muito trabalho, não vou mentir.

Fonte: Os autores

Seguem, na Figura 2, as quantificações desses excertos da Tabela 5.



Figura 2. Número de excertos por categoria, segundo P2.

Fonte: Os autores

Assim como foi observado nas respostas de P1, as de P2 trouxeram indícios do conhecimento pedagógico (PK) com predominância. Foram 20 excertos em que esse conhecimento se evidenciou, superando a soma dos excertos que caracterizam as outras categorias encontradas, ou seja, conhecimento do conteúdo (CK), conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) e manifestações de mudança de pensamentos ou posturas (MP).

A partir dos relatos do professor P2 (Quadro 5), observa-se que o conhecimento pedagógico para este professor se caracteriza pelos conhecimentos sobre técnicas ou métodos utilizados em sala de aula e uma compreensão de como os estudantes constroem os conhecimentos e adquirem habilidades, bem como a natureza das necessidades e preferências dos estudantes, e estratégias para avaliar a compreensão dos alunos (E-29, E-42 e E-43).

O conhecimento pedagógico para P2 (assim como no caso de P1), também, caracteriza-se pela prática de ensino e a aprendizagem relacionada à implementação de instruções aos estudantes, planejamento e o gerenciamento da sala de aula em geral (basta retomar E-42 e E-43).

As percepções e as reflexões de P2 giram em torno da execução das atividades, o monitoramento e orientação dos estudantes no desenvolvimento das atividades propostas. Chama a atenção o grande número de excertos relacionados a esse conhecimento (PK) em relação ao número de excertos de CK (4 excertos) e PCK (2 excertos), conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo respectivamente. O conhecimento do conteúdo (CK) foi manifestado por P2 nos excertos E-26, E-27, E-28 e E-36. Para P2, esse saber revelou-se, principalmente, no que diz respeito às concepções da natureza do conhecimento (E-26 a E-28), envolvendo a natureza e aos significados dos conhecimentos.

Outro ponto que se observou foram indícios de conhecimento e visões dos conceitos, ideias, e estruturas organizacionais (E-36). Novamente, assim como temos em P1, das falas de P2 emergiram o conhecimento pedagógico do conteúdo, PCK, considerado por muitos autores como o conhecimento principal para uma efetiva prática do professor em sala de aula.

As evidências do PCK, manifestadas a partir dos relatos de P2, relacionavam-se com a capacidade de explorar maneiras alternativas de olhar para mesma ideia e a conscientização sobre o conhecimento prévio dos estudantes (E-30 e E-33).

As manifestações de mudança de pensamentos e posturas em relação à sua prática pedagógica foram outros destaques que emergiram nos relatos de P2 e estão apresentados nos excertos E-38 e E-40. Com relação a esta categoria, ficaram explícitas as mudanças a respeito de sua visão da própria disciplina de Ciências e com relação à sua própria formação.

Em termos gerais, P2 manifestou, predominantemente, relações com o conteúdo pedagógico e apresentou em suas falas poucos excertos relacionados com o conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), em relação aos excertos que evidenciaram o conhecimento pedagógico PK. As evidências de manifestações de mudança de

pensamentos ou postura sobre sua prática pedagógica não foram tão perceptíveis quanto às observadas nas falas de P1.

Para finalizar, explicitamos algumas conclusões a que chegamos ao final deste processo investigativo.

Considerações conclusivas

Para concluir e apresentar as principais considerações sobre esta pesquisa retomamos nossas questões primárias e secundárias de investigação. A questão primária tem como indagação: de que maneira uma proposta de formação de professores para o ensino de Ciências por investigação pode promover a iniciação científica dos estudantes? As secundárias são: 1) Quais indícios dos saberes ou conhecimentos docentes de Shulman são manifestados pelos professores a partir dos seus depoimentos sobre suas percepções e reflexões das atividades desenvolvidas com base no ensino de Ciências por investigação? 2) Quais as manifestações de mudança de pensamento ou posturas dos professores a respeito de suas ações em sala de aula são evidenciadas a partir de suas falas sobre as atividades desenvolvidas fundamentadas no ensino de Ciências por investigação?

A partir das percepções dos professores P1 e P2 e, também, dos pressupostos do ensino de Ciências por investigação e da formação docente, intui-se que foi possibilitado aos alunos que buscarem respostas a partir de problemas relevantes e discutirem os resultados encontrados, realizando assim a elaboração e a sistematização do conhecimento científico, isto é, vivenciando a iniciação científica.

Outra proposição pautada nas falas e nos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa é a de que a formação continuada em serviço com ênfase nas estratégias de ensino tende a ser mais efetiva quanto ao aprimoramento profissional, tendo em vista satisfazer as preocupações e os anseios dos professores expostos aos desafios da prática pedagógica. Desse modo, ao passo em que consiste em um caminho favorável para a compreensão das etapas do desenvolvimento das atividades investigativas, viabiliza a iniciação científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por meio da *Proposta* para o desenvolvimento de sequências investigativas em Ciências, evidencia-se, a partir das falas de P1 e P2, que foi possível aos professores aprimorarem os saberes de Shulman (CK, PK e PCK) para execução das ações em sala de aula e desenvolverem as atividades investigativas, acarretando aos alunos o contato com a iniciação científica. Assim, pelos relatos dos professores, cons-

tatamos que os estudantes compreenderam o que é realizar uma pesquisa, tornaram-se mais ativos na busca de informações, aprimoraram o trabalho em grupo, demonstrando-se engajados com as situações vivenciadas e tornaram-se mais críticos.

Quanto às questões secundárias formuladas, pode-se perceber que a partir dos relatos dos professores P1 e P2, encontramos indícios dos três conhecimentos-bases de Shulman que são considerados como o núcleo do conhecimento profissional dos professores (CK, PK e PCK). O conhecimento predominante que emergiu das falas dos professores é o conhecimento pedagógico PK. Foram também encontrados indícios dos conhecimentos do conteúdo CK e do conhecimento pedagógico do conteúdo. Indícios de manifestações de mudança de pensamentos ou posturas também emergiram das falas de P1 e P2. Observa-se que os fragmentos de falas (excertos) que expressam o conhecimento pedagógico PK em P2 possuem mais incidências, comparado com P1. Por outro lado, o conhecimento considerado primordial para a atuação do professor em sala e aula, ou seja, conhecimento pedagógico do conteúdo PCK, apresenta maior incidência nas falas de P1 em comparação a P2. Poucos excertos que se referem ao conhecimento do conteúdo são evidenciados, tanto em P1 quanto em P2.

Outro ponto interessante que emerge das falas foram os indícios de manifestações de mudança de pensamentos e posturas em relação à sua prática pedagógica, principalmente a partir dos relatos de P1. Nesta categoria as falas de P1 manifestam mudanças a respeito de sua visão do desenvolvimento das atividades, saindo de uma condição de inércia para uma busca de conhecimento, novos instrumentos e abordagens a serem usadas em sala de aula (E-8). Assim como sua postura na condução das atividades em sala de aula, no qual busca superar as suas barreiras com respeito a proporcionar maior autonomia aos estudantes. Estas manifestações de mudança em relação a pensamentos e posturas não são tão evidentes em P2, como se observa em P1. O relato de P2 refere-se à mudança de visão em relação à própria disciplina de Ciências.

Por fim, consideramos a manifestação de evidências de que a aplicação desta *Proposta* para o desenvolvimento de sequência investigativa em Ciências com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental representou uma contribuição para o desenvolvimento das atividades investigativas em Ciências, proporcionando aos estudantes momentos de iniciação científica, bem como ampliação dos conhecimentos profissionais (Shulman) dos professores participantes.

Referências

- Alake-Tuenter, E., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Wals, A. E. J. e Mulder, M. (2013). Inquiry-based science teaching competence of primary school teachers: A Delphi study. *Teaching and Teacher Education*, 35, 13-24.
- Alake-Tuenter, E., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Wals, A. E. J., Oosterheert, I. e Mulder, M. (2012). Inquiry-Based Science Education Competencies of Primary School Teachers: A literature study and critical review of the American National Science Education Standards, *International Journal of Science Education*, 34(17), 2609-2640.
- Araújo, T. B. (2017). *Aulas de Ciências: Uso e desenvolvimento de seqüências investigativas* [Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná].
- Arce, A., Silva, D. A. S. e Varotto, M. (2011). *Ensinando Ciências na Educação Infantil*. Editora Alínea.
- Azevedo, M. C. S. (2013). Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. Em Carvalho, A. M. P. (Org.). *Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática* (pp. 19-33). Cengage Learning.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Campos, M. C. C. e Nigro, R. G. (1999). *Didática de ciências: o ensino-aprendizagem como investigação*. FTD.
- Carvalho, A. M. P. (2013). *Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. Cengage Learning.
- Cunha, A. M. O. e Krasilchik, M. (2000). A formação continuada de professores de Ciências: percepções a partir de uma experiência. *Anais da Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)*, 23 (pp. 1-14). Caxambu.
- Dobber, M., Zwart, R., Tanis, M. e Oers, B. V. (2017). Literature review: The role the teachers in inquiry-based education. *Educational Research Review*, 22, 194-214.
- Garcia, M. (1997). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (51-76). Publicações Dom Quixote.
- Gil-Pérez, D. (1996). Orientações didáticas para a formação continuada de professores de Ciências. Em: L. C. Menezes (Org.), *Formação Continuada de Professores de Ciências no âmbito ibero-americano*. Autores Associados NUPES.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teacher College Press.
- Harris, J. B., Mishra, P. e Koehler, M. J. (2009). Teacher's Technological Pedagogical Content Knowledge and learning activity types: curriculum-based technology integration Reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416.
- Kirschner, S., Borowski, A., Fischer, H. E., Gess-Newsome, J. e von Aufschnaiter, C. (2016). Developing and evaluating a paper-and-pencil test to assess components of physics teachers' pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 38(8), 1343-1372.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. e Baumert, J. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 90-106.
- Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Ministério da Educação.
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- Lüdke, M. e André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas* (2a ed.). EPU.
- Maués, E. e Lima, M. E. C. C. (2006). Atividades investigativas nas séries iniciais. *Revista Presença Pedagógica*, 12(72), 34-43.
- Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Autor.
- Next Generation Science Standards (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. National Academies Press.
- National Research Council (1996). *National science education standards*. National Academy Press.
- National Research Council (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. National Academies Press.
- National Research Council (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.
- National Research Council (2015). *Inquiry: Thoughts, Views, and Strategies for the K-5 Classroom*. National Academies Press.
- Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015 (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de

segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno.

- Sá, E. F., Paula, H. F., Lima, M. E. C. C. e Aguiar, O. G. (2007). As características das atividades investigativas segundo tutores e coordenadores de um curso especialização em ensino de ciências. *Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (VI ENPEC)*, Rio de Janeiro, 6.
- Sasseron, L. H. (2015). Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. *Revista Ensaio*, 17 (especial), 49-67.
- Sasseron, L. H. (2018). Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: Uma Mirada para a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Educação em Ciências*, 18(3), 1061-1085.
- Sasseron, L. H. e Duschl, R. A. (2016). Ensino de Ciências e as práticas epistêmicas: o papel do professor e o engajamento dos estudantes. *Investigações em Ensino de Ciências*, 21(2), 52-67.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Silva, V. F. e Bastos, F. (2012). Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 5(2), 150-188.
- Sorge, S., Keller, M. M., Neumann, K. e Möller, J. (2019). Investigating the relationship between pre-service physics teachers' professional knowledge, self-concept, and interest. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(7), 937-955.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Van Driel, J. H., Berry, A. e Meirink, J. (2014). Research on science teacher knowledge. Em N. G. Lederman e S. K. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 848-870). Routledge.
- Vieira, F. A. C. (2012). *Ensino por Investigação e Aprendizagem Significativa Crítica: análise fenomenológica do potencial de uma proposta de ensino*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista].
- Yang, Y., Liu, X. e Gardella Jr., J. A. (2018). Effects of Professional Development on Teacher Pedagogical Content Knowledge, Inquiry Teaching Practices, and Student Understanding of Interdisciplinary Science, *Journal of Science Teacher Education*, 29(4), 263-282.
- Zômpero, A. F. e Laburú, C. E. (2011). Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. *Revista Ensaio*, 13(3), 67-80.

Educomunicación y alfabetización mediática: ¿tecnología o cultura? ¿adiestramiento o educación?*

Educommunication and Media Literacy: Technology or Culture? Training or Education?

Educomunicação e alfabetização midiática: ¿tecnología ou cultura? ¿treinamento ou educação?

Ancízar Narváez M.**

Fecha de recepción: 07 de agosto de 2020
Fecha de aprobación: 05 de abril de 2021

Para citar este artículo

Narváez, A. (2021). Educomunicación y alfabetización mediática: ¿tecnología o cultura? ¿adiestramiento o educación? *Pedagogía y Saberes*, (55). <https://doi.org/10.17227/pys.num55-12245>

* Artículo de reflexión de la línea de investigación en educación-comunicación del Grupo *Educación superior, conocimiento y globalización*, de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de las discusiones de varios eventos académicos (2018, 2019) y del Seminario Doctoral *Tradiciones en Educomunicación: de la Enseñanza audiovisual a la Educación virtual*, llevado a cabo en el Docotrado Interinstitucional en Educación, UPN, 2019-II.

** Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional, doctor en Educación; magíster en Comunicación Educativa; licenciado en Ciencias Sociales. Correo electrónico: anarvaez@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1429-3935>



Resumen

El estatuto de la Educomunicación, como nombre genérico equivalente al término genérico inglés *Media Literacy* (Alfabetización Mediática) se debate entre lo disciplinar (teórico), lo político, lo técnico, lo semiótico y lo estético. Con base en la lectura de los trabajos presentados en eventos académicos recientes y en la revisión de algunas de las publicaciones sobre el tema aparecidas durante la última década, se pretende mostrar que todas estas posibilidades están quedando reducidas al uso, dentro del sistema educativo, de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de lo cual se espera que se produzcan cambios positivos en el aprendizaje escolar y en la democratización de la sociedad. De la discusión planteada se concluye que en vez de competencias culturales se está haciendo referencia a las habilidades operativas y en vez de educación se está hablando de adiestramiento.

Palabras clave

adiestramiento; alfabetización mediática; competencias culturales; Educomunicación; habilidades

Abstract

The status of Educommunication, as a generic name equivalent to the English generic term *Media Literacy*, is debated between the disciplinary (theoretical), the political, the technical, the semiotic, and the aesthetic. Based on the reading of the works presented at recent academic events and the review of some of the publications on the subject that have appeared during the last decade, it is intended to show that all these possibilities are being reduced to the use, within the educational system, of the so-called Information and Communication Technologies (ICT), which are expected to produce positive changes in school learning, and the democratization of society. From the discussion raised, it is concluded that instead of cultural competencies, one is talking about operational skills and instead of education, one is talking about training.

Key Words

cultural competences; Edu-communication; media literacy; skills; training

Resumo

O estatuto da Educomunicação, como nome genérico equivalente ao termo genérico inglês *Media Literacy*, é debatido entre o disciplinar (teórico), o político, o técnico, o semiótico e o estético. Com base na leitura de trabalhos apresentados em eventos acadêmicos recentes e na revisão de algumas das publicações sobre o tema, surgidas na última década, pretende-se mostrar que todas essas possibilidades estão se reduzindo ao uso, no âmbito educacional, das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que produzirão mudanças positivas na aprendizagem escolar e na democratização da sociedade. A partir da discussão levantada, conclui-se que ao invés de competências culturais, fala-se em habilidades operacionais e ao invés de educação, em treinamento.

Palavras-chave

alfabetização para a mídia; competências culturais; Educomunicação; habilidades; treinamento

Introducción

En varias ocasiones he planteado estas preguntas: ¿Cuántos libros, artículos y demás textos escritos podemos almacenar hoy en nuestro computador, nuestra tableta o nuestro teléfono móvil?, ¿cuántos podemos físicamente leer?, ¿cuántos podemos comprender o siquiera descodificar?, ¿con cuántos podemos discutir o, al menos, a cuántos podemos hacerles preguntas? y ¿cuántos podemos escribir? La distancia que separa la respuesta a la primera pregunta de la respuesta a la última es la misma que separa a la escritura como tecnología, de la escritura como cultura alfabética. Este escrito trata de demostrar que en el campo de la Educomunicación y la alfabetización mediática casi no hemos salido de la primera respuesta y estamos muy lejos de la última.

Ante la efervescencia mediocentrista que estamos viviendo se puede suscribir la afirmación de Castro según la cual “no es viable hablar de educación como factor de desarrollo sin la educación-comunicación, independientemente de que esta responda a diversas denominaciones como: educación en medios, educación de medios, alfabetización audiovisual, alfabetización mediática, comunicación educativa, educomunicación, entre otros” (2016, p. 103). La autora plantea que la discusión en América Latina cubre ya 60 años durante los cuales el término Educomunicación deviene en el equivalente latinoamericano del inglés Media Literacy (Castro, 2016). Más allá de que la UNESCO haya acuñado el término Media and Information Literacy y de que en Estados Unidos se hable a la vez de New Media Literacy y de Media Literacy Education (s.f.), se puede seguir asumiendo el término *Educomunicación* como el más sintético para dar cuenta de los fenómenos en cuestión. Aunque para la autora “el uso indistinto e intercambiable de dichos términos ha contribuido en parte a su limitación como campo de estudio” (p.103), podríamos decir que, al contrario, esa dispersión léxica obedece a la falta de consolidación de un campo en el que ni siquiera está claro sobre qué disentir.

Pero fuera de la dispersión onomástica —que luego revisaremos—, existe siempre una implicación política o ideológica que más o menos responde a la creencia de que los medios de comunicación *modernos* (o sea, la comunicación mediatizada) son más eficientes, efectivos, económicos, progresistas, liberadores que la institución escolar y de que, por tanto, la Educomunicación, así entendida, es en algún sentido más importante que la educación escolar.

Algunos antecedentes recientes

En los encuentros académicos periódicos en los que están institucionalizadas secciones de discusión sobre Comunicación-Educación (ALAIIC, 2018 y ACICOM,¹ 2019) o sobre Educomunicación (IBERCOM, 2019), casi no se aprecia ninguna diferencia en cuanto a la teleología Educomunicacional. Veamos algo de lo sucedido en el último, como ejemplo y punto de partida para esta discusión. En IBERCOM 2019 se presentaron a la División Temática 4 (Educomunicación), 30 trabajos de los cuales finalmente se leyeron 27 (Anexo 1). A juzgar por el listado de los títulos, el universo y la muestra tienen las mismas orientaciones, por lo que trataremos de clasificar los que efectivamente se socializaron principalmente para identificar las tendencias. Dichos trabajos se presentaron en seis sesiones organizadas por afinidades temáticas, con la siguiente distribución y nominación:

Sesión 1: Ampliando narrativas y recortando temporalidades. Aquí se pretende mostrar cómo acercar las narrativas y las rutinas periodísticas (no todas las mediáticas) a la educación escolar, incluyendo la educación a distancia.

Sesión 2: Experiencias artísticas y procesos de digitalización. Los trabajos de esta sesión señalan el papel del arte, la música, la fotografía y la narrativa en el proceso de enseñanza.

Sesión 3: Estrategias y métodos de enseñanza. El objetivo es similar al de los trabajos anteriores pero con énfasis en el uso de aplicaciones tanto para fines de enseñanza en el aula como para procesos de educación no formal, especialmente dirigidos a promover las metodologías activas.

