

Pedagogía y Saberes

El siglo de Paulo Freire

Nº 56, enero - junio de 2022

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

CORRECCIONES AL INGLÉS

Laura Alejandra Urrego

TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS

Elkin Duván Estepa Barón

ASISTENCIA EDITORIAL

Daisy Tatiana Mejía Carreño

Estudiante de la Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Mayerly Delgado Díaz

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 B.

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 OEL.

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

Editores invitados

Alfonso Torres Carrillo

Universidad Pedagógica Nacional

Danilo Streck

Universidade de Caxias do Sul (UCS), Brasil

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

Martha Moreno

Diagramación y finalización de artes

Juan Camilo Pachón

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 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

Olga Cecilia Díaz Flórez

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 Autónoma de México, México

Montserrat Galcerán Huguet

Universidad Complutense de Madrid, España

Ancizar Narváez Montoya

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Ileana Rojas Moreno

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Antonio Novóa

Universidade de Lisboa, Portugal

Julio Groppa Aquino

Universidade de São Paulo, Brasil

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 externos

Fabián Cabaluz

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile
fcabaluz@academia.cl

Jorge Osorio Vargas

Universidad de Valparaíso, Chile
josorio.humanidades@gmail.com

Andreia Teixeira Ramos

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
professora.andreia.ramos2020@gmail.com

Antonio Fernando Silva

Universidade Federal de São Carlos, Brasil
gova@uol.com.br

Enrique Bambozzi

Universidad Católica de Córdoba, Argentina
enriquebambozzi@gmail.com

Diógenes Eduardo Molina Moran

Universidad de Guayaquil, Ecuador
edo_molina@yahoo.com

Néstor Nicolás Arrúa

Universidad Nacional de La Plata
nnarrua@gmail.com

José Sánchez Carreño

Universidad de Oriente, Venezuela
jsanchezc239@gmail.com

Juan Camilo Méndez Rendón

Universidad de Antioquia, Colombia
camilo.mendez@udea.edu.co

Adriana Varani

Unicamp, Brasil
drivarani@gmail.com

Rosa María Cifuentes

Universidad de la Salle, Colombia
investigacionbta@gmail.com

Danilo Streck

Universidad de Vale do Rio dos Sinos, Brasil
streckdr@gmail.com

Peri Mesquida

Pontificia Universidad Católica de Paraná, Curitiba, Brasil.
mesquida.peri@gmail.com

Adriana Patricia Gallego

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
patriciagallegot@gmail.com

David Esteban Lastra

Universidad Santo Tomás, Colombia
delastrar@gmail.com

Vicente Manzano Arrondo

Universidad de Sevilla, España
vmanzano@us.es

Javier Merchán Iglesias
Universidad de Sevilla, España
jmerchan@us.es

Fabiola Cabra Torres
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
f.cabra@javeriana.edu.co

Alexander Ruiz Silva
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
alexruizsilva@yahoo.com



Contenido

Paulo Freire: De la Secretaría de educación a las escuelas públicas populares de los movimientos sociales en Latinoamérica (1989-2020) <i>Roberto Elisalde</i>	13-26	Los primeros licenciados de Biología en Colombia: huellas entre 1935 y 1950 <i>Deysi Liseth Serrato Rodríguez</i>	103-115
Movimento de reorientação curricular de Freire em São Paulo: 1989-1992. Contribuições para a reflexão curricular <i>Júlio César Augusto Do Valle</i>	29-40	Bases modernas/coloniales de la razón evaluadora: racismo epistémico, eurocentrismo, violencias <i>Facundo Giuliano</i>	117-133
Contribuciones del pensamiento y la acción de Paulo Freire al trabajo social latinoamericano <i>Claudia Bermúdez Peña</i>	43-55	¿Comprometidos o distanciados? Un análisis sobre la investigación en educación <i>María del Pilar Londoño Pérez</i>	135-147
Acontecimiento y des-orden: un diálogo emancipador entre Freire y de Sousa Santos. <i>María Lourdes González-Luis (Kory), Natalia Pais Álvarez,</i>	57-69	Lección inaugural Paulo Freire: Escuela, alfabetización y lectura crítica del mundo <i>Nilza Offir García Vera</i>	149-162
Resignificación del trabajo y práctica docente en educación superior a la luz de la crisis por el virus sars Cov2 virus <i>María de los Angeles Castillo Flores, Claudia Ser- nas Hernández y Jacobo González Baños.</i>	71-83	Traducción La unidad del compromiso público y la filosofía de Jan Patočka —Jan Patočka como ciudadano y filósofo— <i>Germán Vargas Guillén</i>	165-177
(Trans)Formar: el desafío de Freire para la formación docente OJS: 13114 (Portugués) <i>Marisa Narcizo Sampaio y Maria Teresa Esteban</i>	85-101		