Sesión 4: El involucramiento con las causas sociales. Las experiencias sostienen la importancia de los medios en el fortalecimiento de procesos identitarios y de movilización de diversos grupos.

Sesión 5: Los medios en la educación y las redes sociales como estrategia de difusión educativa. Aunque la nominación es un poco abigarrada es bastante obvia: se trata de los medios y las redes como forma de transmisión de mensajes tanto de contenido escolar como cotidiano.

1 XVI Congreso de la Asociación Iberoamericana de Investigación en Comunicación, Ibercom, realizado en Bogotá entre el 27 y el 29 de noviembre de 2019, División Temática 4, dedicada a la Educomunicación.

Sesión 6: *Mecanismos mediáticos y de interacción social*. Aquí es explícita también la intención de promover los medios como indispensables en la educación para la convivencia, contra la violencia, para la formación cívica y de ciudadanía, para la formación o adoctrinamiento político y religioso, términos todos estos explícitos en los títulos de las ponencias.

Las tendencias son más o menos las mismas de todos los congresos en los últimos años: la pregunta es ¿cómo utilizar las TIC para mejorar la educación escolar?, ¿cómo utilizar las TIC para llevar educación a las comunidades marginalizadas? y ¿cómo utilizar las TIC para mejorar la democracia y la participación entre los estudiantes, las mujeres, los campesinos, los indígenas, los afrodescendientes, etc.? Los hallazgos de los proyectos presentados se reducen, en términos generales, a lo siguiente: a) los niños y los jóvenes manejan mejor los aparatos y los paquetes tecnológicos que los padres y maestros; b) en las regiones apartadas, las escuelas públicas, las comunidades campesinas, etc., no hay suficientes aparatos y conexiones; c) a los niños y a los jóvenes les encanta hacer producciones audiovisuales, se sienten partícipes, incluidos, libres, etc. Las principales dificultades para implementar el uso de las TIC son generalmente estas: a) los profesores; b) la estructura de la escuela; c) las carencias tecnológicas de las escuelas públicas y de las comunidades, en ese orden.

En contraste, no hay ninguna aproximación en sentido contrario, es decir, no se pregunta si la educación escolar o la pedagogía pueden mejorar la comunicación mediática; la relación educación-comunicación se reduce a la acción unilateral de los medios sobre los procesos de educación tanto formal como no forma, tal vez esta sea la tarea de los que trabajamos en el campo de la educación y la pedagogía. El otro lado del asunto está relacionado con el hecho de si la mayoría de los proyectos tiene que ver con llevar los medios a regiones donde no hay ni aparatos ni infraestructura ni conexión; si se trata de proyectos extracurriculares; si quienes los realizan son estudiantes y profesores de universidades situadas en la ciudad, algunas de élite, ¿cómo juzgar a los profesores de instituciones públicas, de zonas rurales, de barrios donde las personas no tienen acceso a internet, etc.? Entonces surgen las siguientes preguntas:

- ¿Alguno ha sido siquiera por un periodo lectivo, es decir, un año, profesor de educación básica o media, en colegios públicos, en zonas rurales, de conflicto, etc.?
- ¿Alguien ha pensado alguna vez en las estrategias, o más bien en las capacidades, habilidades, competencias comunicativas, en el mejor sentido, de esos maestros que ellos pretenden adiestrar?

- ¿Alguien ha pensado en lo que les podrían enseñar esos maestros a los comunicadores y periodistas sobre la comunicación en contexto, la comunicación académica y pedagógica que ellos llevan a cabo sin ningún recurso?
- ¿Por qué las intervenciones de los ‘Educomunicadores’ son siempre sobre los más pobres, los marginalizados, los más alejados de la universidad?, ¿quién ha hecho etnografía en los colegios de élite, a los ejecutivos empresariales, a los ministros a los generales de las Fuerzas Militares?, ¿acaso ellos no usan la TIC? y ¿o es que lo hacen tan bien que no necesitan nuestra ayuda?

La respuesta a la primera pregunta, que efectivamente surgió en la discusión, fue negativa; pero lo importante es que estos episodios sirven para formular una reflexión: no es lo mismo la Educomunicación, centrada en el uso de medios, que la comunicación pedagógica, centrada en los saberes escolares.

Desarrollar un programa lectivo es una continuidad de por lo menos 36 semanas al año, con sistematicidad de carácter acumulativo, alfabético, etc., —que es lo que les evalúan a los estudiantes en las pruebas estandarizadas— es algo muy diferente al carácter aleatorio de la narración mediática. La rutina en la escuela es inevitable y, a pesar de ello, los maestros logran mantener alguna atención, logran que los estudiantes se queden, logran que aprendan algo; aun con todas las adversidades y las precariedades, pueden presentar logros a los ‘evaluadores de la calidad’ (OPM, 2019). Esto quiere decir que son excelentes pedagogos, lo cual quiere decir, excelentes comunicadores.

Desde el punto de vista cognitivo predominan también tres tendencias: a) la reducción de la comunicación a los medios y las tecnologías del momento; por tanto, no se cuestionan ni los códigos, ni las narrativas; b) la presentación de experiencias en detrimento de la reflexión teórica; en el último caso, solo tres de los veintisiete *papers* presentados ofrecían algún fundamento teórico para sustentar no solo los análisis sino las conclusiones, pero especialmente las preguntas de investigación, que es donde más se necesita; y c) en la mayoría de los casos se tiene la presunción de que los medios y las tecnologías mejoran la calidad de la enseñanza y, sobre todo, de que facilitan el aprendizaje, pero no hay respaldo empírico ni teórico que lo demuestre; el único respaldo es que los participantes en la experiencia de recepción o de realización se sintieron mejor que en las clases y en las aulas. Visto este panorama se siente la necesidad —o por lo menos se abre la posibilidad— de buscar algunas elaboraciones teóricas que permitan hacer una discusión más allá de la casuística.

Hacia un marco teórico para la Educomunicación: la teoría de los campos

Cuando se trata de abordar ese fenómeno llamado Educomunicación hay una gran variedad de supuestos no teorizados que se presumen compartidos por todos los agentes involucrados, pero no se trata solo de una falta de epistemologización (Morabes, 2008) sino de una falta de unidad en cuanto al nombre de este campo y sobre todo en cuanto al lugar que ocuparía en la sociedad.

Si nos referimos a la Educomunicación como una esfera de producción cultural o como una de las esferas semióticas (Lotman, 1998) o como una esfera de la praxis (Bajtín, 1998), entonces hay que abordarla como un lugar de producción discursiva, como un género discursivo que da cuenta de esa esfera de la praxis. Para tal efecto, tomaremos como punto de partida el concepto de Campo desarrollado por Bustamante et ál. (2017) con el fin de diferenciar entre campos y sujetos, pues cada sujeto puede actuar en tantos campos como capacidades desarrolle para producir sus textos. Parafraseando a Bustamante et ál. (2018), hacemos la pregunta: ¿a qué esfera de la *praxis* pertenece la práctica que da lugar a los documentos incluidos en lo que se ha llamado Educomunicación y Educación mediática? La respuesta debería ser que pertenecen al campo disciplinar, es decir, al campo intelectual de la Educomunicación, donde los productores de conocimiento producen textos para otros productores (Bourdieu, 1995). No obstante,

Incluso los textos científicos, que deberían crearse dentro de los límites de los metalenguajes ‘puros’, ‘se contaminan’ con analogías, imágenes y otros préstamos de esferas semióticas distintas, ajenas a ellos. Y en lo que concierne a los demás textos, su heterogeneidad es evidente. Todos ellos son frutos de la creolización de lenguajes discretos, lenguajes no discretos y metalenguajes, sólo con determinado predominio en uno u otro sentido. (Lotman, 1998, p. 13)

En consecuencia, en este caso el concepto de campo es más amplio y se extiende a esferas más allá de la producción teórica.

por *campo* entenderemos aquí un régimen de uso y producción de enunciados, cuyas secuencias de símbolos en un soporte físico —a las cuales atribuimos sentidos— configuran cierto circuito [...] soporte físico y atribución de sentido contribuyen a vislumbrar y comprender ciertos contornos en las palabras, permitiendo entender la lógica que subyace a los discursos en su realidad material. (Bustamante et ál., 2018, pp. 109-110)

Desde Bustamante et ál. se proponen entonces una estructura de campos y una estructura de campo, la primera compuesta por los campos y la relación entre ellos y la segunda consistente en una matriz para el análisis de los elementos y relaciones dentro de cada campo

Al hablar de campo, entonces, hacemos referencia a por lo menos tres aspectos:

Los símbolos. El campo es una forma particular de producir discursos que constituyen referentes sociales; por lo tanto, tiene que ver con la lógica interna que le subyace a la producción de enunciados. Así, el campo se ve constituido cuando ejerce control sobre los enunciados que produce [...].

Las acciones. El campo también está constituido por repertorios de acciones, articuladas a los enunciados. Se forma así lo que Bourdieu llama *habitus*, que también está sometido a control: hace o no hace lo que se espera que haga [...] *Los sujetos.* De un lado, establece quién emite enunciados desde su lógica; o, si se quiere, que haya personas interesadas en cualificarse de manera que puedan emitir enunciados del campo o que produce los campos. De otro lado, el campo produce sujetos como efecto de su funcionamiento (identificación, exclusión, diferenciación). (p. 109)

Los campos se configuran como una estructura de relaciones entre sus once elementos, de los cuales nos interesan tres: la *pragmática*, el *objeto* y el *enunciado* (p. 162), además de la *res*, que es común a todos como referente (Tabla 1).

Tabla 1. Estructura de los campos

	M	Σ	Π	Λ	Δ
	Tekhné				
Postura	Thaumatzein		Enthousiasmós		Polimechanos
Realizativo	Saber	Mostrar	Crear	Decidir	Diseñar
Pragmática	Gramática	Semiótica	Poética	Política	Técnica

	M	Σ	Π	Λ	Δ
	Tekhné				
Ejecución	Dialéctica	Mediación	Literalidad	Consenso	Modelado
Acumulado					
Objeto	Inteligible	Imaginario	Hylemórfico	Socio-mediático	Funcional
Mecanismo	Formalización	Representación	Semiosis	Retórica	Operación
Efecto	Exclusión	Identificación	Diferenciación	Inserción	Metis
Enunciado	Mathema	Imagen	Obra	Logos	Protocolo
Juicio	±Verdadero	±Adecuado	±Estético	±Recto	±Eficaz
Resto	Anomalía	Desfase	Sublimación	Hybris	Desapropiación
Dación	RES				

La *pragmática* se refiere a “el tipo de relaciones entre los sujetos en el campo”... “se trata del manejo de los sistemas simbólicos para hacer algo con los signos y eso establece un tipo de relaciones entre los sujetos” (pp.164-165). Dado que toda interacción es pragmática, de lo que se trata aquí es de saber qué se pretende hacer en cada campo, ya sea producir un conocimiento nuevo (*gramática*), tomar una decisión (*política*) u obtener un protocolo o sea una orientación funcional (*técnica*).

El *objeto*. “Cada campo específico trabaja con un tipo de objeto, en el marco del hecho de que el ser hablante está impedido de una ‘relación directa’ con las cosas, con la realidad” (p. 167). Aunque en todos los campos la fuente del objeto es la res, esta deviene objeto gracias al lenguaje; este es, por tanto, una construcción y no una cosa. En consecuencia, cada campo construye su propio objeto, distinto, por supuesto, a la *res*. En el campo M (mü, mathema), el objeto es formal (epistémico); en el campo Λ (lambda, del logos) el objeto es socio-mediático, o sea un tema de discusión pública, de la opinión, de los intereses; en el campo Δ (delta, del diseño), de la técnica, el objeto es algo funcional.

El *enunciado*. “El producto propio del campo es el enunciado”. Es necesario atribuirle a cada enunciado una significación; se reconocen, para nuestro caso, tres enunciados posibles: el *mathema*, el *logos* o sea un discurso y, en el campo técnico, el *protocolo* (p.168).

Proponemos entonces que la Educomunicación puede pertenecer al mismo tiempo a varios campos: i) al campo μ (mü), o del mathema, es decir, puede ser un campo de producción conceptual y teórico con aparato categorial propio; ii) al campo Σ (sigma) de

la imagen o de producción de formas de representación; iii) al campo (pi) de la poética o de la estética, especialmente del arte, como campo de la invención y de la creación; iv) al campo (lambda) o del logos, es decir, del discurso, de los intereses sociales, de la política, de la pragmática propiamente dicha. A estos campos podemos agregar el campo Δ (Delta), el de la técnica o sea el de la capacidad de diseñar formas de hacer o de trabajar.

Educomunicación como campo Δ (delta)

Desde el punto de vista de la Educomunicación lo más importante de cada campo es la pragmática o lo que podríamos llamar el efecto o el desempeño. La pragmática propia del campo delta es la *técnica*; así la explican los propios autores:

La importancia de la técnica como una pragmática es que su desarrollo se manifiesta en la proliferación instrumental, tan cara a la vida de la especie humana; esta pragmática se expresa en las habilidades y destrezas que desarrolla el individuo mismo, habilidades que son como patrones de comportamiento que permiten ejecutar procedimientos. Así como el instrumento es funcional, el individuo es diestro. (Bustamante et ál., 2017, p. 155)

Y agregan: “la postura del Campo-Δ es justamente la de estar haciendo proliferar objetos para tratar con objetos, es decir, es estar alejándose del objeto por intermedio de otro” (Bustamante, 2017, p. 151). En ese sentido, “la técnica es el ejercicio de las destrezas” (p. 157), aunque, aclaran, hay técnicas no instrumentales; en la medida en los humanos siempre estamos demandando el instrumento, este es una suerte de presencia virtual. Esta observación es fundamental

para la adscripción que haremos de la Educomunicación a dicho campo. Como se ha visto, la relación educación-comunicación ha estado marcada por el predominio que se otorga a los medios sobre la escuela, pero dentro de la relevancia de los medios todavía hay un sesgo más pronunciado hacia los medios como *instrumentos tecnológicos* que determinan o, en el mejor de los casos, moldean, las formas y el contenido del mensaje. Una primera aproximación podría partir de las preocupaciones de los autores que, especialmente en el mundo anglosajón, hablan de alfabetización mediática. Empezaremos por los nombres.

El problema onomástico

Uno de los principales problemas para el estudio del campo es el de la nomenclatura. ¿estamos trabajando con *nociones* (sociedad de la información y el conocimiento; globalización), con *consignas* (inclusión, democracia semiótica, multiculturalismo, interculturalidad), con *alegorías o metáforas* (chip cultural, nativos digitales) o con conceptos y *categorías*?² Una muestra de la confusión reinante entre los académicos y, especialmente de la falta de rigor en el trabajo con categorías, la presenta Koltay (2011), quien identifica la siguiente lista: “-information literacy; computer literacy: synonyms—IT/information technology/electronic/· electronic information literacy; media literacy; network literacy: synonyms—Internet literacy, hyper-literacy; digital literacy: synonym— digital information literacy”. Y como si fuera poco, agrega:

Besides of media literacy, there are two literacies that are strongly present in the professional literature, related to these issues: information literacy and digital literacy. Before engaging in a review of the similarities and differences among these three literacies, we have to mention the issue of *visual literacy*. (p. 215)

Ninguno de estos términos está definido y, mucho menos, interdefinido en relación con los otros, pero es fácil advertir que el concepto de alfabetización que subyace a todos estos nombres parece ser uno **técnico**, no cultural. Es decir, se refiere a la capacidad que adquiere el sujeto para hacer, que es lo más básico de la tecnicidad humana (París, 2000, cap. 3), y no a

la facultad de codificar (Pérez, 2020, p. 16),³ que es lo específicamente humano y cultural. Es como si al hablar de alfabetización ‘tradicional’, como llaman a la alfabetización en sentido estricto, habláramos, como dice ONG (1994, p. 84), de “una tecnología que necesita herramientas y otro equipo : estilos, pinceles o plumas ; superficies cuidadosamente preparadas, como el papel, pieles de animales, tablas de madera ; así como tintas o pinturas y mucho más”, o sea, de todo lo accesorio a la alfabetización, cuya esencia consiste en la capacidad de descodificar, de interpretar, de contestar a los textos alfabéticos y, sobre todo, en la capacidad de redactar, de usar la puntuación adecuada y, claro está, de usar los conceptos apropiados para argumentar o los verbos y adjetivos apropiados para narrar y describir.

Por otro lado, encontramos la primacía de la definición política. En efecto, Koltay (2011) asume una tomada de la Comisión Europea, o sea una definición nacional:

The definition, adopted by the European Commission also stresses critical, putting it in a more straightforward way. Besides of that it acknowledges both reception and production of media. ‘Media literacy is generally defined as the ability to access the media, to understand and to critically evaluate different aspects of the media and media contents and to create communications in a variety of contexts’ (European Commission, 2007, citado por Koltay, p. 213).

In accordance with this definition, the various levels of media literacy include :

- Feeling comfortable with all existing media from newspapers to virtual communities; actively using media, through, *inter alia*, interactive television, use of Internet search engines or participation in virtual communities, and better

3 Según Pérez, “con el código propiamente dicho estamos en condiciones de definir los siguientes cuatro aspectos de la tecnología de la información como cultura:

1. **Campos semánticos:** con los cuales se pueden crear objetos y sistemas técnicos modernos, como la física, química, matemáticas, entre otros.

2. **Procedimientos técnicos:** descripción de las **cadena de actos** necesarias para la concretización técnica[1].

3. **Reproducción técnica:** forma de producir de forma repetitiva a partir de una cadena de actos codificada.

4. **Invencción técnica moderna:** nueva relación entre la expresión y el contenido con base en un dominio del código de la tecnología de la información, es decir, con la construcción de campos semánticos de disciplinas formales como la física, la matemática, la química y el conocimiento de las reglas de interpretación y construcción de los enunciados que identifican a la ciencia moderna” [resaltado añadido]. (Pérez, 2020, p. 16)

2 Para hacer posible la crítica del estado de la discusión nos centraremos en unos pocos autores representativos de la tendencia tecno-céntrica que queremos destacar. En el anexo bibliográfico y en el Anexo 2 onomástico se indican los autores y los nombres que han puesto en circulación.

exploiting the potential of media for entertainment, access to culture, intercultural dialogue, learning and daily-life applications (for instance, through libraries, podcasts);

- Having a critical approach to media as regards both quality and accuracy of content (for example, being able to assess information, dealing with advertising on various media, using search engines intelligently);
- Using media creatively, as the evolution of media technologies and the increasing presence of the Internet as a distribution channel allow an ever growing number of Europeans to create and disseminate images, information and content;
- Understanding the economy of media and the difference between pluralism and media ownership; being aware of copyright issues which are essential for a 'culture of legality', especially for the younger generation in its double capacity of consumers and producers of content. (European Commission, 2007, p. 213)

La extensión del fragmento se justifica porque posiblemente este sea el prototipo de la concepción de lo que se considera la alfabetización mediática en todos sus nombres. Si miramos el primer ítem, el *sentirse cómodo* con la cantidad de medios existentes exige en principio tener acceso a los mismos en términos técnicos, lo cual no debería ser un problema, pues no hay ninguna razón que impida extender la conectividad a cualquier sitio, especialmente si es urbano, pero sí hay razones socioeconómicas, debido a que el poder de compra de la población no le permite convertirse en un mercado. Pero suponiendo que las empresas extiendan las redes para convertir a todos los habitantes en consumidores, entonces la principal virtud es el acceso a la información y a comunidades de diversa índole. Se nos olvida que la información es un montón de señales físicas a las cuales ciertamente se puede acceder; pero ¿qué es lo que nos traen esas señales físicas? Unos códigos que exigen del sujeto una capacidad cultural para leerlos, capacidades que no están en las señales ni en las conexiones sino en el conocimiento que el sujeto tenga de sus significados. Si la alfabetización estuviera en el uso de motores de búsqueda, en la capacidad de conectarse con aquellos que ya se puede entender, etc., entonces el sujeto solo tendría, en términos de comunicación, más de lo mismo que ya tiene. Eso, desde luego, le hará sentir cómodo.

El siguiente ítem es más extraño aún, no se entiende cómo la tecnología nos permitirá saber si una información es de calidad (a no ser por la calidad de la señal) si no somos competentes en la comprensión de los códigos en que se nos está

informando; por ejemplo, no podemos saber si una noticia está bien escrita o está bien narrada, si no tenemos criterios gramaticales para juzgar la corrección o la aceptabilidad del texto, o sea, competencia en sentido estricto (Chomsky, 2001). Asimismo, no podemos saber si una información es exacta si no tenemos conocimientos sobre el tema. El ejemplo más común es el de la economía, pues los receptores piensan que hay que creer lo que digan los especialistas porque ellos son los que saben, mientras que el ciudadano común no quiere oír hablar de ello, aunque sea eso lo que decide su vida diaria. Es como si la tecnología nos fuera a dar el conocimiento que ya debemos tener para poder usar la tecnología *inteligentemente* y juzgar la calidad del contenido.

Lo mismo que en el caso del *uso inteligente y crítico*, la tecnología solo puede ser usada *creativamente* si el usuario es competente en el conocimiento de una de las tantas codificaciones o gramáticas que circulan por los medios. Es muy difícil ser creativo en literatura si ni siquiera sabemos leer. En consecuencia, si vamos a ser creativos tecnológicamente, deberíamos tener el metaconocimiento que dio origen a la tecnología, conocimiento que, pese a la ilusión de transparencia (Turkle, 1997), no se transmite al sujeto con el uso de la tecnología sino que le exige a este el estudio sobre la propia tecnología, dentro o fuera de ella.

Finalmente, no es una casualidad que en el apartado referente a la comprensión de la estructura de propiedad de los medios, especialmente de internet, se diga que no debe ser cuestionada, pues se supone que la propiedad no daña la pluralidad de información. En consecuencia, independientemente de que las redes sociales, los buscadores y los softwares estén concentrados en cinco empresas norteamericanas, nada impide su 'neutralidad'. Pero al usuario eso no le importa, pues cree que está accediendo gratuitamente a las redes, que el propietario no tiene intereses políticos, el primero de los cuales, lo deja muy claro el texto, es la inviolabilidad de la propiedad. Así, la crítica y la denuncia de la estructura de la propiedad es algo que se hará previamente o en todo caso desde fuera del uso de las mismas. No son Zuckerberg o Bill Gates quienes nos van a enseñar a través de internet como es la estructura monopólica de la economía de internet (Bolaño, 2000; 2013).

En síntesis, estos enfoques de la alfabetización mediática, a pesar de su abundante onomástica, no difieren en la creencia de que las tecnologías nos van a proveer de las competencias culturales (intelectuales, éticas, políticas y estéticas) que precisamente tendríamos que adquirir antes para poder hacer uso más adecuado de las tecnologías para el mejoramiento cognitivo, ético, político y estético. Koltay (2011),

sigue abundando en el nombre, tratando de ligarlo a la comunicación propiamente dicha, pero termina de nuevo en los medios:

Media literacy seems to cover *panmedia*, as it includes the interpretation of all types of complex, mediated symbolic texts made available by 'traditional' or electronic (digital) means. One of the reasons for this is that there is an integrated media environment, which encompasses print, audiovisual and computer media, as well as telephony. (p. 214)

No obstante haber empezado hablando de la interpretación y, por tanto, de los símbolos, no se dice nada sobre la forma como están codificados los mensajes plasmados en esas tecnologías, pues el texto se circunscribe a hablar de las sustancias (digitales) y no de las formas ni de los códigos (alfabéticos o icónicos, por ejemplo). Hay que aclarar que mientras la imprenta, el computador y la telefonía son tecnologías de reproducción y difusión de información (sustancias expresivas), el audiovisual, por lo menos convencionalmente, se compone de sonido e imagen (formas expresivas) unidos a un significado (contenido), o sea, el audiovisual es un código de comunicación, cuya reproducción y difusión puede hacerse por distintos medios tecnológicos. El mismo Koltay (2011, p. 215) agrega, sin embargo, que "The four core competencies of digital literacy are: Internet searching, hypertext navigation, knowledge assembly, content evaluation". La evaluación del contenido, que es lo fundamental tanto para la educación como para la participación política, es precisamente lo que el sujeto tiene que saber antes de —y por fuera de— lo que le ofrece la tecnología.

Finalmente, el autor Koltay concluye que: "there is empirical evidence that media literacy education can improve traditional print literacy skills" (2011, p. 217). Es posible que dicha 'alfabetización' mejore las llamadas habilidades de la alfabetización impresa, dadas las facilidades que ofrece para el manejo operativo de los textos, ya sea su producción, reproducción, almacenamiento o transmisión; pero la alfabetización no es archivística; para hablar de alfabetización aquí sería mejor hablar de competencias culturales alfabéticas, que son distintas al manejo técnico y operativo de la información. La alfabetización no es tecnológica sino cultural. No es lo mismo saber operar una imprenta que escribir un tratado filosófico. Muchos de los primeros impresores ni siquiera sabían leer. Pero si la tecnología mejora las capacidades de emisión y recepción de mensajes alfabéticos es porque el sujeto o el usuario ya las tiene o las adquiere por efecto de la *interacción* en esos códigos y no por la *interactividad* (Bettetini, et ál., 1995). En todo caso, la cultura alfabética es distinta a la información impresa o electrónica, pues estas últimas son propias del hacer

y sobre todo del acceder y almacenar físicamente (sustancias expresivas), mientras que la primera habla de formas de pensar, de razonar, etc (formas del contenido). La cultura alfabética es una *lógica* (gramática) mientras que la imprenta y la electrónica son tecnologías (*técnica*),⁴ entre otras cosas, producto de la lógica alfabética. La primera pertenece al campo mü (del mathema) mientras que las últimas pertenecen al campo Δ (Delta, del protocolo).

La última noción rescatada por Koltay (2011), es tal vez la más paradójica: la *alfabetización multicultural*, definida como "the ability to acknowledge, compare, contrast, and appreciate commonalities and differences in cultural **behaviours, beliefs and values**, within and between cultures" (p. 217, negritas añadidas). Aquí ya nos trasladamos a un problema de contenido ético y político de origen occidental (sustancia de contenido), pues esta es una de las últimas elaboraciones de la teoría política anglosajona, la cual supone que es posible igualar el pluralismo político al pluralismo cultural, como si se pudiera igualar un nexo secundario (la afiliación política e ideológica) a un nexo primordial (la identidad lingüística y la tradición étnica) (Geertz, 1997). Pero además, esto contradice la política de Occidente fundada en la visión de que no hay alternativa a la globalización y a la occidentalización del mundo (Iani, 2006), dentro de lo cual lo primero es adoptar la tecnología, la economía de mercado y la democracia, o sea justamente la uniformidad cultural, puesto que tanto la una como las otras son producto de la cultura llamada occidental, es decir, de la tradición alfabética.

En todo caso, estamos pasando de una sustancia de la expresión (la digitalización electrónica) a una sustancia del contenido (la multiculturalidad como valor ético y político), lo cual no constituye una alfabetización, pues ambos pueden ser adquiridos por personas no alfabetizadas, esto es, que ignoran las formas de expresión (alfabeto) y las de contenido (pensamiento analítico o paradigmático) (Bruner, 2000), que son las que constituyen la alfabetización como cultura. Hasta el propio Koltay reconoce la pobreza de esta idea de alfabetización mediática cuando dice (2011, p. 218) que "the idea of production appears less frequently than reception, which is usually approached as finding a *Educomunicación* propriate information". Pero tal vez quienes mejor sintetizan esta precariedad son Lin, et ál., 2013 (p. 160). Para ellos "A majority of researchers tend to define new media by highlighting its

4 Puede resultar exagerada la comparación, pero es como pretender devolver a los usuarios de la etapa de las operaciones formales (lógica y gramática) a la etapa de las operaciones concretas (percepción y operación físicas), a las cuales puede llegar el ser humano incluso sin lenguaje (Piaget, 1970, cap. 3).

technical characteristics including digitality (i.e., numerical representation), hypertextuality, dispersal, virtuality, modularity, multimodality, hybridity, interactivity, automation, and variability”, todas características de la técnica, casi separadas de la cultura y de las competencias del sujeto. Para abundar en los equívocos, Lin, et ál., 2013 concluyen con una narrativa de sentido común que refuerza la confusión entre tecnología (electrónica) y cultura (alfabetización).

As it is suggested in a review by Cervi, et ál. (2010), literacy has developed generally from classic literacy (e.g. reading and writing) to audiovisual literacy (e.g. related to electronic media) to digital literacy (e.g. related to digital media) and recently to a more comprehensive new media literacy (e.g. related to Internet and Web 2.0). (p. 161)

Esta es una teleología extraviada que va de una representación o codificación alfabética (digital en sentido estricto) a otra icónica (analógica), luego pasa de una codificación (gramática) a una tecnología (técnica), para terminar en los usos de esa tecnología (pragmática). La primera comparación avanza retrocediendo, puesto que pasa de la codificación de hace 2700 años (alfabética) a la codificación de hace 35000 años (icónica) (Leroi-Gourhan, 1971); la segunda compara la tecnología (digital electrónica) con el uso o pragmática (redes sociales), pues la misma tecnología también serviría para otros usos, por ejemplo, secretos encriptados de acceso restringido, como efectivamente sucede con internet desde su origen en el proyecto Arpanet.

En el mismo sentido, Gutiérrez, et ál. (2012, p. 24) hablan de una “alfabetización mediática” y “alfabetización informacional”, advirtiendo que según una de estas escuelas de pensamiento la alfabetización informacional es más amplia e incluiría a la mediática, mientras que, según la otra, la alfabetización informacional no es más que una parte de la alfabetización mediática (p. 34). Esta es una discusión insulsa puesto que ninguna de las dos es alfabetización sino adiestramiento, es decir, formación de sujetos diestros. La alfabetización informacional en rigor sería aprender a crear software y algoritmos, extrapolando el concepto de alfabetización como digitalización consciente, para diferenciarla de la digitalización inconsciente que es el lenguaje.

Hasta alguien tan comprometido con el uso de la tecnología en la escuela como Papert (1993, p. 70) es capaz de advertir la orientación desenfocada de la misma en la educación. Dice explícitamente: “school does not have in its institutional mind that teachers have a creative role; it sees them as technicians doing a technical job, and for this the word *training* is perfectly

appropriate”. Desde luego, para este autor, el rol creativo de los maestros se resume en la adopción del computador como medio físico privilegiado de enseñanza, el cual se asocia con la innovación pedagógica e incluso con la transformación social.⁵ En general, de la transformación técnica suelen saltar a todas las otras posibilidades sin mediación que explique cómo se transforman los demás campos por obra de la tecnología, pero muy especialmente el campo del logos, es decir, el de la política. Para completar el panorama de malentendidos, Lin, et ál., 2013 introducen dentro de la alfabetización mediática el concepto de *Consuming skill*. Para ellos,

The *consuming skill* refers to a series of technical skills necessary for an individual when an individual consumes media contents. This indicator bears some resemblance with Buckingham et al.'s (2005) *access*, which focuses on the ability to manipulate hardware and software and to gather information... (and) *appropriation*, which refers to the ability to sample and remix media content in a **meaningful** manner. [resaltado añadido]. (p. 164)

Se han tardado hasta la última línea para introducir el concepto *meaningful*, *significativo*, como el componente fundamental del consumo cultural, el cual no constituye una habilidad manual ni corporal sino una competencia cultural. No es lo mismo que importante, pues para cualquiera es claro que el consumo de alimentos es primero biológico y lo importante es adquirir la habilidad, como cualquier animal, para obtener el alimento, pero es significativo porque es cultural. Pero el consumo cultural no requiere habilidades sino competencia lingüística y comunicativa para comprender. Así que no tiene que ver con el acceso físico, aunque esta es la primera condición y solo tiene que ver con la apropiación en la medida en que esta se usa como metáfora de la adquisición o captura física de la información para asimilarla a la comprensión y, por consiguiente, a la obtención de un significado a partir de esa información. Lo mismo puede decirse de la noción *Prosuming skill*, introducida por Lin, et ál., 2013. Para ellos,

This indicator refers to a set of **technical skills** necessary for an individual to produce/create media contents. For example, it involves individuals' ability to set up an online communicative account (e.g. MSN, Skype, Blog, Gmail, and Facebook), to use software to generate various digital artifacts (e.g. picture, video clip, and flash). [resaltado añadido]. (p. 165)

5 En varias tesis de posgrado que he tenido que leer sobre el uso de la tecnología en la enseñanza, la conclusión casi unánime es que el uso de las TIC no cambia en nada la práctica pedagógica entendida como relación entre los sujetos escolares.

La noción nueva es la de *prosumidor*, quien además de consumir está en condiciones de producir o, para ellos, crear. Sin embargo, la creación también se reduce a la generación de ‘varios artefactos digitales’. Pero culturalmente hablando, crear artefactos digitales, es decir, ensamblar fragmentos de textos, no es lo mismo que crear en el sentido gramatical, pues, en este caso, lo fundamental es la coherencia significativa o semántica y, con ella, la corrección sintáctica. Cada texto es una unidad sintáctica, o sea, un ordenamiento de signos que producen significación. El conocimiento de esa sintaxis y de esa semántica es una lógica que no viene en los aparatos sino que viene de una la historia cultural que se puede materializar en esta o en otra tecnología. El sujeto creador o prosumidor también necesita un acumulado cultural que no viene adherido a la tecnología ni a su operación. Hasta los propios autores lo reconocen cuando, citando a Buckingham, señalan que los más significativos desarrollos en los últimos años han tenido que ver con tecnologías de distribución más que de producción (p. 166). A su vez, las habilidades de producción se asumen como “abilities to duplicate (partly or completely) or mix media contents”, con lo cual conforman la llamada “functional prosuming literacy”, o sea, la alfabetización como funcionalidad operativa.

Si, como vimos a propósito del campo Delta, la educación mediática buscara formar creadores, en este campo ello significaría sujetos competentes para diseñar, realizar o fabricar y no solo usar instrumentos funcionales, lo cual no es el caso porque para ello se necesitan las ciencias básicas y formales que permiten crear eso que llamamos nuevos medios o nuevas tecnologías.⁶ O sea, el campo de la técnica, para poder crear, tiene que salirse del campo de la técnica al campo del *mathema*.

En una apretada síntesis, se puede decir que: a) en el campo *lambda*, del logos o del discurso, se reemplazan los intereses de redistribución económica por acceso a la tecnología (técnica); b) en el campo *Sigma* se reemplaza la competencia en la lectura y la producción según códigos por la tecnología; c) el campo mü o del conocimiento, no aparece o solo aparece en Citelli (s.f) para decir, más o menos, que ya no es necesario por cuanto, gracias a las tecnologías, lo podemos reemplazar por el acceso a la información. En fin, todos los supuestos reiteran que de la tecnología se desprenden otras consecuencias, especialmente de tipo pedagógico, como lo resume muy bien Walton (2004, p. 18)

6 “Los metalenguajes pertenecen a la ciencia. Por consiguiente, si hablamos de una ciencia que adquiere conocimiento sobre la conciencia (=el texto, la cultura), el metalenguaje debe hallarse fuera de esos fenómenos” (Lotman, 1998, p. 12).

al afirmar que “technical efficiency becomes the basis for pedagogical effectiveness”. Pero no es precisamente la escuela como institución la que está imponiendo dicha visión sino los intereses extraescolares, especialmente los de las empresas de tecnologías, que ven en la escuela un mercado de aparatos, software y conexiones y no un lugar de formación cultural.

Educomunicación como un intento de campo mü

Hace 20 años, Soares (2000, p. 19) pensaba que en el campo de la educomunicación había demasiadas experiencias, por lo que concluía: “Daí a necessidade de um profundamento teórico deste referencial analítico que supere a análise pontual de práticas que tematizam prioritariamente a incorporação das tecnologias da comunicação e da informação no processo educativo”. Esto equivaldría, en la teoría de los campos, a ingresar en el campo del *mathema*. En el proceso de reificación formal, podríamos decir con Foucault (1979b, p. 314)⁷ que se pretendía cruzar el umbral de la epistemologización. No entraremos a discutir el sentido de la palabra tematizar, pues para el autor es el ‘análisis puntual de las prácticas’ de uso de las tecnologías en la educación; esto sería un caso de reificación u objetivación fetichista. Y justamente es lo que se ha hecho menos de una década después, para regresar, al campo del logos, del discurso sin más; en efecto, Ismar de Oliveira Soares decía en 2009:

En 2000, creíamos poder sostener la hipótesis de que un nuevo campo de conocimiento —la educomunicación— ya se había formado, había conquistado su autonomía y se encontraba en franco proceso de consolidación.

Pasados ocho años, podemos aseverar que las prácticas educomunicativas, aunque inicialmente concebidas como alternativas, empiezan a movilizar grandes estructuras, buscando convertirse en programas de políticas públicas. (p. 195)

Esto no está mal, pero el cambio de enfoque, al pasar de la construcción de un campo de producción de conocimiento con pretensiones universales (el campo mü) a uno de producción de sentido contextual (el campo *lambda*) —o sea, de una pragmática centrada en la gramática a otra centrada en la política—, cambia completamente las condiciones de la

7 “Cuando en el juego de una formación discursiva, un conjunto de enunciados se recorta, pretende hacer valer (incluso sin lograrlo) unas normas de verificación y de coherencia y ejerce, con respecto del saber, una función dominante (de modelo, de crítica o de verificación), se dirá que la formación discursiva franquea un *umbral de epistemologización*” (p. 314, cursivas en el original).

interacción, pues pone a los interlocutores a hablar de producciones distintas, incommensurables entre sí por sus características comunicativas en cuanto a la forma y la sustancia del contenido, pues en un caso hablaríamos de categorías y en el otro de consignas políticas.

Veamos entonces el giro en U que se da en el campo para Da porta (2017, p. 195), “en ese territorio, donde se articulan prácticas, políticas y procesos comunicacionales y educativos se viene consolidando como un nodo *problemático central la relación entre escuela, medios y tecnologías* por sobre otras posibilidades”. Pero la escuela, los medios y la tecnología no son más que la *res*, un referente experiencial sobre el cual se levantan los diferentes campos o esferas de la praxis. Es decir, son los temas alrededor de los cuales se construyen los objetos de los diferentes campos, que pueden ir desde el arte hasta la técnica más cotidiana, pasando por la política y las representaciones icónicas. Lo que podríamos considerar como intento de epistemologización no son las realidades empíricas llamadas escuela, medios y tecnologías sino la *relación*, que no es evidente en ninguna de las tres empiricidades. La pregunta por la relación es completamente abstracta y también debe serlo la posible respuesta. O, para usar las palabras de Soares, no se trata de “a incorporaçã das tecnologias da comunicação e da informação no processo educativo” sino que

De lo que se trata entonces es de estudiar la relación entre pedagogía y comunicología, reconociendo las particularidades del saber científico que cada una de las disciplinas comporta, pero diferenciándolas de los saberes, objetos y categorías suscitados en la relación contraída entre las dos (Moreno, 2020, p. 268).