Editorial

O Século de Paulo Freire

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

In memoriam

O editorial para o número especial da *Revista Pedagogía y Saberes* trazia o título um tanto ambicioso de *O Século de Paulo Freire*. Depois de receber e analisar os artigos, junto com as inúmeras publicações, eventos e *lives* durante o ano, percebe-se que a intuição acabou confirmando-se. Estamos com um dossier da revista dando seguimento a uma obra que, como lembrou bem o colega Alfonso Torres Carrillo no editorial do número anterior, está consolidando Paulo Freire cada vez mais como um autor clássico da pedagogia e provavelmente nos próximos séculos será lembrado junto com nomes como João Amós Comenius, Jean-Jacques Rousseau e John Dewey.

Para a América Latina isso tem um significado muito especial porque coloca a pedagogia produzida neste subcontinente no mapa internacional das teorias educacionais. Paulo Freire representa um momento da consolidação da pedagogia latino-americana em grande parte desconhecida mesmo entre nós, latino-americanos e caribenhos. Ecoam em sua obra as vozes de resistência e as práticas criativas de incontáveis educadoras e educadores, dentre os quais encontramos pensadoras e pensadores como Sór Juana Inés de la Cruz quem é testemunho da superação da mulher na busca de conhecimento, Simón Rodríguez e José Martí na defesa de uma educação de *nuestra América*, Gabriela Mistral com seu apreço à professora como formadora de gerações mais livres e felizes, entre tantos e tantas outras vozes pouco lembradas. Esperamos que com Paulo Freire essas vozes possam ser postas no grande e belo mosaico de nossa pedagogia.

Podemos entender o *século de Paulo Freire* em dois sentidos. O primeiro deles no sentido cronológico do centenário do nascimento. Nada mais justo do que aproveitar o ano para recopilar e avaliar o legado de Paulo Freire e tomar este legado como ponto de partida para novas projeções. Percebe-se

que isso está sendo feito com carinho e dedicação em muitos lugares do mundo. Surgem, a cada momento, lembranças de diálogos com Paulo Freire, gravações de conferências ainda inéditas e textos publicados em meios de divulgação local, encaminhando aos poucos a possibilidade de edição de uma obra completa.

O segundo sentido tem a ver com a realidade do século que se iniciou logo após o falecimento de Paulo Freire, em 1997. A opressão denunciada por Paulo Freire não é menor no atual momento histórico e sabemos como a pandemia da covid-19 tem acentuado as desigualdades, com profundos reflexos na educação. A humanização, respectivamente os riscos de desumanização, continua sendo um desafio tão ou mais vigente que na época da escrita da *Pedagogia do oprimido*, há mais de meio século. A questão ecológica se impõe hoje como central, pondo em risco não apenas a possibilidade de *ser mais*, como preconizado por Freire, mas a própria possibilidade de *ser*.

Neste número, a *Revista Pedagogía y Saberes* publica artigos provenientes de cinco países (Argentina, Brasil, Colombia, Espanha y México) que traduzem a abrangência das ideias de Paulo Freire e o impacto em diferentes campos da educação. Os dois primeiros artigos, “Paulo Freire: De la Secretaria de Educación a las escuelas públicas populares latinoamericanas (1989-2020)”, de Roberto Elisalde; “O Movimento de reorientação curricular de Freire em São Paulo: 1989-1992. Contribuições para a reflexão curricular”, de Júlio César Augusto Do Valle, têm como referência o trabalho de Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de Educação em O Paulo. Os textos evidenciam como as mudanças promovidas em sua gestão produziram impactos que continuam repercutindo na educação pública e popular.

Os seguintes artigos, “Contribuciones del pensamiento y la acción de Paulo Freire al trabajo social latinoamericano” e “Acontecimiento y desorden: un diálogo emancipador entre Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos”, exemplificam o vasto campo de interlocuções que a obra de Paulo Freire proporciona. Claudia Bermúdez Peña analisa a relevância de Paulo Freire para compreender a dimensão pedagógica do Trabalho Social. Já María Lourdes González-Luis e Natalia Pais Álvarez, trazem a aproximação entre

Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos em especial no campo epistemológico, propondo a ecoanalética como um método emancipador.

Ainda como parte do dossier, apresentamos dois artigos que tratam mais diretamente da prática docente e da formação de educadores: “Resignificación del trabajo y práctica docente en educación superior a la luz de la crisis por el virus SARS-CoV-2”, de María de los Angeles Castillo Flores, Claudia Sernas Hernández y Jacobo González Baños; “(Trans)Formar: el desafío freiriano para a formação docente”, de Marisa Narcizo Sampaio y Maria Teresa Esteban. O primeiro, traz os resultados de um projeto de investigação com professores que, em tempos da pandemia covid-19, buscaram modificar a prática bancária em prática problematizadora. O segundo, analisa dados de pesquisa sobre experiências educativas no Brasil e na Colômbia, evidenciando a atualidade de postulados freirianos para a formação docente, tais como o diálogo, o vínculo com o contexto e a valorização do conhecimento dos estratos populares.

Além do dossier com artigos relativos ao centenário de Paulo Freire, a revista apresenta outros textos de não menor importância. Deysi Liseth Serrato Rodríguez, em “Los primeros licenciados en Ciencias Biológicas en Colombia: (1935-1950)”, destaca à luz da experiência, a história de formação de professores de Biologia na Universidad Pedagógica Nacional de Colômbia, e a relevância do assunto para a atualidade, por exemplo, devido aos poucos programas de formação específica existentes. Facundo Giuliano, em “Bases modernas/coloniales de la razón evaluadora: racismo epistémico, eurocentrismo, violências”, denuncia a atual razão avaliadora como uma prática que revela a colonialidade. Afirma a necessidade de descolonizar

a educação como uma prática da liberdade. María del Pilar Londoño Pérez, no artigo “Comprometidos o distanciados? Un análisis sobre la investigación en educación”, relata o resultado de um estudo no qual se analisa um conjunto de pesquisas que buscam identificar, com base na teoria sociológica de conhecimento de Norbert Elias, a dinâmica de compromisso e distanciamento nas práticas investigativas.

A Universidad Pedagógica Nacional declarou institucionalmente 2021 como a Ano Paulo Freire. A aula inaugural “Paulo Freire: Escuela, alfabetización y lectura crítica del mundo”, aqui transcrita, foi proferida no programa em Pedagogía e a Licenciatura en Educación Básica Primaria. A partir da leitura do ensaio “La importancia de leer”, lança-se o desafio para a leitura de outras obras do autor. Encerrando o número, temos o artigo “La unidad del compromiso público y la filosofía de Jan Patočka —Jan Patočka como ciudadano y filósofo”, texto inédito presentado pelo Dr. Tomáš Hejduk como conferencia o dia 24 de março de 2021 no “Seminario de Filosofía Contemporánea y Actual: los límites del eurocentrismo”.

Agradecemos aos autores e às autoras que oferecem ao público leitor de *Pedagogía y Saberes* importantes subsídios para reinventar Paulo Freire nas práticas educativas e investigativas, bem como a quem se soma com artigos na área da educação em prol, como diz Freire nas palavras finais de *Pedagogia do oprimido*, de “um mundo em que seja menos difícil de amar”.

Danilo R. Streck

Universidade de Caxias do Sul - Brasil

Editorial

El siglo de Paulo Freire

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

In memoriam

La convocatoria para el número especial de la *Revista Pedagogía y Saberes* tenía el título un poco ambicioso de *El siglo de Paulo Freire*. Después de recibir y analizar los artículos, junto con las innumerables publicaciones, eventos y encuentros online durante el año, se percibe que la intuición terminó confirmándose. Estamos con este dossier de la revista dando seguimiento a una obra que, como bien recordó el colega Alfonso Torres Carrillo en el editorial del número anterior, está consolidando a Paulo Freire cada vez más como un autor clásico de la pedagogía y probablemente en los próximos siglos será recordado junto a nombres como Juan Amós Comenio, Jean Jacques Rousseau y John Dewey.

Para América Latina eso tiene un significado muy especial porque coloca la pedagogía producida en este subcontinente en el mapa internacional de las teorías educacionales. Paulo Freire representa un momento de consolidación de la pedagogía latinoamericana en gran parte desconocida incluso por nosotros mismos, latinoamericanos y caribeños. Hacen eco en su obra las voces de resistencia y las prácticas creativas de incontables educadoras y educadores, entre los cuales encontramos pensadoras y pensadores como Sor Juana Inés de la Cruz quien es testimonio de la superación de la mujer en busca del conocimiento, Simón Rodríguez y José Martí en la defensa de la educación de *nuestra América*, Gabriela Mistral con su aprecio por la maestra como formadora de generaciones más libres y felices, entre otros tantos y tantas otras voces poco recordadas. Esperamos que con Paulo Freire esas voces puedan ser puestas en el grande y bello mosaico de nuestra pedagogía.