Sin embargo, el intento se debilita por cuanto la relación se está planteando entre cosas y no entre conceptos o categorías, pues aquí el asunto merece otra consideración: la escuela y los medios fungen como instituciones modernas en cuanto son sistemas nacionales de educación y sistemas nacionales de radio difusión. Las tecnologías son a la vez instrumentos y protocolos entendidos como formas repetibles y eficaces de hacer, en este caso, formas de transmitir mensajes entendidos como señales, no como discursos. Así que los medios son también tecnologías por lo cual el planteamiento queda reducido a una formulación redundante: *una relación entre escuela, medios y medios*. Por eso resulta paradójica la afirmación de Da Porta según la cual

recurrimos a la noción de **apropiación tecnomediática** por ser más abarcativa y dar cuenta de las múltiples actividades del sujeto en el proceso de volver propios los medios y tecnologías y convertir-

los en recursos materiales y simbólicos disponibles en el marco de su vida diaria. [resaltado añadido]. (Da Porta, 2017, p. 197)

cuando en realidad *tecnomediática* no es un concepto más amplio sino una tautología. Y cuando le colgamos además lo *simbólico* pasamos al lenguaje y a los sistemas semióticos, y cuando llegamos a la vida diaria aterrizamos en los *discursos* y por tanto en la pragmática. De acuerdo con esa tendencia, Soares pasa a definir la Educomunicación como un concepto

de natureza operacional, com profundas implicações culturais e económicas sobre os modos como as políticas públicas, a *gestão da comunicação em espaços educativos*, aqui entendida como o conjunto dos procedimentos voltados a criar o que Martin-Barbero define como *ecossistemas comunicativos*. (2002, p. 18)

En cuanto a estos últimos, se concluye que “Não existe, pois, apenas um modelo de ecossistema comunicativo, mais diversos, segundo os graus de interatividade presentes nos processos de trocas simbólicas” (p. 20). La metáfora ecológica se hace recurrente en los 90 casi como una continuación de la metáfora cibernética de los 50 (Wiener, 1997). Si esta pretendía establecer copias del movimiento animal en las máquinas, y luego, semejanzas de las comunicación entre animales o máquinas con la comunicación social, aquí la ecología comunicacional y la ecología cognitiva pretenden asimilar el conocimiento y la comunicación a un aprendizaje que podríamos llamar fisiológico (Azcoaga, 1987), en el que los individuos biológicos, —que no los sujetos— se adaptan y aprenden a moverse en el medio ambiente tecnológico. Pero se olvidan de que precisamente los cambios en ese ambiente que proponen no nacen de la naturaleza ni de las propias máquinas de procesamiento y transmisión de información sino de una cultura, de un conocimiento y de una comunicación que preexiste y se concretiza en esas tecnologías. Estas nacen del diseño, que es una actividad cultural de conocimiento y de la técnica como facultad humana.

En ese mismo marco de representación es que el autor se atreve a afirmar que los ecosistemas comunicativos dependen de los grados de *interactividad* en el intercambio *simbólico*, pues para ello hay que ignorar que precisamente la interactividad es una *simulación de la interacción* (Bettetini, et ál., 1995), y que la diferencia radica en que la primera es un intercambio de señales físicas entre máquinas, entre hardware y software, —e incluso entre máquinas y humanos que se someten a la operatividad de la máquina—, y se rige por algoritmos, mientras que

la interacción es un intercambio de discursos que se da entre sujetos y se basa, esta sí, en símbolos. En ese sentido, ninguna interactividad es simbólica.

¿Cuál es, a nuestro juicio, la raíz del problema? Esta consiste en que se pasa por alto que los medios como *res* son una cosa, pero como objeto teórico son una categoría, es decir, son parte de un sistema de categorías de una disciplina; así, para la sociología son una institución y, por tanto, comparable con otras instituciones; para la semiótica son un código o sistema de codificación y, por tanto, solo comparables o descriptibles en relación con otros sistemas de codificación; y para la ingeniería son sistemas de transmisión de señales, las cuales no traen significado ni narrativa sino que se los tenemos que poner los intérpretes de esas señales y, por tanto, como tales, esos sistemas son solo comparables con otros sistemas de transmisión y almacenamiento de señales; este es el procedimiento analítico propio del campo de conocimiento. Entonces, pretendiendo estudiar el fenómeno en su existencia 'real' (escuela, medios y tecnologías) para 'separarse de la rigidez y la abstracción de las disciplinas' terminamos en el más crudo empirismo descriptivo. Así es como regresamos a la economía, a las políticas públicas, a la gestión... a la pragmática y, entre tanto, el proyecto de la Educomunicación como disciplina queda por lo menos aplazado. Volvemos entonces al punto inicial, como lo sintetiza Moreno:

la conceptualización y consolidación como campo científico aún es incipiente, hace falta claridad en la definición de los objetos de estudio, en los propósitos del campo científico, en últimas, sobre el lugar epistemológico en que se ubica la educomunicación. (2018, p. 71)

Aún así, el problema no es solo el paso de la Educomunicación de ser una disciplina a ser un programa político, sino el hecho de que se asuma que con la incorporación de las tecnologías de información en el sistema educativo se resuelven los problemas tanto de la democratización política como de la democratización del conocimiento, sin explicar cómo se produce ese salto en la calidad de la educación y de la vida pública, ni cuáles son los procesos cognitivos y comunicativos que estas tecnologías resuelven y que no pueden ser resueltos sin ellas. Ahora bien, si como dicen Bustamante, et ál., "diseñar, construir y usar componen la trilogía de comportamientos de una etología de la vida técnica" (2017, p. 154), la educación mediática en todas sus formas de ser nombrada se reduce a un asunto casi exclusivamente de adiestramiento, dado que, como hemos visto, es solo un asunto de saber usar de manera diestra los instrumentos.

Conclusión: el problema de la técnica y la cultura en la Educomunicación

Parece que todo el estudio de la relación entre educación y comunicación o, para adherir al término de uso común, la Educomunicación, está siendo abordado desde una perspectiva antropológica inversa a la perspectiva culturalista. Y no es que aquí se contraponga cultura a tecnología; todo lo contrario, estamos reivindicando el carácter irreductiblemente cultural de la técnica y la subordinación de esta a la cultura. En efecto, parece ser que en principio nos enfrentamos a una axiomática que de entrada contradice el culturalismo radical que estamos planteando:

- a. la axiomática que concibe el lenguaje y la técnica como dos competencias o capacidades heredadas genéticamente por el individuo humano, producto de un proceso evolutivo concurrente de liberación de la mano y de liberación de la cara para dar origen a la posición erecta y que, juntas, dan origen a la coordinación cerebro-mano y, por tanto, a la simultaneidad de lenguaje y técnica (Leroi-Gourhan, 1971; Engels, 2014).
- b. Una axiomática más elemental según la cual el lenguaje, entendido como las lenguas históricas, llamadas naturales por cuanto son la manifestación de la capacidad de lenguaje, que sí es natural, existe con el mismo estatuto que 'otros lenguajes' o sistemas simbólicos como las escrituras o las imágenes (ONG, 1993; Williams, 1992).

Por tanto, tenemos más o menos un esquema compuesto por: lengua-técnica-escrituras, en el que no habría una jerarquía. Además, estaríamos ante la pregunta que sugieren inevitablemente las afirmaciones de algunos antropólogos y filósofos: de un lado, ONG (1994, cap. IV) sostiene que la escritura reestructura la conciencia; de otro lado, Martín-Barbero, siguiendo a Benjamin, afirma que las dos grandes transformaciones del siglo XIX, la técnica y la ciudad, modifican el *sensorium* o la forma de percibir el mundo (1991, pp. 56 y ss). Ante esto la pregunta que surge es: ¿y de dónde vienen la escritura, la reproducción técnica y la ciudad como artefactos? y ¿los da la tierra, los da el asfalto, los da la electricidad? Para responder a esta inquietud nos parece apropiada la muy recurrente cita de Marx:

Nature builds no machines, no locomotives, railways, electric telgraphs, self-acting mules etc. These are products of human industry; natural material transformed into organs of the human will on the nature, or

of human participation in nature. They are organs of human brain, created by the human hand; the power of knowledge, objectified. (1993, p. 704)

Si nuestra axiomática asume que la condición humana es el lenguaje, es claro entonces que no hay desarrollo de la tecnología por fuera ni antes del conocimiento, y no hay conocimiento antes de la cultura y no hay ni uno ni otra antes del lenguaje. Por tanto, nuestra axiomática sostiene más bien que:

- a. La condición humana es el lenguaje materializado en una lengua histórica, étnica, que es social, no individual, y con el lenguaje viene el mito que es la cultura completa originaria de todo grupo étnico.
- b. La cultura es un recurso sobre todo de convivencia y, por tanto, la lengua produce las normas morales y políticas, éticas y estéticas que rigen los agrupamientos humanos.
- c. Con la lengua y el respectivo mito vienen a la existencia social dos tipos de producciones que son las técnicas y las escrituras: las primeras manifiestas a través de los instrumentos y los monumentos y las segundas a través de los documentos.
- d. Las escrituras son sistemas simbólicos artificiales de representación del lenguaje, son productos subrogados de la lengua, no son sustitutos sino derivados de la lengua; pretenden remplazarla pero no pueden existir fuera de ella, mientras que la lengua puede existir sin sus productos escritos (Hjelmslev, 1984, p. 153).⁸
- e. Uno de esos sistemas es el alfabético, que es comparable con otros pero no equiparable a ninguno. Por tanto, la alfabetización es el aprendizaje del sistema alfabético. Cualquier actividad distinta no es alfabetización aunque puede ser otra enculturación. Tampoco lo es el adiestramiento en el manejo de los soportes o de los instrumentos para fijar, almacenar o transmitir la información alfabética.

En síntesis, la cultura como fenómeno derivado de la lengua es el origen de las técnicas y no al contrario; además, la lengua solo existe socialmente como práctica, en las esferas de la praxis, no individualmente, por tanto, son las transformaciones en la sociedad a través de las esferas de la praxis las que permiten la

construcción de diseños nuevos, de protocolos nuevos y de la técnica como pragmática. En esta revisión parece que los autores visitados están confundiendo el cambio con la transformación; el cambio es una condición de la naturaleza, que afecta a los seres vivos y los obliga a adaptarse, mientras que la transformación es un producto de la acción humana sobre la naturaleza, acción que no es pasiva, es decir, no padecemos las transformaciones sino que las producimos a través de la técnica. Desde luego que eso también transforma en algún sentido la condición humana, pero esta no se produce como consecuencias de las tecnologías, sean las que fueren, sino antes de las tecnologías; en cambio, las innovaciones culturales que van a dar origen a las tecnologías sí se producen antes de estas.

De tal suerte que lo que hay que tratar de explicar es ¿cuáles son los cambios que se han producido en el conocimiento que han permitido la creación de tales tecnologías?, ¿cuáles son los cambios o, como se dice ahora, las innovaciones, disruptivas o acumulativas, que se han producido en la cultura y en la sociedad para que se hayan producido tales cambios tecnológicos? Y finalmente, ¿cómo han podido producirse dichos cambios en medio de un sistema educativo y de unos maestros tan supuestamente atrasados como los pintan los agentes educacionales?, ¿no se formaron ahí los mismos agentes del cambio tecnológico y de la Educomunicación? y ¿no se formaron ahí los mismos críticos de la escuela y del saber hegemónico de la escuela? Dado que ya llevamos cerca de 100 años esperando que los medios replacen a la escuela (Álvarez, 2003) y esto, sin embargo, no ha sucedido ¿no valdría la pena intentar abordar la pregunta por el lado opuesto?, ¿no será hora de preguntarnos por lo menos cómo es la relación entre cultura escolar y cultura mediática, en vez de entre educación y tecnología?, o ¿cómo se influyen mutuamente en vez de asumir que la una es superior a la otra?

Referencias

- Álvarez, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Magisterio.
- Asociación Colombiana de Investigadores de Comunicación. (ACICOM). (2019). *IV Congreso de Investigación en Comunicación en Popayán*. <http://www.acicom.co/grupos-tematicos/>
- Asociación Latinoamericana de Investigadores de la comunicación. (ALAIC). (2018). *Memorias, XIV Congreso, Universidad de Costa Rica, San José, 2018*. <http://alaic2018.ucr.ac.cr/sites/default/files/2019-02/GT%204%20-20ALAIC%202018.pdf>

8 "Una lengua es una semiótica a la que pueden traducirse todas las demás semióticas-tanto las demás lenguas como las demás estructuras semióticas concebibles" (Hjelmslev, 1984, p. 153).

- Azcoaga, J. (1987). Aprendizaje fisiológico. En *Psicología lenguaje aprendizaje. Actas de las Primeras Jornadas Nacionales de APINEP, Rosario* (pp. 17-32). Ediciones Pedagógicas; Asociación de Docencia e Investigaciones en Neuropsicología y Afasiología.
- Bajtín, M. (1998). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Siglo XXI Editores.
- Bazalgette, C. and Buckingham, D. (2013). Literacy, media and multimodality: a Critical response. *Literacy*, 47(2), 95-102.
- Bettitini, G. y Colombo, F (1995). *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Paidós.
- Bolaño, C. (2000), *Industria cultural, informação e capitalismo*. Hucitec-Polis. [Edición en Español, Gedisa, 2013. Trad. Ancízar Narváez].
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bustamante, G. (2017). *Sistematización de experiencias e investigación. A propósito de un curso de metodología*. CIUP-UPN.
- Bustamante, G. (2018). Una postura frente a la investigación. En G. Bustamante, et.al., *Investigación y educación. Hacia una teoría de campo* (pp. 183 - 227). Universidad Pedagógica Nacional.
- Bustamante, G. (2020). *Sobre el campo Delta*. UPN.
- Castro, E. (2016). *Educomunicación. Los primeros 60 años de una historia polisémica. ReHuSo*, 1(2), 103-120.
- Chomsky, N. (2001). *Reglas y representaciones*. FCE.
- Citelli, A. (s.f.). *Comunicação, Educação e Linguagem*. http://www.educoradio.com.br/cafe/textos/comunicacao_educacao_linguagem.doc. (20 de marzo de 2019).
- Engels, F. (2014). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Godot.
- Da Porta, E. (2017). Escuelas, mediaciones y experiencias significativas. *Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 192-202.
- Fedorov, A. and Levitskaya, A. (2015). The framework of Media Education and Media Criticism in the Contemporary World: The opinion of International Experts. *Comunicar*, 45(23), 107-115.
- Ferrés, J. and Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 38(19), 75-82.
- Foucault, M. (1979b). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gómez-Galán, J. (2020). Media Education in the ICT Era: Theoretical Structure for Innovative Teaching Styles. *Information*, 11, 276. <https://doi.org/10.3390/info11050276>
- González, J. (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Revista Belo Horizonte*, 34(177266). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698177266>
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar, Revista Científica de Educación*, 38(19), 31-39.
- Hidalgo, J. (2009). Consideraciones y desafíos educacionales para una alfabetización hipermedial. En L. Garay, L. (Coord.) *Tecnologías de información y comunicación: horizontes interdisciplinarios y temas de investigación*. (pp. 149 - 174) Editorial Universidad Pedagógica Nacional; Carretera al Ajusco Núm. 24.
- Hjelmstev, L. (1984). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Editorial Gredos.
- Ianni, O. (2006). *Teorías de la globalización*. Siglo XXI.
- IBERCOM (2019). *Comunicación, violencias y transiciones. Académica. Programación académica, 13 Divisiones temáticas*. <https://es-la.facebook.com/ibercom2019/>
- Koltay, T. (2011). The final, definitive version of this paper has been published in *Media. Culture & Society*, 33(2), 211-221. <http://mcs.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/2/211>
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra. Técnica y lenguaje*. Universidad Central de Venezuela.
- Lin, T.-B., Li, J.-Y., Deng, F. and Lee, L. (2013). Understanding New Media Literacy: An Explorative Theoretical Framework. *Educational Technology & Society*, 16(4), 160-170.
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. G. Gili.
- Marx, K. (1993). *Grundrisse*. Penguin Books.
- Mateus, J. Quiroz, M. (2017). *Educommunication: A Theoretical Approach Of Studying Media In School Environments*. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 152-163. <http://alaic.org/revistaalaic/index.php/alaic/issue/view/29>
- Media-Literacy Project. (s.f.). <http://www.lse.ac.uk/media%40lse/WhosWho/AcademicStaff/SoniaLivingstone/pdf/Media-literacy-chapter-6,-Lunt-and-Livingstone-in-Media-Regulation,-manuscript.pdf>. (pp. 1-21).
- Morabes, P. (2008). La investigación en Comunicación/Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in) definición del campo. *Oficios Terrestres*, 21, 68-79.

- Moreno, E. (2018). Aproximación al estado del arte sobre comunicación y educación en Colombia. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 17(33), 251-274.
- Moreno, E. (2020). Reflexiones en torno al tránsito de la relación entre educación-comunicación a la relación entre pedagogía-comunicología. En M. García, D. Plazas y N Arata (Eds.). *La pregunta por lo social en América Latina en el siglo XXI. Abordajes desde la comunicación, la educación y la política* (pp. 253-270). USTA-CLACSO.
- Morreale, S. Backlund, P. y Sparks, L. (2014). Communication Education and Instructional Communication: Genesis and Evolution as Fields of Inquiry. *Communication Education*, 63(4), 344-354. <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2014.944926>
- Narváez, A. (2015). Educomunicación y TIC: ni tecnologías de la comunicación ni para la educación. En A. Camargo (Edit.). *Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp. 199-218). Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Novakolvi, J. and Long, E. C. (2013). Digital Performance Learning: Utilizing a Course Weblog for Mediating Communication. *Educational Technology & Society*, 16(4), 231-241.
- Nupairoj, N. (2016). The Ecosystem of Media Literacy: A Holistic Approach to Media Education. *Comunicar*, 49(24), 29-37.
- ONG, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. FCE.
- OPM. (2019). *Pruebas PISA 2018*. <http://observatorio-pedagogicodemedios.blogspot.com/search/label/Pruebas%20Pisa>
- Orozco, G., Navarro, E. y García-Matilla, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 38(19), 67-74.
- Papert, S. (1993). *The children's Machine-Rethinking school in the age of the computer*. Editorial BasicBooks.
- París, C. (2000). *El animal cultural*. Cátedra.
- Pérez, M. (2020). La Tecnología de la información en la cibercultura. Un análisis con la teoría de los códigos. *Pedagogía y Saberes*, 54, [en prensa].
- Piaget, J. (1970). *Seis estudios de psicología*. Barral Editores.
- Redmond, Th. (2019). Unboxed: Expression as Inquiry in Media Literacy Education. *Journal of Literacy and Technology Special Edition*, 20(1), 208-252.
- Revista Española de Pedagogía (REP) (2017, mayo-agosto). *V Congreso Internacional de Docencia Universitaria*. Cíndu, año LXXV, 267 (355-357).
- Schmeichel, M., Garrett, J., Ranschaert, R., McAnulty, J., Thompson, S., Janis, S., Clark, C., Yagata, S. y Bivens, B. (2018). The Complexity of Learning to Teach News Media in Social Studies Education. *Journal of Media Literacy Education*, 10(2), 86-103.
- Soares, I. (2000). Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, 19, 12-24. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24>
- Soares, I. (2002). Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *Comunicação & Educação*, 23, 16-25. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i23p16-25>
- Soares, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, 30, 194-207.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla*. Paidós.
- Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>
- Vélez, I. (2017). Políticas públicas en alfabetización mediática e informacional: el legado de John Dewey. *Revista Fuentes*, 19(2) 39-57, <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.03>
- Venkatasawmy, R. (2018). Communication and Media Education in an Era of Big Data. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 7(1), 87-101 <https://doi.org/10.32674/jise.v7i1.1063>
- Walton, J. (2004). Critical comments on the general model of instructional communication. *Educación*, 135(1), 115-125.
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas *Revista Científica de Educomunicación*, xx(39), 15-24.
- Wiener, W. (1997). Cibernética y Sociedad. En A. Silva y J. Martín-Barbero, J *Proyectar la Comunicación* (pp. 21-33). Tercer Mundo.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C-K. (2011). *Parte 2: Módulos Básicos y Opcionales*. En *Alfabetización mediática e informacional. Currículo para profesores* (pp. 149 - 197). Unesco. www.unesco.org/webworld
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas *Revista Científica de Educomunicación*, 39, 15-24.
- Williams, R. (1992). *Historia de la comunicación*. Bosh, 2Vol.
- Yamada-Rice, D. (2011). New media, evolving multimodal literacy practices and the potential impact of increased use of the visual mode in the urban environment on Young children's learning. *Literacy*, 45(1), 32-43.

Anexos

Anexo 1. Ibercom 2019. DTI 4: Educomunicación, Pontificia Universidad Javeriana Edificio José Rafael Arboleda, salón p 403

Miércoles 27 de noviembre
Jornalista-Educomunicador(a): considerações sobre uma nova identidade profissional
Literacia mediática e jornalismo: diálogo entre jornalistas e professores do ensino secundário como possibilidade para a práxis do jornalismo cidadão
Educomunicação: escolas e temporalidades
A presença da aceleração social do tempo como argumento persuasivo na educação a distancia
A contribuição da expressão musical na práxis educacional
Educomunicação na educação infantil: linguagem fotográfica na prática educacional com crianças pequenas
Educomunicación y arte
La convergencia digital, desafío estratégico para la educación
El relato digital como estrategia educacional para la alfabetización mediática y el empoderamiento en grupos vulnerables.
Jueves 28 de noviembre
Ecosistema de contenidos digitales para App al servicio de procesos de enseñanza y aprendizaje en la región de Urabá, antioquia
El objetivo de esta comunicación es describir cómo se vincularon diferentes agentes sociales a los diseños de tres proyectos diferentes de metodología de aprendizaje basado en proyectos (App).
Pescando histórias. Estrategia educacional en el magdalena médio.
Sobre a arte retórica e a aplicação de metodologias ativas em sala de aula
El reciclaje inteligente como estrategia educacional en el valle de Aburrá (Antioquia)
A comunicação como dimensão de encontro e a formação de coletivos: experiências em etnoeducação em Oriximiná /PA
Jovens na Amazônia, do ribeirinho ao migrante: refletindo sobre identidade, cidadania e autonomia a partir da mediação educacional e as instituições e causas envolvidas
Hegemonía y etnicidad en la universidad pública en perspectiva de educación
A mídia produz a escola que ninguém vê: um estudo sobre identidades, educação e discriminação
La ciencia del amor y del perdón: comunicación de las ciencias desde una mirada transdisciplinar para aportar a la construcción de país
Viernes 29 de noviembre
A educação como aproximação entre a escola e o mundo midiático: estudo comparado sobre o uso de mídias digitais e o acesso à internet pelas crianças e pelos jovens
Los laboratorios de creación e innovación de contenidos digitales como estrategia transversal e interdisciplinar a la formación en comunicación para la transformación de la profesión y sus perfiles
Escritura, educación y medios: la enseñanza de la composición escrita y la producción textual transmedia en la educación secundaria

Viernes 29 de noviembre
A importância das redes sociais na internet para a divulgação da trajetória histórica do NCE- ECA/USP: o primeiro ano da página do núcleo no facebook (2014)
Comunicação, conflitos e mediação: aportes da práxis educacional no cotidiano escolar
Educomunicação como ferramenta de trabalho social no combate à violência entre jovens do nordeste do brasil
A educacional em projeto de comunicação pastoral integrada
El medio escolar promueve la expresión del sujeto político

Fuente: Programa del evento IBERCOM.

Anexo 2. Tabla onomástica

Alfabetización hipermedial (Hidalgo, 2009)
Alfabetización mediática e informacional (Wilson, 2012, p. 16).
Alfabetización multimodal (González, J. 2018)
Apropiación tecnomediática (Da Porta, 2017, p. 197)
Audiovisual literacy (Lin et ál., 2013, p. 161)
Autocomunicación (Orozco et ál., 2012)
Computer literacy: synonyms-Koltay (2011, p. 215)
Digital citizenship' (Media-literacy Project, s.f.)
Digital information literacy Koltay (2011, p. 215)
Digital literacy, (Lin et ál., 2013, p. 161)
Digital Performance Learning, Novako et ál., (2013).
Ecología cognitiva (Oliveira, 2002, p. 19).
Ecosistemas comunicativos (Oliveira, 2002, p. 18)
Ecosystem of Media (Nupairoj, 2016)
Educación mediática (Gutiérrez et ál., 2012, p. 36)
E-learning, m-learning, u-learning, p-learning (Gómez-Galán, 2020, p. 3).
Electronic information literacy; (Koltay, 2011, p. 215)
Emerging technology literacy (Koltay, 2011, p. 217)).
Experiencia escolar mediatizada (Da Porta, 2017, p. 198)
Functional prosuming literacy (Lin et ál., 2013, p. 165)
Hyper-literacy; Koltay (2011, p. 215)
Information literacy Koltay (2011, p. 217)
Instructional Communication (Morreales et ál., 2014).
Internet literacy, Koltay (2011, p. 215)
IT/information technology/electronic (literacy) Koltay (2011, p. 215)
Library literacy; Koltay (2011, p. 215)
Literacidades académicas. Vargas (2020).
Ludoliteracy (REP, 2017).
Media and Information Literacy (Gutiérrez et ál., 2012, p. 24)
Media Criticism (Fedorov et ál., 2015)

Media Education (Venkatasawmy, 2018)
Media competence (Ferrés et ál., 2012)
Media literacy skill
Media Literacy Project
Media Literacy (Castro, 2016, p. 104)
Media literacy (Koltay, 2011, p. 212)
Media and information literacy (Wilson et ál., 2011, p. 185).
Media Literacy Education (Gutiérrez et ál., 2012, p. 24; Redmond, 2019)
Media literacy education. (Velez, 2017, p. 39; Schmeichel et ál., 2018).
Media Literacy. (Mateus, J. Quiroz, M., 2017, p. 154)
Media Literacy (Oliveira, I., 2014, p. 18)
Media literacy
Media Literacy Education. (Castro, 2016, p. 105)
Media literacy; (Gutiérrez et ál., 2012, p. 24)
Multicultural literacy (Koltay, 2011, p. 215)
Multiliteracies (Gutiérrez et ál., 2012, p. 24).
Multimodal literacy: Bazalgette et ál., (2013); Yamada-Rice (2011); Koltay (2011, p. 215)
Network literacy: (Koltay, 2011, p. 215)
New Literacies (Gutiérrez et ál., 2012, p. 24)
New media literacy (Lin et ál., 2013, p. 161)
Panmedia (literacy) Koltay (2011, p. 215)
Technology literacy Koltay (2011, p. 215)
Transliteracy (Vélez, 2017, p. 43)
Visual literacy Koltay (2011, p. 215)

El alegorista. Homenaje al educador popular*

Alexander Ruiz Silva**

Fecha de recepción: 15 de abril de 2021
Fecha de aprobación: 5 de mayo de 2021

Para citar este artículo

Ruiz Silva, A. (2021). El alegorista. Homenaje al educador popular. *Pedagogía y Saberes*, (55), 175–178. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/14203>

* Escrito en homenaje a Marco Raúl Mejía, en el otorgamiento del doctorado *Honoris causa* en educación, por parte de la Universidad Pedagógica Nacional, el 14 de noviembre de 2018.

** Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional; Coordinador del Doctorado en Educación, al momento del otorgamiento del presente título.

*¿Quién, si yo gritara, me oiría entre las jerarquías
de los ángeles? y aun suponiendo que, de pronto,
uno de ellos me apretara contra su corazón, yo
sucumbiría ante su existencia más fuerte.
Pues la belleza no es sino el comienzo de lo terrible;
apenas la soportamos y si la admiramos es porque
desdeñosamente no se preocupa
por destruirnos. Todo ángel es terrible.*

*Así pues, me contengo y resisto al llamado de un
oscuro sollozo. ¡Ay! ¿a quién podría recurrir?
Ni a los ángeles ni a los hombres ni a los astutos
animales que desde hace mucho advierten
que no nos sentimos ni muy a gusto ni muy seguros
en el mundo interpretado...*

RAINER MARÍA RILKE

I

A Marco le gusta el tango, él mismo es una especie de destilado de melancolía oculta tras esa sonrisa de siempre y orgullo a flor de piel, por las personas que más quiere. Se hizo tanguero por inercia, porque era lo que de niño oía en su casa, en su barrio y en los bares que también conoció de forma prematura y que le despiertan tanta pasión como los buenos libros. Algún tiempo después se hizo salsero por disposición de ánimo. Hay que decirlo, su vida ha transcurrido entre libros, viajes y bares, y alrededor de estos tres elementos, amores y desamores, encuentros y más encuentros.

Bashevis Singer, alguna vez afirmó que “el arte, en su cima más alta, no puede ser más que un medio para olvidar por unos instantes el desastre humano” (Singer, 2018, p. 11). Comparto plenamente esa visión de mundo, con este gran escritor judío-polaco y también con Marco, a quien le resulta un puro artificio separar literatura y vida; expresión estética y experiencia.

En un cuento titulado *Un amigo de Kafka*, el premio nobel de literatura recién citado destacó: “todos jugamos al ajedrez con el destino como contrincante. Él mueve pieza y nosotros movemos pieza. Él intenta darnos jaque mate en tres movimientos y nosotros intentamos impedirlo. Sabemos que no podemos ganar, pero estamos impulsados a presentarle batalla” (Singer 2018, p. 474).

La educación también es una forma de hacer frente al destino adverso, una apuesta que nunca puede garantizar el éxito. Justamente en eso reside su encanto, si todo estuviera ganando de antemano no despertaría en nosotros interés alguno y, por supuesto, ninguna pasión. Siempre hay que presentarle batalla, pero a diferencia de la lucha contra el destino, de vez en cuando ganamos una que otra partida y esas ocasiones nos justifican.

A Marco la ha sido dado el don de la fe, él cree que el verdadero sentido de la divinidad —especialmente de la que se elige—, se encuentra a mitad de camino entre las capacidades de las personas y su necesidad de trascendencia, más allá de los mundos cotidianos que nos habitan, por eso también cree en las personas y en las organizaciones sociales; cree fervientemente en lo que la gente es capaz de hacer cuando se junta en torno a propósitos comunes. Así que si las creencias y las tradiciones hermanan a la gente, la mejor opción es tratar de comprenderlas y valorar su capacidad cohesiva, su fuerza vinculante; no hay mejor cosmología que la del cuidado mutuo, ni creencia más potente que la que nos impulsa a reconocer en el dolor de los demás, nuestra propia vulnerabilidad.

Este parece ser el resorte que nos impulsa, de tal modo que en contextos especiales podemos reconocer a alguien con capacidad de enseñar y a otros con disposición a aprender, como lo ilustra el siguiente relato de la más antigua tradición hebraica:

Un viejo rabino preguntó una vez a sus discípulos, cómo se sabe la hora, en que la noche termina y el día comienza

¿Será —dijo uno de los discípulos—, cuando puedo distinguir a lo lejos un perro de una oveja?.

No —contestó el rabino—.

¿Será —dijo otro—, cuando puedo distinguir a lo lejos un almendro de un duraznero?. Tampoco —contestó el rabino—.

¿Cómo lo sabremos entonces? —preguntaron los discípulos—.

Lo sabremos —dijo el rabino—, cuando, al mirar a cualquier rostro humano, reconozcas a tu hermano o hermana. Mientras tanto seguiremos estando en la noche. (Tugendhat, 2001, p. 31)

Por supuesto, también nos hermana la infamia, la propia, contra la que algunos intentamos luchar a diario, pero también la del más opresor de los poderes, desde donde se asume, se preserva y se reproduce con cínica destreza. En nuestra compleja e inmoderada historia poblaciones enteras han sido violentadas por la guerra, desalojadas de sus casas y de los referentes de identidad construidos en los territorios habitados; millones de personas que viven en condiciones precarias en los barrios marginales y comunas de las principales ciudades colombianas, en la mayoría de los barrios subnormales y zonas rurales empobrecidas de América Latina han sido subjetiva y objetivamente desposeídos de sus bienes más preciados, orillados a la insignificancia, transformados en multitud.¹

¹ Apoyo la distinción entre distinto tipo de relatos, que se presentan a continuación, en lo desarrollado en mi libro (Ruiz, 2011).

El derecho principal que le es negado a los desposeídos es el derecho a tener derechos. Su ciudadanía por excepción no representa, sin embargo, una condición definitiva o una forma de ser, sino más bien una circunstancia social concreta de exclusión que difumina la esfera pública en su vida de todos los días. No se trata de un déficit de ciudadanía, sino de la negación externa y sistemática de su ejercicio.² Aquí la exclusión social es a la vez exclusión política.

Si la *ciudadanía* es la realización del rol que le permite al sujeto reconocerse como parte activa de una sociedad y de su historia, la desposesión es la constatación de que el capitalismo crudo y transparente de nuestro tiempo necesita la desigualdad; se erige, se sostiene, se regodea en ella.

Los desposeídos personifican menos la carencia que la coacción, pues a ellos no les falta una versión de su propia realidad. Viven la amenaza de pérdida de su versión del pasado, al ser privados de los medios para conservar su memoria, para hacerla creíble: objetos, pertenencias, cualquier tipo de prueba o registro de la injusticia padecida. Por ello en las situaciones de desalojo de las viviendas en los asentamientos en las ciudades o en tierras tomadas o recuperadas en el campo —muy común en medio de conflictos internos y en regímenes autoritarios— el agresor quema la casa de sus víctimas, pues lo que desea, además de su aniquilación, es borrar la memoria de su existencia, su paso por el mundo. Los desposeídos quieren, no obstante, conservar sus visiones de mundo, sus memorias del pasado. Por ello mantienen, reivindican su versión y la enfrentan a la oficial.

Nos encontramos, entonces, con dos relatos enfrentados, uno tan victorioso como tenebroso, defensor del *status quo*, globalizador de las dependencias y sustentador de la desigualdad, al que bien podemos denominar *relato triunfal*, y otro contra-hegemónico, resistente a la vulneración de la dignidad humana y defensor del derecho a tener derechos, al que quiero llamar *relato alegórico*.

El relato triunfal alude a una especie de fuerza superior que conduce a un estado final de las cosas, en el que individuos e incluso sociedades enteras poco o nada pueden hacer. Este relato apela a la idea de inevitabilidad de los cambios sociales impulsados por 'el curso de la historia' y la indefectible marcha de la economía mundial. Subvalora y anula los relatos alternativos neutralizando sus demandas.

El relato alegórico, por su parte, pone de presente la subjetividad de los desposeídos, su vitalidad, su dignidad, sus necesidades y sus iniciativas. Los movimientos y las organizaciones sociales se basan, por supuesto, en relatos alegóricos. Su función es darle fuerza a los reclamos de las comunidades, cohesión interna y capacidad de resistir.

La historia de los gobiernos autoritarios, en nuestro país, en nuestra región, en el mundo entero es la expresión más acabada del relato triunfal. En ella el pueblo, 'una sola sangre' que domina un territorio, supera todas las dificultades y se erige victoriosa. La sociedad es aquí solamente el escenario en el que su éxito tiene lugar, es también la audiencia que los proclama adalides del progreso, al tiempo que los aplaude a rabiar. Es la historia de los vencedores sembrada de figuras heroicas y geniales, e insignes patriotas. Su legado es una serie de admoniciones revestidas de sabiduría, portadoras de moralinas del tipo: *para avanzar hacia mejor, muchos tienen que sufrir. Su sacrificio es la base de nuestra supremacía*.

Así, los ídolos del progreso imponen su relato; una historia en la que siempre vencen los mismos, y en la que los vencidos, esto es, los más, son obligados a morar en la casa del miedo, la angustia y la incertidumbre. Así es el reino de lo ominoso.

Para quienes el progreso de la nación no ha significado ampliación y ejercicio de derechos y libertades, reconocimiento de su singularidad, respeto a sus elecciones o inclusión social, la justicia es un concepto vacío. Por ello, la historia de las luchas sociales tiene la forma de relato alegórico. En ella, un pueblo, 'muchas sangres', ocupa un territorio enfrentando enormes dificultades para subsistir y para hacer parte activa y deliberante de la sociedad que habita, con la cual se identifica. Se trata de una historia de liderazgo popular y luchas sociales regidas por el principio de la solidaridad. Es, por supuesto, la historia de los vencidos, la mayor de las veces significada, construida y sostenida de forma defensiva. Su visión del mundo es un mosaico inacabado compuesto de imágenes y de símbolos articulados colectivamente; de identidades en curso, configuradas con tanta imaginación como solidaridad.

En y desde el relato alegórico la situación de desposesión, no es, ni mucho menos, una condición absoluta o un estatus acabado. Quien ha sido aislado de la posibilidad de deliberar y de tomar decisiones se restituye a sí mismo mediante la participación en organizaciones y movimientos sociales, y en la realización de acciones colectivas.

En la alegoría —nos dice Walter Benjamin— la *facies hippocratica* de la historia se ofrece a los ojos del espectador como paisaje primordial petrificado.

2 Discutí este tema en detalle en mi escrito "¿Ciudadanía por defecto? Relatos de civilidad en América Latina" (Siede, 2007).

En todo lo que desde el principio tiene de intempestivo, doloroso y fallido la historia se plasma sobre un rostro; o mejor, en una calavera. [...] Este es sin duda el núcleo de la visión alegórica, de la exposición barroca y mundana de la historia en cuanto que es historia del sufrimiento del mundo; y este solo tiene significado en las estaciones de su decaer. (Benjamin, 2006, pp. 383-384)

La voz que encarna esta figura es la del alegorista, quien se ocupa de actualizar las demandas de los vencidos, exigir reparación a las víctimas, trabajar con los sobrevivientes y generar conciencia sobre la necesidad de evitar la repetición del infortunio. Marco es un alegorista, quizás de todos el más persistente, rebelde y alegre, al mismo tiempo.

Marco ha dedicado buena parte de su vida a ayudar a las comunidades agredidas, excluidas y amenazadas a recuperar, reivindicar y posicionar sus relatos. Para él la vida en comunidad juega un papel central, toda vez que representa el fundamento de la relación entre historia y proyecto.