Podemos entender el *siglo de Paulo Freire* en dos sentidos. El primero de ellos en el sentido cronológico del centenario de su nacimiento. Nada más justo que aprovechar el año para recopilar y evaluar el legado de Paulo Freire y tomar ese legado como punto de partida para nuevas proyecciones. Resulta

evidente que eso se está llevando a cabo con cariño y dedicación en muchos lugares del mundo. Surgen, a cada momento, recuerdos de diálogos con Paulo Freire, grabaciones de conferencias aun inéditas y textos publicados en medios de divulgación local, encaminándonos, poco a poco, hacia la posibilidad de edición de una obra completa.

El segundo sentido tiene que ver con la realidad del siglo que se inició después del fallecimiento de Paulo Freire, en 1997. La opresión denunciada por Paulo Freire no es menor en el actual momento histórico y sabemos cómo la pandemia de la Covid-19 ha acentuado las desigualdades, con profundos reflejos en la educación. La humanización, y los respectivos riesgos de deshumanización, continúan siendo un desafío tanto o más vigente que en la época de la escritura de la *Pedagogía del oprimido*, hace más de medio siglo. La cuestión ecológica se impone hoy como central, poniendo en riesgo no solo la posibilidad de *ser más*, como preconizaba Freire, sino la propia posibilidad de *ser*.

En este número, *la Revista Pedagogía y Saberes* publica artículos procedentes de cinco países (Argentina, Brasil, Colombia, España y México) que traducen la amplitud de las ideas de Paulo Freire y el impacto en diferentes campos de la educación. Los dos primeros artículos, “Paulo Freire: de la Secretaría de Educación a las escuelas públicas populares de los movimientos sociales en Latinoamérica (1998-2020)”, de Roberto Elisalde; “Movimiento de reorientación curricular de Freire em São Paulo: 1989-1992. Contribuições para a reflexão curricular”, de Júlio César Augusto Do Valle, tienen como referencia el trabajo de Paulo Freire al frente de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo. Los textos evidencian cómo las transformaciones promovidas en su gestión produjeron impactos que continúan repercutiendo en la educación pública y popular.

Los siguientes artículos, “Contribuciones del pensamiento y la acción de Paulo Freire al trabajo social latino-americano” e “Acontecimiento y des-orden: un diálogo emancipador entre Freire y de Sousa Santos”, ejemplifican el vasto campo de interlocuciones que la obra de Paulo Freire proporciona. Claudia Bermúdez Peña analiza la relevancia de Paulo Freire para com-

prender la dimensión pedagógica del Trabajo Social. A su vez, María Lourdes González_Luiz (Kory) y Natalia Pais Álvarez, traen la aproximación entre Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos en especial en el campo epistemológico, proponiendo la ecoanaléctica como método emancipador.

Aun como parte del dossier, presentamos dos artículos que tratan más directamente de la práctica docente y de la formación de educadores: “Resignificación del trabajo y práctica docente en educación superior a la luz de la crisis por el virus sars Cov2”, de María de los Angeles Castillo Flores, Claudia Sernas Hernández y Jacobo González Baños; “(Trans)Formar: el desafío de Freire para la formación docente”, de Marisa Narcizo Sampaio y Maria Teresa Esteban. El primero, trae los resultados de un proyecto de investigación con profesores que, en tiempos de la pandemia covid-19, buscan modificar la práctica bancaria en práctica problematizadora. El segundo, analiza datos de investigación sobre experiencias educativas en Brasil y Colombia, evidenciando la actualidad de postulados freireanos para la formación docente, tales como el diálogo, el vínculo con el contexto y la valorización del conocimiento de los estratos populares.

Además del dossier con artículos relativos al centenario de Paulo Freire, la revista presenta otros textos de no menor importancia. Deysi Liseth Serrato Rodríguez, en “Los primeros licenciados de Biología en Colombia: huellas entre 1935 y 1950”, destaca a la luz de la experiência, la historia de la formación de profesores de biología en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, y la relevancia del asunto para la actualidad, por ejemplo, debido a los pocos programas de formación específica existentes. Facundo Giuliano, en “Bases modernas/coloniales de la razón evaluadora: racismo epistémico, eurocentrismo, violencias”, denuncia la actual razón evaluadora

como una práctica que revela la colonialidad. Afirma la necesidad de descolonizar la educación como una práctica de libertad. María del Pilar Londoño Pérez, en el artículo “Comprometidos o distanciados? Un análisis sobre la investigación en educación”, relata el resultado de un estudio en el cual se analiza un conjunto de investigaciones que buscan identificar, con base en la teoría sociológica de conocimiento de Nobert Elias, la dinámica de compromiso y distanciamiento en las prácticas investigativas.