Marco va y vuelve, indefinidamente, de lo sacro a lo profano, de la mirada atenta a la palabra precisa, y en una y otra instancia, pero, sobre todo, en el camino encuentra siempre a los amigos, las amigas, la familia, las nuevas lecturas, los paisajes, los abrazos, las comunidades, la vida misma. Marco es, lo sabemos todos, el lector juicioso, el escritor descalzo, el hombre generoso y desmesurado, el conversador incansable.

De una memoria de elefante y una vitalidad de delfín surge este extraño anfibio que es Marco Raúl Mejía, un anfibio alegorista, que es, que solo puede ser en los otros, en esos otros que lo recorren y conforman, que lo quieren y celebran. De esa construcción del nosotros participamos quienes justo ahora, en este lugar, tenemos el privilegio de quererlo y celebrarlo, de restituirle una parte de todo lo que él ha entregado a

tantos, como una piedra de sol que se lanza a lo lejos y que nos regala, a cambio, un leve, misterioso y extraordinario sonido al caer.

—¿la vida, cuándo fue de veras nuestra?,
¿cuándo somos de veras lo que somos?,
bien mirado no somos, nunca somos
a solas sino vértigo y vacío,
muecas en el espejo, horror y vómito,
nunca la vida es nuestra, es de los otros,
la vida no es de nadie, todos somos
la vida —pan de sol para los otros,
los otros todos que nosotros somos—,
soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros
(Paz, 2008)

Referencias

- Benjamin, W. (2006 [1989]). *El origen del 'Trauerspiel' alemán* (Obras, libro 1). Abada.
- Paz, O. (2008 [1957]). *Piedra de sol*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, A. (2011). *Nación, moral y narración*. Miño y Dávila.
- Ruiz, A. (2007). ¿Ciudadanía por defecto? Relatos de civilidad en América Latina. En I. Siede y G. Schujman (Coords.). *Ciudadanía para armar*. Aique.
- Singer, B. (2018). *Cuentos*. Lumen
- Tugendhat, E. (2001). *Problemas*. Gedisa.

Perspectivas de la filosofía de la educación (2003)

Omar Camilo Moreno Caro*

Fecha de recepción: 14 de agosto de 2021
Fecha de aprobación: 5 de abril de 2021

Para citar este artículo

Wilson, J. (2021). Perspectivas de la filosofía de la educación (Trad. O. Moreno Caro). *Pedagogía y Saberes*, (55). <https://doi.org/10.17227/pys.num55-12282>

Fuente

Wilson, J. (2003). Perspectives on the Philosophy of Education. *Oxford Review of Education*, 29(2), 279-273.

* Pregrado en filosofía de la Universidad Nacional de Colombia y maestro en filosofía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: ocmorenoc@unal.edu.co



A

Cuando hablamos de la psicología o la sociología de la educación o de alguien que estudia la educación desde un punto de vista histórico o económico sabemos bastante bien de qué y de quién estamos hablando. Es claro que hay una serie de disciplinas, formas de pensamiento o tipos de investigación que podemos aplicar a la educación, cada una tiene sus propios procedimientos o principios heurísticos, su propia materia y sus propios criterios de éxito. En pocas palabras, cada una tiene su propia lógica interna. Además, estas disciplinas son relativamente homogéneas cuando se ponen a prueba en campo, por ejemplo, podemos encontrar a un historiador contemporáneo de la educación haciendo el mismo tipo de razonamientos que un historiador de la educación hace cien años; del mismo modo, podemos reconocer que Pitágoras y Poincaré, o Newton y Einstein, se dedicaban a investigaciones similares, a las matemáticas y a la física respectivamente. Aunque sus respuestas fueran diferentes, ellos se hacían el mismo tipo de preguntas y usaban métodos similares para responderlas.

Sin embargo, podemos constatar que esto no aplica para lo que llamamos “filosofía de la educación”. De hecho, diferentes personas pueden asignar significados variados a esta expresión porque tienen perspectivas muy diferentes de lo que la filosofía de la educación es o debería ser. Difieren en cuanto a sus procedimientos, temas y criterios de éxito. Es más, puede que ni siquiera tengamos claro a quién contar como filósofo de la educación: Froebel, Freire, Foucault, Marx, Montessori y Mao Zedong tuvieron mucho que decir sobre la educación, pero ¿a cuál de ellos llamaremos filósofo? Nuestra comprensión de otras disciplinas relacionadas con la educación nos permite al menos plantear preguntas sobre su uso o valor, por ejemplo, a docentes en formación o profesores en ejercicio, a investigadores de la educación o a responsables políticos; pero, en el caso de la filosofía de la educación difícilmente podremos hacerlo hasta que sepamos de qué estamos hablando.

Una razón importante de esta incertidumbre es la ausencia de una tradición intelectualmente respetable y bien establecida. Eso puede ser en parte un accidente histórico: Aristóteles estableció la agenda para muchas ramas de la filosofía, al menos en el mundo occidental, pero desafortunadamente lo que escribió sobre la educación se ha perdido en gran parte, por lo que es posible creer que la filosofía de la educación habría sido mucho más estable y estaría claramente definida si su trabajo se hubiera conservado. Ciertamente en este sentido la filosofía de la educación se encuentra mal posicionada con respecto a otras ramas de la filosofía, por ejemplo,

frente a la filosofía moral y política, la metafísica, la epistemología y la lógica porque en ellas se pueden trazar fácilmente líneas de desarrollo desde Aristóteles hasta el presente. Sin embargo, desde mi punto de vista hay razones más profundas por las que no nos podemos apoyar en una tradición de la manera en que sí lo podemos hacer en el caso de la matemática, cuya tradición se remonta al menos hasta Euclides y Pitágoras.

Parte del problema es que la filosofía ha sido comúnmente definida y delimitada por una lista tradicional de preguntas de alto calibre: preguntas sobre la buena vida, el Estado ideal, la naturaleza de la realidad, la existencia de Dios, la presencia o ausencia de libre albedrío, la conciencia humana, la posibilidad de ciertos conocimientos y así sucesivamente. Las preguntas específicamente educativas (cualesquiera que sean) no están en esta lista, por lo que no es sorprendente que la mayoría de filósofos —tal vez todos— las hayan tomado como subsidiarias o dependientes de algunas de las preguntas filosóficas más grandes o centrales. En general, los filósofos se han preocupado por argumentar a favor de alguna doctrina de la condición humana o de algún régimen político o social ideal, y en todo caso han tratado la educación como una especie de apéndice (como lo hace Platón en *República*). Esto no es un buen síntoma para la filosofía de la educación entendida como una disciplina autónoma.

Quizás está relacionado con esto el hecho lamentable de que incluso los filósofos más agudos no están en su mejor momento cuando escriben sobre educación. Lo que Locke, o incluso Kant, dice sobre la educación está muy por debajo de sus altos estándares filosóficos y a veces sus contribuciones rozan lo absurdo. Los puntos de vista educativos de Bertrand Russell son difíciles de tomar en serio y lo mismo podría decirse de la propuesta de Platón de abolir la familia (Platón, 457b). En parte esto ocurre porque están presos de su propia ideología o incluso de sus propias fantasías sobre la condición humana, como es evidente en el caso de Rousseau; pero lo más grave es que escriben como si la educación no fuera realmente un tema filosófico respetable en absoluto, sino solo un campo de esparcimiento para la teoría utópica o los prejuicios personales. Son palabras fuertes y por supuesto hay honrosas excepciones, pero cualquiera que, quizás solo por un interés anticuario, se haya acercado a la literatura pertinente encontrará muy pocas cosas parecidas a tradición filosófica fiable en el sentido en que tenemos una tradición fiable en, por ejemplo, la filosofía moral desde Platón y Aristóteles, la cual es “estable” tanto en su objeto como en su método.

Así, no parece haber una sola perspectiva en la filosofía de la educación, ni siquiera un conjunto de perspectivas distinguibles. Más o menos todo vale,

como puede verse en las actas más recientes de la Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña (2001). Las contribuciones son desconcertantes (“Influencias foucaultianas en el giro hacia la terapia narrativa”, “La promesa de la *Bildung*”, “Esperando en la Web”, “Reconsideración de la visión de Rorty del irónico liberal como el ideal posmoderno de los educandos”, etc.): no solo los temas varían, sino que no hay un único estilo o forma de discurso. Un forastero, o incluso un conocedor de las modas académicas, se puede sentir desconcertado tanto por la cuestión de qué se supone que es la filosofía de la educación como por la cuestión de cómo se supone que se debe tratar lo que se supone que es.

Por supuesto, es cierto que no hay una perspectiva pública bien establecida sobre la filosofía en general, por lo que en los estantes de las bibliotecas públicas las obras de filósofos respetables se encuentran junto a *Pensamientos sobre la vida después de la muerte* de Ada Astrologue. Pero, esto no es una excusa: un estudiante inteligente no tarda en identificar contribuciones serias a la filosofía de la ciencia, del derecho y de la moral porque las revistas especializadas dedicadas a estas ramas de la filosofía poseen una homogeneidad que está ausente en las revistas dedicadas a la filosofía de la educación.

Tampoco es una excusa el hecho de que, como se da ahora por sentado —véase la sección D de este escrito y a Partington (2001)— “el concepto de educación” pueda ser “discutible”, lo que incluso privaría a la filosofía de la educación de cualquier tema fijo o identificable. Incluso si esa opinión fuera cierta (o inteligible), esto también podría aplicar a los conceptos de ciencia, de derecho o de moralidad y, sin embargo, en esos casos, esta opinión es completamente inofensiva. Tenemos que afrontar el hecho de que parece haber algo peculiarmente problemático o confuso en la filosofía de la educación, de modo que pareciera que no tenemos ningún terreno sólido bajo nuestros pies. Desde este punto de vista, no es sorprendente que la filosofía de la educación parezca no tener ninguna clase de impacto en la práctica educativa.

B

Espero haber demostrado hasta ahora que no podemos confiar en ninguna concepción tradicional o institucionalizada o —por así decirlo— prefabricada de filosofía de la educación. Así, tenemos que empezar más o menos desde cero, lo que nos obliga a preguntarnos qué ganamos al preferir una concepción sobre otra o al adoptar una perspectiva en lugar de otra. Si no tenemos criterios públicos preestablecidos o bien establecidos que nos guíen, ¿qué criterios debemos utilizar para dife-

renciar y evaluar las diversas perspectivas? Tal vez no podamos responder plenamente a esto hasta que hayamos utilizado realmente algunos criterios y esbozado algunas perspectivas. Pero una respuesta corta podría ser esta: queremos ser capaces de identificar una actividad a) que puede ser llamada justamente “filosofía de la educación” (de lo contrario, nuestra descripción de la misma será engañosa); b) que no hemos identificado ya bajo algún otro título (de lo contrario no habremos ganado terreno ni arrojado nueva luz sobre nada); c) que es, en cierto modo, claramente diferente de otras actividades y *sui generis* (de lo contrario no la habremos distinguido de otras actividades); y d) cabe esperar que sea una disciplina que tenga algún tipo de utilidad o valor para quienes se dedican a la empresa práctica de la educación, ya sea para los alumnos-profesores, para los profesores en ejercicio, para los responsables de la formulación de políticas educativas o para los investigadores en materia de educación.

Es sorprendente que los llamados “filósofos de la educación” digan poco o nada sobre su disciplina que satisfaga estos criterios. Tienen mucho que decir sobre filosofía de la educación, pero no nos dicen en qué consiste realmente. Así, en lo que podría suponerse que es un compendio razonablemente autoritario (en la serie *Oxford Readings in Philosophy*), Peters (1971) nos dice que en su introducción editorial que esta disciplina debería ser “específicamente filosófica”, “sistemática”, preocupada por “el análisis y el argumento” y no solo la vieja mezcla de exposición histórica y recomendaciones sobre políticas y prácticas”. White (en Mills, 2001) dice que la filosofía de la educación “puede iluminar importantes cuestiones educativas”; Kohli (1995) que contribuye a la “salud y vitalidad de la teorización educativa”; Carr (1995) que debería ofrecer “la oportunidad de un pensamiento educativo radical”; el propio Mills (2001) que tiene “sus propias técnicas de probidad” de modo que “el filósofo de la educación es alguien que puede dominar el contenido y los métodos de indagación crítica [...] y proporcionar ideas iluminadoras” y así sucesivamente. Pero nada de esto nos dice qué tipo específico de “iluminación” proporciona el filósofo o simplemente cómo contribuye a la “teorización educativa”, o precisamente cuáles son sus “técnicas de probidad” o “métodos de investigación crítica”. Por supuesto, se trata de golpes bajos, sacados de contexto; pero incluso así es justo decir que los filósofos de la educación no nos han dado una explicación clara de cómo se supone que funciona realmente su disciplina: de los tipos de argumento que utiliza, la evidencia que consideran relevante, sus test de verdad y falsedad, sus criterios de éxito o fracaso, el estatus de sus propias proposiciones y pronunciamientos y su lógica interna en general.

Esto es comprensible, si no excusable, pues cualquier relato de este tipo puede ser muy controversial y es natural que los filósofos quieran saltarse cualquier exposición de lo que se supone que hacen y seguir con lo que están haciendo. Nos queda inducir sus perspectivas (conscientes o inconscientes) sobre la filosofía desde su trabajo y a veces tales inducciones pueden ser bastante fáciles de hacer. Pero, una vez más esto significa que no tenemos una perspectiva bien establecida desde la que podamos trabajar: del mismo modo que no hay una tradición homogénea en lo que hacen, tampoco hay una tradición homogénea en las propuestas teóricas (extremadamente pobres) que surgen de su trabajo. Como era de esperar, los filósofos de la educación tienen en común su opinión de que la filosofía de la educación nos brinda algún tipo de luz, pero no nos dicen qué tipo de luz arroja ni cómo la arroja.

C

Me he esforzado por hacer énfasis en lo confundidos que estamos porque me parece escandaloso que nos quedemos satisfechos con el estado actual de la cuestión. Mi intención no es promover una regulación que prohíba la filosofía de la educación, de la misma manera que los oponentes políticos de Sócrates trataron de prohibir la práctica de la lógica; en todo caso, si no sabemos lo que se supone que es la filosofía de la educación, dicha ley sería tan ininteligible como arbitraria. Pero, tampoco parece haber ninguna razón suficiente por la que debamos promoverla, institucionalizarla o pagar a la gente para que estudie esta disciplina. Tal vez esta no sea más respetable que la astrología y los filósofos de la educación no sean más que fanáticos, culebreros o vendedores de humo. Tal vez sea esta la opinión —no expresada frecuentemente debido a que se mantienen las buenas costumbres en la académica—, de los pobres educadores que una y otra vez sienten que no han obtenido en absoluto ningún beneficio de esta disciplina.

La única forma de avanzar en esta cuestión es tratar de identificar una serie de actividades diferentes, teniendo en cuenta los criterios a, b, c y d mencionados la sección B y ver en cuál de ellas podemos poner todas nuestras esperanzas. Intentaré esto más adelante, aunque la lista está lejos de ser exhaustiva y sus puntos no están tan elaborados como merecen. Todo lo que pretendo lograr aquí es que su descripción pueda servir de base para una taxonomía más seria y detallada y tal vez lograr dar algunas indicaciones generales de cómo serían algunas de las perspectivas que vale la pena considerar.

La filosofía como un credo personal

Hay un sentido bien reconocido de *filosofía* en el que hablamos de “su (‘mi’, ‘tu’, ‘la de Platón’, ‘la de Dewey’, etc.) filosofía de la educación”, en contraposición a *la* filosofía de la educación. Este sentido de entrada le da la espalda a la filosofía de la educación como una disciplina consolidada y la asume como una posesión personal. No podemos hablar de “mi (‘su’) historia o economía de la educación” del mismo modo en que tampoco podemos hablar de “mi (‘su’) matemática” o “mi física nuclear”. Obviamente, esto ocurre porque vemos la historia o la economía, como las matemáticas o la física, más como disciplinas que como posesiones personales: no son cosas que se posean, sino saberes que se ponen en práctica o disciplinas que se aprenden.

En este sentido, *filosofía* es aproximadamente equivalente a “ideales” o “ideología” o a cierto sentido de “teoría”. Tengo un conjunto más o menos bien articulado de valores educativos y prácticas predilectas a las que refiero si se me preguntan cuál es “mi filosofía de la educación”. Cualquiera puede las opiniones de algún conocido filósofo de la educación —como puede ser Platón, Dewey o Montessori— o mencionar alguna categoría general de opiniones descrita como “progresista”, “inclusiva” o hablar del “ideal integral de la educación”; además, en este caso no importa si las opiniones son más o menos concretas o quizá solo son compartidas por algunos colegas que trabajan en la misma escuela. Es una cuestión abierta cuán bien articuladas o estructuradas tienen que estar tales opiniones para que cuenten como una “filosofía” de la educación, pero en todos los casos incluirán alguna mezcla de hechos, valores, métodos y prácticas en los que cada quien confía en el momento de entrar en un aula.

La mayoría de los educadores tienen una filosofía de la educación en este sentido y en cierto modo resulta deseable —incluso inevitable— que lo hagan. Es difícil pensar cómo podrían prescindir de algún conjunto coherente de principios y prácticas, ya sea que merezcan o no el título ligeramente magnífico de “ideología” o “teoría”. La única alternativa que le queda a los educadores es hacer sus elecciones más o menos por azar, por impulso o simplemente por costumbre, aunque corran el riesgo de finalmente carecer de cualquier tipo de coherencia o integridad. También podemos elogiarlos por su coherencia e integridad, incluso cuando desaprobamos el contenido de su filosofía; por lo menos ellos representan algo, tienen algo por verdadero y quieren estar a la altura de su profesión.

También podemos pensar que hay algún valor en la actividad (o en aquello que podríamos llamar razonablemente “disciplina”) que les ayudó a elegir, modificar o articular su filosofía de la educación. Por medio de la construcción de varias teorías o filosofías de la educación, los filósofos profesionales podrían ofrecer a los educadores una gama de posibilidades que probablemente ellos mismos no hubieran sido capaces de concebir por sí mismos; algo así como cuando los supermercados ponen en sus estantes una amplia gama de productos que pueden atraer a los consumidores; o como cuando algunos padres bonachones invitan a personas del sexo opuesto a conocer a sus hijos e hijas para que aumenten la gama de sus experiencias y puedan incluso encontrar una persona para enamorarse o casarse; o quizá, un paralelo más cercano es cuando una amplia gama de diferentes religiones puede ayudar a las personas a encontrar la religión que más les convenga o les atraiga.

Aunque esta idea (“mercantil”) de la filosofía de la educación no es para nada desdeñable, es cierto que tiene límites obvios. Pues, tan pronto como se pregunta si sería correcto para adoptar una filosofía particular, es necesario algo más que su mera presentación; del mismo modo que se necesita más que conocer personas del sexo opuesto para decidir casarse o no con uno de ellos. Es posible enamorarse involuntariamente, también puede haber una atracción involuntaria a alguna filosofía o a alguna religión, pero esta elección debería hacerse de forma mucho más cauta, nadie quiere ser esclavo de sus instintos o sentimientos. Es necesaria algún tipo de crítica objetiva, es decir, la aplicación de alguna disciplina que permita determinar si los componentes de una determinada filosofía de la educación son verdaderos o falsos, correctos o erróneos, sensatos o equivocados. Que sea atractiva o no, no es la única consideración, de hecho, tal vez no sea una consideración racional en absoluto, ya que algo puede atraer sin tener razón o tener razón sin ser atractivo todavía.

Pero tan pronto como tomamos en serio esta última idea, nos movemos hacia un sentido diferente de *filosofía*. Ahora, “filosofía” será el nombre de una disciplina, no de un credo personal. Se trata de algo que está por encima de las filosofías particulares y que puede ayudar a evaluarlas, una actividad por derecho propio. La “filosofía de la educación” (en contraposición a *mi* filosofía de la educación) dará derecho a esta actividad, como la “historia” o la “economía” de la educación dan derecho a diferentes actividades. Ahora queremos saber en qué consiste esta actividad y cómo llevarla a cabo con éxito. Por lo tanto, en

este punto ya hemos adoptado una perspectiva diferente a partir de un sentido diferente de “filosofía de la educación”.

La filosofía como una disciplina sobre juicios de valor

Quizás lo primero que valga la pena saber es si los juicios de valor de una determinada filosofía educativa son correctos. ¿Se está en lo cierto cuando se piensa que a los niños se les debe dar más libertad de expresión o una disciplina más severa, que es más importante que aprendan esta materia en vez de aquella, que el “ethos” de sus escuelas debe ser de uno u otro tipo, que deben ser seleccionados sobre este o aquel principio o (si eso fuera posible) no ser seleccionados en absoluto? Todos tenemos juicios de valor sobre estos asuntos, pero ¿puede la filosofía ayudar a evaluarlos?

Como ya hemos visto en la sección anterior, la filosofía no puede hacer esto meramente presentando alternativas: esto no ofrece ninguna razón para elegir entre ellas. Podría aportar proporcionando hechos empíricos, por ejemplo, datos sobre las consecuencias reales de dar a los niños más o menos libertad o de enseñarles una asignatura en lugar de otra. Sin embargo, esto no parece particularmente “filosófico” y me ocuparé de ello en la sección 3 más abajo. Aparte de esto, todo lo que la filosofía puede hacer (si es que puede hacer algo) es explicar los criterios racionales que son aplicables a los juicios de valor para saber cómo evaluarlos. No lo hará directamente diciendo cuáles juicios de valor son razonables y cuáles no; esto, una vez más, no hace más que presentar un conjunto de “respuestas” a las que el filósofo da su sello personal de aprobación ¿Por qué se deberían asumir estas respuestas si estas no obedecen a un criterio racional? Todo el peso de la filosofía residirá entonces en dilucidar y justificar estos criterios: mostrará, por así decirlo, cómo manejar las creencias y los juicios de valor propios, de la misma manera que los principios de la ciencia muestran cómo manejar las creencias y los juicios sobre el mundo físico.

Podemos decir que esta disciplina se ocuparía de “la lógica de los juicios de valor” y esto, por supuesto, ha sido una preocupación filosófica perenne, incluso cuando ha dado lugar, o no, a algún criterio claro y generalmente acordado como el que necesitamos (parece bastante claro que no lo ha hecho). Obviamente, tal investigación es inmensamente valiosa porque sin ella no tenemos ninguna esperanza de saber si nuestros juicios de valor son acertados o erróneos. Por lo tanto, esto nos da una perspectiva justificable de la filosofía de la educación: la buscamos para que nos ayude con nuestros juicios de valor, no entregándonos

un conjunto de valores en un plato que simplemente tenemos que tragar, sino mostrándonos cómo operar razonablemente en este campo en particular.

Sin embargo, eso no es suficiente porque, además de los valores educativos, hay muchos tipos de valores diferentes, a saber, valores morales, políticos, estéticos, quizás religiosos, entre otros. De hecho, no está nada claro qué tipo o género de valores son especialmente relevantes para la educación y hasta qué punto se conectan con los demás. Constantemente, los filósofos han relacionado estrechamente los valores de la educación con los valores morales o éticos (como en el título de Peters para su obra maestra, *Ética y Educación* (1965)), pero no debemos dar esto por sentado. ¿Existen valores educativos por derecho propio, tal vez fundamentados en el concepto mismo de educación, o los valores educativos solo son una mezcla de valores morales, políticos y demás que surgen en las prácticas educativas? Dejo esta pregunta a un lado —ya la he discutido en Wilson, (1979)—, mi punto con esto es que es necesario responder a la pregunta de si la filosofía de la educación debe ser una disciplina *sui generis*. Porque, si no hay nada peculiar en los juicios de valor propios del campo de la educación, entonces no habrá (al menos en este aspecto) nada peculiar en la filosofía de la educación: se reducirá a la filosofía de los juicios de valor en general. Queda mucho trabajo por hacer en este respecto como para afirmar que la filosofía de la educación “se ocupa de los valores”, “desafía los supuestos sociales” o “critica nuestros presupuestos educativos básicos”. La filosofía moral, la filosofía política y la estética son ramas de la filosofía distinguibles y reputadas en parte porque tenemos alguna idea (aunque no muy clara) de cómo distinguir los valores morales, políticos y estéticos. Si pudiéramos hacer lo mismo con los valores educativos, sería un gran paso adelante. En la actualidad, incluso la frase “valores educativos” parece bastante misteriosa o, por así decirlo, vacía. Sabemos que la bondad y el coraje tienen un valor moral; la libertad y la justicia un valor político; y la elegancia y la belleza un valor estético, pero ¿podríamos hacer una lista de “valores educativos” de la misma manera? Sin embargo, si se cree en la primera frase de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles (“Todo arte y toda investigación, así como toda búsqueda o comprensión práctica, parece tener como objetivo algún bien”), la educación debe tener presumiblemente bienes y valores propios.

La filosofía como disciplina empírica

Si la filosofía puede ser de utilidad, es de esperar que genere algún tipo de verdad, es decir, debería poder decirnos que las cosas son así y no de otro modo.

Pero, inmediatamente nos encontramos con lo que seguramente debe ser el problema central que afecta a nuestra perspectiva de la filosofía: el problema de determinar qué tipo de verdad se supone que genera esta disciplina. El problema se agudiza y se hace evidente cuando consultamos la entrada del diccionario (Fowler et al., 1995) para la expresión *filosofía*:

el uso de la razón y la argumentación en la búsqueda de la verdad y el conocimiento de la realidad, especialmente de las causas, la naturaleza de las cosas y de los principios que rigen la existencia [...], el universo material, la percepción de los fenómenos físicos y el comportamiento humano.

Pero, ¿no es precisamente esto lo que hacen los científicos naturales?, ¿no es cierto que incluso allí donde el científico natural no tiene lugar, como en el caso del “comportamiento humano”, existe una serie de profesionales competentes como científicos y psicólogos sociales, historiadores, sociólogos, antropólogos, entre otros?, ¿qué es lo que hace el filósofo que no esté tratado ya por alguna otra disciplina?

Todas las disciplinas mencionadas se ocupan de hechos empíricos, y por *empírico* entendemos aquí algo así como “contingente”, es decir, hechos que podrían ser o podrían haber sido diferentes de lo que son o de lo que fueron, en el mismo sentido en que los hechos sobre los átomos que constituyen un compuesto podrían ser diferentes o los hechos sobre la Segunda Guerra Mundial podrían haber sido distintos. De este modo, necesitamos averiguar por experiencia o investigación empírica (del griego *empeiria*, “experiencia”) lo que realmente son o fueron, del mismo modo que hacen los físicos e historiadores. Esto quizás podría contrastar con los hechos y verdades no empíricos, lógicos o “necesarios”, por ejemplo, es un hecho o verdad que, si A es más grande que B y B más grande que C, entonces, A es más grande que C. No obstante, no llegamos a este hecho o verdad por experiencia, parece ser un asunto de pura lógica y no podría ser de otra manera. Ahora bien ¿debemos concebir la filosofía como una disciplina empírica en este sentido?

A fin de cuentas, no importa qué tipo de hechos empíricos sean cuestionados. En la actualidad, los filósofos no investigan los constituyentes de los átomos o los acontecimientos ocurridos en la Segunda Guerra Mundial, dejan esto a los físicos o a los historiadores. Pero, se podría suponer que investigan las ideas, ideales, conceptos, concepciones o estilos de pensamiento adoptados o sostenidos por individuos y sociedades pasados o presentes, por ejemplo, las ideas detrás del movimiento romántico en el arte y la literatura, el antiguo concepto ateniense de democracia en comparación con el nuestro o la forma

en que los victorianos en Inglaterra o los antiguos espartanos concebían la educación. Supongamos que tengo alguna descripción general o teoría explicativa sobre la sociedad o sobre el clima intelectual actual, por ejemplo, “la ética protestante”, “posmodernidad”, el “relativismo”, el “consumismo” o lo que sea. Aquí trato con los hechos, aunque lo hago de una forma un tanto peculiar, pues los hechos son históricos, están limitados en el tiempo y por la cultura, es decir, podrían ser o haber sido de otra forma. Sumergiéndome en la literatura pertinente y en otros métodos, obtengo experiencia de una gran cantidad de datos y logro una nueva descripción o explicación que ofrezco como verdadera. Este tipo de investigación no es en principio diferente de lo que podrían hacer los historiadores de las ideas, los sociólogos u otro tipo de científicos sociales o teóricos. De hecho, esto es lo que realmente hacen, de modo que la “historia de las ideas” se reconoce como una rama respetable de la erudición empírica. Me preocupan los conceptos y las concepciones e ideas tal como aparecen en el terreno, en la mente de las personas o en la práctica social; si cometo errores, serán errores fácticos o empíricos.

No está en discusión que dichos hechos empíricos y teorías puedan ser útiles o esclarecedoras para un educador, pero esta perspectiva no deja lugar para la filosofía de la educación como una disciplina *sui generis*. De hecho, desde este punto de vista la filosofía se interpreta como una especie de sociología o historia peculiar o de alto nivel; esto no tiene nada de malo, pero en última instancia es una disciplina que no se distingue de lo que los sociólogos e historiadores ya hacen y han hecho. Puede que no haya verdades específicamente filosóficas en los escritos de, por ejemplo, Marx, Weber, Durkheim o Isaiah Berlin aparte de sus descripciones y explicaciones empíricas. Estas serán verificadas o falseadas en la forma en que las verdades empíricas son verificadas o falseadas, es decir, por la experiencia de los fenómenos tal como aparecen fundamentados en el mundo que experimentamos.

En parte, el deseo de escapar de esta perspectiva fue lo que motivó en los años 30 a algunos filósofos a considerar la filosofía bajo una luz diferente. Llegaron a verlo como un “análisis conceptual” y, sea lo que sea que hayan querido decir con esto, la filosofía no pretendía ser una investigación empírica de las concepciones particulares de los individuos o de las sociedades tal como aparecen desde el punto de vista que acabamos de describir (una descripción de varios conceptos de la democracia a través del espacio y el tiempo, por ejemplo). Utilizaron, o inventaron, un sentido diferente de “concepto”, uno más ligado al significado público de las palabras en uso. De este modo, podían hablar del “concepto de X” en

lugar de solo de “mi (‘tu’, ‘su’, ‘el antiguo’) concepto de X”. Así pues, los conceptos no se interpretaron como fenómenos empíricos brutos que existen en la mente de las personas —el tipo de cosas que los psicólogos podrían investigar—, sino que se consideraron como conceptos representativos o coextensivos de rangos de significado público determinados por las palabras usadas.

Esta idea y todo el asunto del “análisis conceptual” o “filosofía lingüística”, que tuvo su apogeo más o menos entre los años 1940-1970, ha sido ampliamente criticada por muchos motivos —véase, por ejemplo, Carr (1995). Pero, en este contexto, su dificultad más grave es que, al menos a primera vista, no ofrece realmente una escapatoria de lo empírico. Supongamos que “analizamos”, explicamos o elucidamos el concepto “educación”. Muestra de ello es que, como no se trata de ningún tipo de investigación histórica o sociológica, esta búsqueda equivale a una investigación sobre cómo se utiliza la palabra *education*¹ en el inglés contemporáneo. Pero, esto no es un procedimiento menos “empírico” que los anteriores, de hecho, podría ser de otra manera porque es un hecho que las palabras tienen diferentes significados en ciertos idiomas naturales en momentos distintos. Esto es lo que los etimólogos y los creadores de diccionarios pretenden decirnos. Puede ser importante que entendamos plenamente lo que significan y, por ello, poder entendernos cuando las usamos, pero cualquier verdad sobre sus reglas de uso serán verdades empíricas, verdades sobre la forma en que funcionan los lenguajes naturales. Formarán parte de la lingüística, que es una disciplina empírica reconocida (o, al menos, la parte que llamamos “semántica”).

En este sentido, esta perspectiva de la filosofía todavía la mantiene empírica y, por ende, no le da ningún estatus *sui generis*, tampoco logra distinguirla de los tipos de investigación ya clasificados (“historia”, “sociología” o “lingüística”). Es claro que se requiere un movimiento más radical que intentaré describir ahora.

1 *Nota del traductor.* En este punto y de ahora en adelante he decidido mantener la forma original de aquellas palabras del inglés a las que el autor haga referencia directa o metalingüística. Esta decisión se justifica en la forma en que desarrolla su argumentación, pues de aquí en adelante va a jugar un papel central el uso de las palabras en un determinado idioma natural. Mi propuesta es que, en la medida en que evitemos traducir las palabras que utiliza y evitemos las referencias al español, será posible ver los verdaderos alcances y límites de la propuesta del autor.

La filosofía como una disciplina lógica

La definición de *filosofía* en el diccionario como “el uso de la razón y la argumentación en la búsqueda de la verdad” nos dice algo importante: que la filosofía procede por razonamientos y argumentación en lugar de basarse en, por ejemplo, la intuición, la revelación divina o la aceptación acrítica de la autoridad. Lo que esta definición no nos dice es el tipo de razón, argumento o verdad que le interesa a la filosofía. El punto crucial es que no toda razón, argumento o verdad es empírica. Como ya hemos visto, no es una verdad empírica que, si A es más grande que B y B más grande que C, entonces A sea más grande que C y, además, no llegamos a esto por medio de razones o argumentos empíricos. Es más natural decir que alcanzamos esta conclusión por lógica. Lo mismo podría decirse naturalmente de otras verdades, incluyendo quizás las verdades de las matemáticas. Si tengo siete invitados y cada uno de ellos necesita tres copas de vino, sé que necesito veintiún copas de vino, es un hecho, pero no llego a él por la experiencia, sino por la lógica. Puedo aplicar la lógica al mundo empírico, a los verdaderos A, B y C, a los verdaderos invitados y a las copas; por eso la lógica y las matemáticas tienen un valor práctico. Sin embargo, sus verdades no dependen del mundo empírico.

¿De qué dependen? Es tentador decir que dependen del significado de ciertos términos, es decir, que debido a que “más grande que”, “7”, “3” y “21” significan lo que significan, las verdades necesariamente se siguen. En un sentido esto es correcto: si “más grande que” significara algo diferente o si usáramos una notación matemática diferente (un sistema binario en vez de uno decimal, por ejemplo), ya no podríamos decir verdaderamente que A es más grande que C o que $7 \times 3 = 21$. Esto se debe a que las verdades, para ser tales, tienen que ser declaradas en algún lenguaje o notación, de modo que los elementos del lenguaje o notación en los que las declaramos importan. Pero, en otro sentido no es correcto, obviamente las verdades no son una función de los hechos empíricos sobre lo que significa *bigger than* en inglés o de una notación matemática en particular. Podemos enunciarlas en otras notaciones y lenguajes como “A es más grande que B y B es más grande que C”, etc. De la misma manera, se puede decir que las verdades de la lógica formal “dependen” del sentido de palabras como *some, all, if, not*, entre otras, pero eso no significa que dependan de su uso en el inglés.

Para tomar un ejemplo que tiene que ver con la filosofía de la educación, supongamos que empiezo con las palabras inglesas *education, indoctrination, training* y así sucesivamente y muestro que el significado y

el uso de estas palabras en el inglés contemporáneo difiere, por ejemplo, que *education* cubre más terreno que *training* o lo que sea. Entonces, alguien puede decir “eso es solo un hecho empírico sobre el uso del inglés: ¿por qué debería tener alguna importancia filosófica?” Este individuo no habría captado el punto porque lo que he hecho no es solo para describir el uso del inglés, sino también para ilustrar una distinción que existe por derecho propio. *Education* es una cosa diferente de *training* y —si la conversación se lleva a cabo entre los angloparlantes— utilizo nuestro conocimiento mutuo del inglés para marcar esta diferencia. La conversación podría igualmente llevarse a cabo en francés o en cualquier otro idioma; tampoco importaría incluso si el idioma no tuviera paralelos lingüísticos o equivalentes a *education* y *training* —podría, si fuera necesario, inventar nuevas palabras para marcar la distinción. Se nos dice que algunas sociedades primitivas no hacían distinciones entre las exigencias de la moral, el derecho, la religión y las convenciones, sino que se basaban más bien en una noción general de lo que estaba bien o mal, hecho o no hecho, no obstante, esto no significa que esas distinciones sean irreales o inexistentes cuando una sociedad no las utiliza o no las incluye en su vocabulario.

En este sentido, la filosofía se ocupa del descubrimiento (y quizás también de la creación) de distinciones lógicas transhistóricas y transculturales, por ello, su labor no se desarrolla en el terreno denotado por el sentido normal de “empírico”. Los filósofos inspeccionarán las palabras en lenguajes naturales solo como una especie táctica para llegar a las distinciones. Para ilustrar esto, podemos pasar a otro ejemplo que empieza desde el otro extremo del proceso. Existe claramente una diferencia que puede describirse en inglés o en cualquier otro idioma entre: a) una clase de niños que se mantienen bajo control y sin problemas por algunos (cualesquiera) métodos —pueden ser aterrizados o encantados, fijados con pegamento a sus asientos o sedados por tranquilizantes—, y b) una clase de niños que aceptan y actúan según el principio de obedecer a una autoridad legítima (el maestro) solo porque la autoridad es legítima. Ahora bien, una forma de dilucidar esta diferencia es preguntar qué significa *well-disciplined* en inglés: podríamos, por ejemplo, sugerir que el término no se utiliza correctamente de (a) sino solo de (b). De la misma manera, podríamos distinguir entre a) una norma social, un mandamiento judicial o una ley que establece que los alumnos no deben intimidar a los demás ni consumir drogas y b) una esperanza o deseo piadoso, un ideal o la preferencia por no intimidar a los demás ni consumir droga; en este caso podemos sugerir que a) implica algún tipo de castigo, pena o sanciones que se aplican

característicamente al comportamiento prohibido, mientras que en el caso de b) no es necesario. Se podría llegar a esa distinción examinando las diferencias de significado de términos como *rule, law, hope, ideal* y así sucesivamente. Pero, las diferencias en sí mismas no dependen de su significado; si alguien dijera que no utiliza (o no quiere utilizar) los términos en su sentido público habitual, aún podría ser llevado a reconocer las diferencias incluso con otros nombres.