La Universidad Pedagógica Nacional declaró institucionalmente 2021 como el año Paulo Freire. La cátedra inaugural “Paulo Freire: escuela, alfabetización y lectura crítica del mundo”, aquí transcrita, fue pronunciada en el Programa en Pedagogía y la Licenciatura en Educación Básica Primaria. A partir de la lectura del ensayo “La importancia de leer”, se lanza el desafío para la lectura de otras obras del autor. Cerrando el número, tenemos el artículo “La unidad del compromiso público y la filosofía de Jan Patočka —Jan Patočka como ciudadano y filósofo”, texto inédito presentado por el Dr. Tomáš Hejduk como conferencia el día 24 de marzo de 2021 en el “Seminario de Filosofía Contemporánea y Actual: los límites del eurocentrismo”.

Agradecemos a los autores y autoras que ofrecen al público lector de *Pedagogía y Saberes* importantes auxilios para reinventar a Paulo Freire en las prácticas educativas e investigativas y, también a quienes se suman con artículos en el área de educación en pro, como dice Freire en las palabras finales de *Pedagogía del oprimido*, de “un mundo en que sea menos difícil amar”.

Danilo R. Streck

Universidad de Caxias do Sul – Brasil

Paulo Freire: de la Secretaría de Educación a las Escuelas Públicas Populares Latinoamericanas (1989-2020)*

Paulo Freire: From the Secretary of Education to the
Latin American Popular Public Schools (1989-2020)

Paulo Freire: Da Secretaria de Educação às Escolas
Públicas Populares da América Latina (1989-2020)

Roberto Elisalde *

Fecha de recepción: 17 de diciembre de 2020
Fecha de aprobación: 19 de abril de 2021

Para citar este artículo

Elisalde, R. (2022). Paulo Freire: de la Secretaría de Educación a las Escuelas Públicas Populares Latinoamericanas (1989-2020). *Pedagogía y Saberes*, (56). <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13085>

* (Vers.-Riosal/Clacso). Correo: pimsep27@hotmail.com



Resumen

En este trabajo de investigación nos proponemos reconstruir históricamente y problematizar la experiencia desarrollada por Paulo Freire como secretario de Educación en el Municipio de São Paulo en el período 1989-1991, durante la gestión de la Prefecta Luiza Erundina, perteneciente al Partido de los Trabajadores. Asimismo, se pretende analizar cómo desde esta experiencia renovadora de gestión freiriana se sientan las bases de nuevas estrategias que influenciaron de manera inédita en las acciones y reflexiones de los movimientos sociales latinoamericanos en el terreno de la educación pública y popular durante el nuevo milenio.

Palabras clave:

educación popular; Paulo Freire; Estado; movimientos sociales; escuelas

Abstract

In this work, we propose to problematize and reconstruct historically one of the least referenced paths in Paulo Freire's legacy. That is, the production and actions carried out in the years in which the legendary educator assumed the management of the Municipal Secretariat of Education of São Paulo during 1989-1991, during the government of the Party of the Workers. Likewise, we are going to analyze how from this renovating experience, the foundations of new conceptualizations and strategies are laid that will influence in an unprecedented way the actions and future reflections of Latin American social movements in the field of public and popular education during the new millennium.

Keywords:

popular education; Paulo Freire; state; social movements; schools

Resumo

Neste trabalho de pesquisa, nos propomos reconstruir historicamente e problematizar a experiência desenvolvida por Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação de São Paulo no período 1989-1991, durante o governo da Prefeita Luiza Erundina do Partido dos Trabalhadores. Assim mesmo, pretende-se analisar como a partir dessa experiência renovadora de gestão freiriana, se lançam os alicerces de novas estratégias que influenciaram de maneira inédita nas ações e reflexões dos movimentos sociais latino-americanos no campo da educação pública e popular durante o novo milênio.

Palavras-chave:

educação popular; Paulo Freire; estado; movimentos sociais; escolas

Introducción

En esta investigación nos proponemos analizar la gestión de Paulo Freire a cargo de la Secretaría de Educación Municipal de São Paulo. Esta iniciativa de gestión aspiró a desarrollar un proyecto que fuera algo más que una administración de lo existente, según lo enunciaban los representantes del equipo de educación del Partido de los Trabajadores. Destacaban la necesidad de implementar un proyecto de construcción de poder popular, basado en las ideas centrales de la educación freirianas y desde una praxis avalada por la historia de militancia social del propio Freire y su equipo. En esta gestión, las relaciones entre el Estado y los movimientos sociales fueron centrales y se desplegaron con destreza y convicción, despojadas de políticas de cooptación, judicialización o represión. El Programa Mova de Alfabetización, las iniciativas de Planeamiento participativo fueron un claro ejemplo de ello. En esta misma línea, el conjunto de reformas de la etapa fueron presentadas y asumidas por las organizaciones sociales y la Secretaría de Educación como un proyecto de educación popular crítico de la hegemonía cultural tradicional y en favor de la construcción de una democracia radical.

Las fuentes relevadas en este trabajo están basadas en los archivos documentales pertenecientes a la gestión de Paulo Freire en la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo durante 1989 y 1991¹, así como en materiales periodísticos (diarios paulistas, como *Folha*, *Estado*, entre otros) y revistas de educación del estado y el municipio en cuestión.

En lo que respecta a las publicaciones sobre la experiencia de Paulo Freire al frente de la Secretaría Municipal de Educación entendemos que no son realmente numerosas. Podemos mencionar el trabajo autorreflexivo del propio Freire, *A educação na cidade* (2000), que es en realidad una compilación de Moacir Gadotti; otra investigación sobre la temática es el libro del portugués Licínio Lima, *Organização democratização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública* (2002). Este trabajo asume una perspectiva organizacional y administrativista, analizando la naturaleza institucional y democratizante de la gestión freiriana. Por otra parte, y desde un enfoque reivindicatorio de los valores democráticos de la experiencia, se destaca el libro de Torres, O'Caliz y Wong, *Educação e democracia. Praxis de Paulo Freire em S. Paulo*.

1 La documentación referenciada de la gestión de Freire se encuentra archivada en la Biblioteca del Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil.

En los últimos años se publicaron otras producciones referidas a la gestión de Freire, pero sobre temas específicos, como por ejemplo los Consejos Populares o alguna política pública en particular, como fue el caso de los movimientos de alfabetización (Mova). Así lo expresa el libro de Ángela Antunes, *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*, o la iniciativa del Mova (Moacir Gadotti, *Mova Brasil*). La mayoría de estas investigaciones están escritas desde una perspectiva autobiográfica o participativa ya que muchos de los autores formaron parte de la experiencia, sea como integrantes de la administración (como fue el caso del propio Gadotti) o desde las iniciativas llevadas adelante en las escuelas de San Pablo en las que se aplicaron las reformas freirianas, tal como ocurrió con la producción de Ángela Antunes. Recientemente también se escribieron tesis de maestría o doctorado que abordaron temáticas sobre algún aspecto de la gestión, como el rol de los directores de escuela, los consejos escolares o los planes de la gestión.

Paulo Freire en la gestión educativa de São Paulo (1989-1991)

Cuando en 1989 el Partido de los Trabajadores triunfó sorpresivamente en la elección municipal de São Paulo, tuvo que organizar con premura la nueva gestión de gobierno. En ese escenario la cartera de educación tenía un candidato y equipo de trabajo asegurado en la figura de Paulo Freire. Por esos años, el educador brasileño ya era considerado un símbolo regional de la educación popular y de resistencia contra las dictaduras latinoamericanas².

En este marco, por primera vez, a diferencia de otras situaciones históricas, la educación popular se entremezclaba en el campo de la política pública

2 En 1988 Luiza Erundina fue elegida como prefecta del municipio de San Pablo. Pertenecía a una de las corrientes más comprometidas con la construcción de una democracia de masas y con el desafío de acompañar "la construcción del socialismo en Brasil", según afirmaba. Su condición de mujer y militante la distanciaban de un clásico funcionario/a de Estado. Estas posturas le valieron cierta indiferencia de los sectores más electoralistas y moderados de su propio partido. Paulo Freire, identificado y alineado claramente con Erundina, sufrirá también en su gestión educativa los embates de los sectores más institucionalistas del Partido de los Trabajadores, así como las críticas de la derecha partidaria y mediática (los principales diarios serán sus principales cuestionadores) del estado de São Paulo. Hacia 1990 la gestión municipal recibirá una mayor presión y cuestionamiento partidario, obligándola a tomar otro cariz en su gestión. Este corrimiento hacia la moderación coincidirá con la renuncia de Paulo Freire a la Secretaría de Educación "por razones personales" en 1991.