Ahora podemos entender por qué los filósofos se vieron tentados a hablar del “concepto de X” en lugar de solo del “significado del término X”, es claro que no querían poner todas sus esperanzas en hechos empíricos sobre los significados de las palabras. También podemos observar de dónde surge la tentación de darle un peso considerable al “lenguaje ordinario”; creían (seguramente con razón) que algunas o muchas distinciones probablemente ya estaban marcadas y, por lo tanto, eran accesibles en lenguajes naturales que se utilizaban con éxito para comunicarse en la vida cotidiana. Hasta dónde deberían ceder a una u otra tentación es una cuestión abierta. Yo mismo pienso que, para sus propósitos, hablar de “conceptos” es peligrosamente engañoso (porque, como hemos visto, el “concepto” también tiene un sentido diferente y empírico, aproximadamente equivalente a “idea” o “concepción” con el que se puede confundir el sentido del filósofo). Por otra parte, la atención prestada al “lenguaje ordinario” parece razonable y no tiene por qué implicar la suposición de que el lenguaje ordinario es autoritario o correcto. (Si, como dice Carr (1995, p. 22), “el análisis conceptual se negó resueltamente a ver el sentido de cuestionar la adecuación de los conceptos establecidos con la realidad”, entonces no deberían hacerlo y dudo que algún respetable “analista conceptual” lo haya hecho realmente). La cuestión no es solo que el lenguaje ordinario sea un depósito natural de distinciones importantes, también es que las cuestiones filosóficas surgen en un lenguaje natural y tienen que ser discutidas en un determinado lenguaje natural. Así pues, si mi esposa quiere saber si lo que siento por ella es realmente amor (en contraposición a admiración, afecto, amistad o lujuria), es difícil ver cómo se puede responder a esa pregunta sin examinar los significados de esas palabras junto con examinar mis sentimientos y comportamientos reales. Aunque tengamos que importar términos de un idioma diferente (por ejemplo, el griego *eros, philia* o *agape*, que señalan diferentes tipos de amor), la conversación será en un idioma determinado e implicará la inspección de las palabras. No obstante, la discusión no se tratará de palabras inglesas (o griegas), se tratará de diferentes tipos de sentimientos para los que las palabras son solo marcadores.

Tal vez los “analistas de conceptos” o los “filósofos lingüísticos” no fueron del todo claros en este punto o no lo expresaron claramente, esa puede ser una de las razones por las que ese tipo de filosofía está pasada de moda. Tampoco propongo su resurgimiento. Sin embargo, sí parece que la perspectiva de la filosofía como disciplina lógica, en el sentido en que la he descrito, da a la filosofía un estatus *sui generis*, principalmente porque la distingue de las disciplinas empíricas por una parte y de la ideología personal por otra. Por supuesto, incluirá la lógica de los juicios de valor (sección 2), pero no solo eso; finalmente, su objeto natural serán esas distinciones lógicas (por no decir conceptuales) que parecen particularmente pertinentes para la educación. Evidentemente hay muchas de ellas (ya he dado uno o dos ejemplos), por lo que la filosofía de la educación no se quedará corta de material: más bien hay una desbordante riqueza, pues casi todas las cuestiones educativas importantes giran en torno a la aclaración de distinciones y alrededor del conocimiento de los hechos empíricos.

Más que esto: si ahora nos preguntamos hasta qué punto la filosofía de la educación entendida así es útil o valiosa, la respuesta no se debe buscar lejos. En términos generales, la respuesta es que las distinciones y categorías que utilizamos dirigen en gran medida nuestro pensamiento, y nuestro pensamiento orienta en gran medida nuestra práctica, a saber, nuestra organización, las líneas de nuestra investigación y lo que realmente hacemos en el aula. La forma en que un profesor concibe la “disciplina” afectará profundamente lo que pretende lograr en el aula y lo que el investigador educativo considera que es el tema de su investigación. Por ejemplo, lo que decidamos entender por *espiritualidad, ciudadanía* o *educación moral* regirá lo que realmente hagamos bajo esos títulos. La forma en que clasificamos a los alumnos a partir de rótulos como *necesidades especiales, discapacitados* o con *dificultades de aprendizaje* en sí mismo determinará cierto tipo de alumnos para cierto tipo de trato. No necesito profundizar más en este punto.

Finalmente, a partir de lo que he dicho, será evidente que esto no representa ningún intento de monopolizar la palabra *filosofía*. La palabra tiene varios usos y ninguno de ellos es “mejor” o “peor” que cualquier otro. No se trata de eso, más bien el asunto es saber si podemos caracterizar una disciplina que pueda distinguirse de las demás y que sea manifiestamente pertinente para la práctica de la educación, para la cual la palabra *filosofía* sea un marcador plausible. Eso es lo que he tratado de hacer en la sección 4 y ese es el tipo de perspectiva sobre la filosofía de la educación que defiendo como la más fructífera. No estoy en desacuerdo con otras actividades que puedan llevarse

a cabo bajo ese marcador, pero, si esta actividad en particular no fuera entendida y promovida, creo que sería una gran pérdida tanto para la teoría como para la práctica de la educación.

D

Todavía tenemos que considerar la cuestión de cuál es objeto que se supone que debe tratar la filosofía de la educación. Se trata de una cuestión diferente a las anteriores porque en los apartados 1 a 4 nos hemos concentrado en el método y no en el objeto o tema de estudio. En la útil terminología de Hirst (1970), no hemos considerado la filosofía como un campo de pensamiento sino como una forma de pensamiento. La distinción es crucial y no dejaré de insistir en ella. Los campos de pensamiento son, por así decirlo, materia bruta; por otra parte, las formas de pensamiento son las disciplinas lógicamente distinguibles que aplicamos a los campos. Así, nuestro objeto de estudio o tema puede ser “sexo” o “catedrales”, pero podemos traer considerar el sexo desde la psicología, la biología o la filosofía moral; además, podemos estar interesados en las catedrales desde los puntos de vista del ingeniero de la construcción, del religioso o del economista cuya preocupación es hacerlas financieramente viables. De la misma manera, la historia, la psicología, la sociología y la filosofía de la educación tienen que ver con la educación y, por ende, la tienen como su objeto de diferentes maneras.

Esto es importante para entender la noción de “perspectiva” de la filosofía de la educación. Algunas personas pueden querer interpretar la filosofía en términos muy diferentes a los descritos en las secciones 1 a 4, a saber, no la consideran en cuanto a sus métodos o procedimientos, sino con relación a su objeto. Así, estas personas podrían considerar que el trabajo de la filosofía es dar respuesta a ciertas preguntas generales, abstractas o importantes: preguntas sobre el sentido de la vida, la existencia de Dios, el libre albedrío y la conciencia humana, la “realidad”, los “valores últimos”, etc. Además, podrían señalar algún tipo de tradición en apoyo de este punto de vista porque los filósofos han estado característicamente preocupados por este tipo de preguntas y han heredado una agenda a partir de estas preocupaciones. Pero, incluso si pudiéramos estar de acuerdo en los asuntos que debían figurar en tal agenda, la pregunta seguiría siendo cómo se supone que los filósofos deben responderlas: por medio de qué métodos, qué tipos de evidencia, qué tipos de razonamiento y así sucesivamente. Entonces, nos vemos obligados a considerar qué métodos, tipos de pruebas y tipos de razonamiento —es decir, qué formas de pensamiento— hacen justicia a la investigación.

La filosofía de la educación no encaja bien en la agenda filosófica tradicional porque las preguntas que incluye esta agenda casi nunca son específicamente educativas. Sin duda, algunas cuestiones educativas están en algún momento conectadas o relacionadas con cuestiones muy generales sobre el significado de la vida, la naturaleza del conocimiento, la condición humana, los “valores últimos”, o incluso quizás la existencia de Dios, sin embargo, eso difícilmente da a la filosofía de la educación una materia específica o *sui generis*. Si preguntamos qué trata la filosofía de la educación, es más sencillo decir (aunque sea aburrido) que se trata de educación de la misma manera que decimos que la filosofía de la ciencia trata de la ciencia o la filosofía moral de la moral. Entonces tenemos la tarea (menos aburrida) de decir exactamente lo que vamos a incluir y a excluir bajo el título de “educación”.

Aquí debemos comenzar reconociendo que no todo cuenta como educación. Si alguien dijera que se dedica a la educación cuando en realidad está masacrando judíos o comiendo pescado y patatas fritas, deberíamos pensar que su diccionario (si no su cabeza) necesita un examen. Lo mismo ocurre a la inversa: sería un sinsentido que un profesor o un alumno que imparte o toma algún curso organizado para aprender dijera que no se dedica a la educación. Reconocemos los casos centrales o paradigmáticos que deben incluirse sin dudar y otros casos que deben excluirse sin pensarlo. Sin duda habrá casos límite sobre los que no podremos estar seguros (¿los conserjes de las escuelas están “comprometidos con la educación”? ¿qué hay de los arquitectos de las escuelas o los proveedores de comidas escolares?). Alguna vez ocurrió que una persona que fabricaba overoles para los ministros bautistas que practicaban la inmersión completa en el agua afirmó estar trabajando “en el campo de la religión”, pero no debemos considerar esa conexión como suficiente para justificar su afirmación. Muchas cosas están relacionadas con la educación, sin embargo no son parte de ella.

Parte de la tarea de la filosofía de la educación consiste identificar claramente su propio objeto y el paso más natural que hay que dar, al menos inicialmente, es examinar lo que significa “*education*” en el inglés contemporáneo con la esperanza de identificar los parámetros lógicos de una actividad o empresa distinguible de otras actividades o empresas, independientemente de que exista o no en otros idiomas una palabra para hacer referencia a esta (*l’education*, *Bildung*, *paideia*, etc.). En este punto, deberíamos seguir los procedimientos filosóficos descritos en la sección 4, buscando establecer distinciones transhistóricas y transculturales y, a partir de esto, dar una descripción clara de aquello para lo que *education*

es, en el inglés contemporáneo, un marcador plausible (al igual que hemos hecho con *philosophy*). Así, podríamos llegar a alguna definición o postulado como “un proceso de aprendizaje serio y sostenido en beneficio de las personas, que los lleva por encima de aquello que naturalmente podrían haber hecho por sí mismos”. No voy a argumentar aquí a favor de esta explicación, ya que lo he hecho en otros lugares (Wilson, 1979), no obstante, al menos deberíamos estar de acuerdo en que la educación está centrada en el aprendizaje de la misma manera que la medicina está centrada en la salud o la economía en la forma en que se produce el capital.

¿Qué vamos a hacer ahora con la idea de que “el concepto de educación es discutible”? Los creadores de esta idea (Gallie, 1968) tuvieron razones para llamar la atención sobre el hecho de que diversas personas tienen y han tenido diferentes conceptos, ideas, ideales o imágenes de cómo debería ser la educación, del mismo modo que tienen diferentes concepciones del cristianismo, de la democracia o de un matrimonio feliz. “Concepto” se utiliza aquí de forma empírica, como hemos explicado anteriormente, porque señala a una imagen que condensa un conjunto de valores y prácticas que existe en la mente de un individuo determinado y a la que él atribuye el término *educación*. Por supuesto, tampoco es cierto que cualquier concepto de cualquier otra cosa cuente como un concepto válido de educación, por lo que es claro que el significado público de la palabra pone algunas restricciones al rango de las concepciones válidas. Por ejemplo, si alguien dijera que su concepto de la educación implica la masacre de todos los primogénitos, como Herodes, no podríamos entenderlo. Sin embargo, es claro que dentro de ese rango que deja el uso público del término hay mucho espacio para diferentes ideas acerca de qué tipo de aprendizaje debe promoverse, cómo debe ser impartido el programa de estudios o por qué criterio los niños deben ser agrupados en las escuelas, y así sucesivamente. Estas ideas pueden ser vistas como opuestas entre sí y, por lo tanto, son “discutibles” del mismo modo que las diferentes ideas acerca del cristianismo, la democracia o de un matrimonio feliz pueden ser rivales.

Sin embargo, no debemos confundir este sentido empírico con el otro sentido de “concepto” que se encuentra ligado a los significados públicos de las palabras. La diferencia es evidente en el caso de “un matrimonio feliz” o de “un buen marido”. Cada uno puede tener diferentes concepciones de lo que es un matrimonio feliz o un buen marido, pero compartimos un entendimiento común de lo que significan realmente las frases “un matrimonio feliz” o “un buen

marido”. Incluso podemos ponerlas con confianza en otros idiomas o explicar su significado a los niños pequeños. De este modo, también podemos explicar lo que significa “educación” sin recurrir a nuestros valores particulares o a nuestras prácticas preferidas que nos gustaría ver relacionadas con esta palabra. En pocas palabras, podemos discutir sobre (a) lo que significa *bueno, feliz o educación* o (b) sobre qué cosas o personas son buenas, promueven la felicidad o deberían incluirse bajo el rótulo de *educación*; se trata de dos puntos de vista diferentes. Por supuesto, puede haber opiniones rivales sobre (a), por ejemplo, yo podría decir *bueno, feliz o educación* de una manera y el lector de otra; pero las ventajas y desventajas de estos puntos de vista se determinarían mirando los significados de las palabras y no nuestros ideales personales o creencias empíricas.

Como no podemos hacer que las palabras signifiquen lo que nos gusta, el objeto de la filosofía de la educación será aquello que signifique la palabra *educación*. Esto incluye una investigación de lo que realmente significa y, quizás, esto también implica una investigación de la manera en que la gente ha concebido la educación (aunque eso, como hemos visto antes, será una especie de investigación empírica, como una historia o sociología de las ideas). Todavía es posible que los filósofos de la educación se desvíen de este camino, de hecho, lo hacen a menudo en la práctica. Por un lado, se ocupan de asuntos que van mucho más allá de su responsabilidad, interpretando así su tarea de forma demasiado amplia, por otro lado, evitan los asuntos que efectivamente son su responsabilidad, interpretando su tarea de forma demasiado estrecha.

Ilustraré este punto por medio de algunos ejemplos concretos, si: 1) estoy investigando si un determinado sistema de escolarización hace a los niños más felices o más sanos, si les da más oportunidades de movilidad social o de éxito en la vida posterior o si es más justo o equitativo o democrático, ¿qué razón hay para decir que en estas investigaciones me preocupa la filosofía de la educación? En este caso, no estoy preocupado por la escuela como institución de aprendizaje, sino como institución social o política. Es una cuestión educativa si un sistema de escolarización promueve el aprendizaje de los alumnos de manera efectiva, por otra parte, si promueve la democracia o la igualdad es una cuestión política. Mucho de lo que se hace pasar por filosofía de la educación es realmente un asunto político, social o de algún otro tipo de filosofía (y no es para menos). No obstante, no tiene derecho a ese título si no está directamente relacionado con el aprendizaje, pues de eso se trata la educación. Pasa exactamente lo mismo

si tengo interés en la arquitectura o en el diseño de las escuelas. Como filósofo de la educación lo que podría preocuparme es si uno u tipo de construcción o diseño promueve el aprendizaje de los alumnos (y no su costo o méritos estéticos).

Por otra parte, 2) si interpreto la educación simplemente en términos de algunas de sus manifestaciones o prácticas culturales —un sistema particular de escolarización, determinados exámenes públicos o las normas y reglamentos establecidos por gobiernos particulares en momentos particulares—, estaré ciego a muchas cuestiones que como filósofo de la educación debo afrontar. Del mismo modo, si interpreto la religión simplemente en términos de las religiones que se practican en mi propia sociedad o en cualquier sociedad particular, estaré ciego a cuestiones más generales y transculturales propias de la filosofía de la religión. La *educación* no se puede traducir en una serie de prácticas culturales concretas como tampoco la *ciencia* es equivalente a lo que hacen determinados científicos en determinados momentos y lugares. Estos términos denominan lo que podríamos llamar empresas trascendentales que se realizan o practican (más o menos adecuadamente) en situaciones concretas, pero que no se reducen a una determinada puesta práctica. Es una cuestión sin resolver cuánto de lo que ocurre en las cosas llamadas *escuelas* o que parte de las preocupaciones de una institución llamada “Ministerio de Educación” son realmente educativas y solo podemos responder manteniendo los ojos (o al menos un ojo) en lo que significa la expresión *educación*.

Las tentaciones (1) y (2) hacen que sea difícil para los filósofos de la educación enfrentar algunas de las preguntas más básicas que surgen espontáneamente al pensar en la educación, a saber, ¿qué es exactamente lo que la educación excluye e incluye?, ¿cuál es el uso o el valor de la educación?, ¿qué tipos de bienes produce y cómo debemos ponderar estos bienes en comparación con los bienes producidos por otras empresas?, ¿qué es aprender algo y qué tipo de cosas realmente vale la pena aprender? Estas son el tipo de preguntas que, *mutatis mutandis*, son abordadas por los filósofos morales, por la filosofía del derecho, de la ciencia, la estética o la política. Se trata de preguntas que son centrales con respecto a un tema en particular. No digo que los filósofos de la educación nunca se ocupen de esas cuestiones, pero es probable que las eviten porque les atrae: 1) el atractivo de algún otro tema (hoy en día generalmente político) o 2) las prácticas culturales o administrativas particulares de su propia sociedad que —aunque sean visibles o destacadas públicamente y, por lo tanto, atraen a los filósofos que quieren cortar el hielo práctico “en

el mundo real”— pueden tener poco que ver con la educación y en unos pocos siglos o incluso décadas pueden no merecer más que un interés de anticuario.

E

Mucho de lo que he dicho antes es crítico y sin duda se trata de posturas controvertidas. Si vale o no la pena decirlo depende de si uno piensa, en principio o *a priori*, que la filosofía de la educación tiene un papel importante que desempeñar en la teoría y la práctica de la educación. Claramente no podemos suponer menos hasta que tengamos una perspectiva adecuada sobre lo que es la filosofía de la educación como la que intento proponer. La cuestión es urgente, aunque solo sea porque la dura verdad es que la filosofía de la educación ahora importa muy poco. Rara vez se considera un componente necesario o incluso útil en la formación o educación de los educadores, de los profesores en ejercicio, de los investigadores de la educación, de los administradores o inspectores; por cierto, la idea de que los responsables de la política educativa y los políticos deban formarse en filosofía puede considerarse absurda. En este sentido, la filosofía de la educación corre el riesgo de convertirse en algo autosuficiente, escasamente institucionalizado y que solo resulta útil para aquellos que eventualmente tienen un interés particular en ella. Tal vez solo sobreviva por cortesía de quienes se resisten a abolir una actividad cuyo título, al menos, parece reivindicar cierta importancia, si no alguna utilidad o valor práctico. En comparación con su apogeo institucional (al menos en el Reino Unido) en la década de 1960 y más tarde, la filosofía de la educación tiene toda la apariencia de una especie amenazada. De modo que espero que las preguntas que he planteado aquí se consideren de forma seria, esto importa mucho más que si las respuestas que doy a ellas son adecuadas o no.

Referencias

- Carr, W. (1995). *For Education: towards a critical educational inquiry*. Oxford University Press.
- Fowler, H. W., Fowler, F. G. y Thompson, D. (1995). *The concise Oxford dictionary of current English*. Clarendon Press.
- Gallie, W. H. (1968). *Philosophy and Human Understanding*. Schocken.
- Hirst, P. H. y Peters, R. S. (1970). *The Logic of Education*. RKP.
- Kohli, W. (Ed.) (1995). *Critical Conversations in Philosophy of Education*. RKP.

- Mills, O. (2001). ¿Who is a Philosopher of Education? In *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*. Conferencia Anual.
- Partington, G. (2001). Educational contestability. *Oxford Review of Education*, 27(2), 205-217.
- Platón. (1988). *Diálogos IV. República*. Gredos.
- Peters, R.S. (1965). *Ethics and Education*. Allen y Unwin.
- Peters, R.S. (ed.) (1971). *The Philosophy of Education*. Oxford University Press.
- Wilson, J. (1979). *Preface to the Philosophy of education*. RKP.