de una manera sistemática y contundente. Paulo Freire y su equipo de trabajo entendían que era el momento de sumar fuerzas desde el Estado, como parte de la estrategia definida desde el Partido de los Trabajadores. Consideraban que se trataba de acompañar un proyecto político de base y con aspiraciones contrahegemónicas. Esta decisión trajo controversias dentro del equipo freiriano. Muchos de ellos consideraban que esta decisión era como comenzar de nuevo, e incluso más grave, porque ese mismo Estado había sido el responsable –en años anteriores– de la expulsión masiva de las aulas de jóvenes y adultos, e incluso había actuado con políticas represivas hacia docentes y educadores populares.

Tal como lo señalamos en otros trabajos, la exclusión de la educación formal se presentó como una de las diferentes dimensiones de la desigualdad propia del capitalismo de los años 80 y 90. La acreditación de la escuela primaria y secundaria se estaba constituyendo en una de las problemáticas más preocupantes del periodo. Luego de la oleada neoliberal, esta situación era una condición tristemente masiva y arraigada en las nuevas camadas de niños/as y jóvenes latinoamericanos/as. La educación popular debía complejizar sus ejes de construcción, pasar hacia dentro de las fronteras del Estado para organizar, reclamar y luchar por políticas públicas que resolvieran las necesidades de los(as) trabajadores(as), respetaran la autonomía/autogestión de los movimientos sociales y plantearan la construcción de una educación como herramienta emancipadora, solidaria y promotora de la organización popular³.

En aquellos años emergió en Brasil el Partido de los Trabajadores, que, con un fuerte arraigo popular en las masas obreras y campesinas, comenzaba a obtener resultados positivos en los actos electorales que se iban desarrollando de manera gradual y controlada por la herencia institucional de la dictadura de 1964. Al mismo tiempo, sus militantes y dirigentes partidarios se comprometían públicamente en la construcción de una propuesta política que asumiera la difícil tarea de redimir la “lógica incorregible del capital”⁴, pero dentro de las esferas del Estado. Los debates fueron intensos y los escenarios políticos en

cada estado regional fueron de diferente naturaleza⁵. En el campo educativo, la gestión de Paulo Freire al frente de la Secretaría y del Partido de los Trabajadores daría cuenta de nuevas formas de la política pública, combinada en esta oportunidad con las tradiciones de la educación popular.

Las bases y principios de la flamante gestión se basaban en los aportes de los clásicos, sobre todo de tradición gramsciana, y en destacadas referencias de la educación popular brasilera. Educadoras/es como Marilena Cauí, Florestan Fernandes, Luiz Wanderley y el mismo Paulo Freire entendían a la educación pública como una cuestión de poder, tomando distancia de las concepciones liberales que concebían que la masividad de la escuela bastaba para interpretar y concebir su carácter popular.

Esta corriente de educadores populares pensaba que la escuela pública debía ser “escuela única”, sin opciones privatistas y sin las aspiraciones homogeneizantes del Estado liberal. Creían en una escuela “hecha por el pueblo y no solo para el pueblo”, como decía Florestan Fernandes (1983).

Moacir Gadotti, nombrado jefe de gabinete de Freire en 1989, afirmaba que el Estado era un campo de lucha y que las conflictividades que se desarrollaran durante la nueva etapa tendrían que tener como resultado políticas educativas favorables a los intereses de los y las trabajadoras. Asimismo, desde el equipo de Freire identificaban la existencia de contradicciones en la “escuela tradicional”, motivo por el cual esta institución debía ser agente en la lucha de clases y afirmaban, por lo tanto, que “podía ser popular y transformadora en el interior del propio Estado burgués”:

Una escuela en la que el educador sepa asociar la lucha por la socialización de saber con la lucha principal de la clase trabajadora, que es la lucha por el fin de la dominación política y de la explotación económica de la burguesía sobre los trabajadores. (Gadotti, 2003, p. 54)

Por ello, la cuestión de la hegemonía de la clase trabajadora debía pasar por la preparación de las masas a través de los consejos de trabajadores, por la autogestión organizativa y la autonomía política. Según estas consideraciones se trataba de reivindicar la acción frente a la pasividad de las llamadas “teorías reproductivistas” y tomar distancia del falso neutralismo de la tradición liberal.

3 Estos planteos fueron ciertamente habituales en los documentos freirianos de educación popular desde fines de los años 80. Sobre la situación socioeducativa del Brasil, véase Gadotti (2008). Un mayor desarrollo de la situación brasileña de este periodo y el punto de vista del equipo de Paulo Freire al respecto puede verse en Elisalde (2020).

4 Estas expresiones pertenecen a Mészáros (2003).

5 Es importante aclarar que al asumir Luiza Erundina la gestión en São Paulo, dentro del Partido de los Trabajadores se generó un profundo debate acerca de los límites y posibilidades que el Partido tendría para asumir posiciones radicalizadas, tal como lo señalaban sus principios programáticos. Véase Keck (1991).

Un aspecto que el propio Gadotti se encargó de recuperar algún tiempo después de transcurrida esta experiencia de gestión, se refería a la relación y construcción de poder popular dentro de la política pública y, por ende, del Estado. Su postura efectiva estaba argumentada en aquel entonces en el respaldo de un partido de izquierda en ascenso a nivel estadual y nacional, como lo era el Partido de los Trabajadores.

La educación popular [...] tiene a su favor el surgimiento de las nuevas fuerzas del **poder local democrático** (Municipio de San Pablo) y también la presencia en los aparatos burocráticos estatales de antiguos militantes o simpatizantes del movimiento de educación popular. Pero tiene sobre todo una nueva arma teórica, que nació en la práctica de la organización popular, para enfrentar a los nuevos desafíos de este final de siglo. La lucha contra el analfabetismo [y la exclusión] tiene la marca de las organizaciones y movimientos populares. El acompañamiento y el diálogo con el estado es esencial si se quiere enfrentar con éxito ese desafío, que es [...] nacional e internacional. (Gadotti, 2003, p. 123; énfasis del original)

También reflexionó junto a Freire sobre la naturaleza de la relación del Estado con los movimientos sociales. En este punto subrayaba la necesidad de que el movimiento social fuera parte integral de este proceso transformador, pero afirmaba que más allá de su identificación política o no con la gestión de gobierno debía mantener su capacidad autogestionadora en lo organizativo y su autonomía en lo político.

El desafío de construir poder popular en las esferas del Estado

La asunción de Freire a cargo de la Secretaría de Educación⁶ fue interpretada como un gran desafío, principalmente para los principios y valores de la educación popular⁷. Recordemos que las principales ideas de *Pedagogía del oprimido* y *Concientización* —rechazo a la educación bancaria, la reivindicación de la dialoguicidad, la formación de sujetos políticos y sus referencias en esos años a la construcción de

poder popular a través de las escuelas— habían sido formulados en tiempos en los que el campo de la teoría y praxis de la educación popular era la alfabetización de jóvenes y adultos en territorios no institucionales, a lo sumo desde programas estatales; ahora, el desafío era diferente, se trataba de “recrear y aplicar” aquellos principios, como decía Freire, al escenario del sistema escolar público.

Ya en la Secretaría de educación, Paulo Freire se presentó en su doble condición de intelectual y militante comprometido con las causas populares, más que un funcionario de estado convencional. En esta dirección se orientaron sus primeras intervenciones y documentos de gestión, es decir, establecer como prioritario la construcción de una escuela que sintetizara aquellos elementos que fueron consideradas conquistas colectivas de las instituciones tradicionales (masividad, laicidad, gratuidad, entre otras), junto a los principios emancipadores de una educación radicalizada.

En uno de los documentos publicados por la Secretaría de Educación de São Paulo, “Construyendo la Educación Pública Popular” fueron presentados los análisis y diagnósticos iniciales del panorama educativo de la Municipalidad de São Paulo: predominando las dificultades y retrasos en los problemas de infraestructura escolar, la precarización de la labor docente y la escasez de vacantes en las escuelas, entre muchas otras problemáticas.

Un diagnóstico realizado durante el mes de diciembre nos mostró que la situación física de nuestras 703 escuelas municipales es preocupante: faltan más de 30.000 conjuntos de sillas para los alumnos y mesas para los profesores; 40 % de los profesores están ejerciendo sus funciones precariamente en comisión; muchos niños y jóvenes adultos quedan afuera de las escuelas por la falta de vacantes; la población va buscando formas para resolver estas deficiencias y creado alternativas diversificadas de educación que no son consideradas por el sistema. (SEM-SP, 1989, p. 20)

A partir de esta situación, las metas centrales que definieron la política de gobierno de la Secretaría de Educación fue recuperar la presencialidad de los niños y niñas de las clases populares que estaban fuera del sistema educativo; llevar adelante estrategias de planificación participativa y autogestión con la idea de comprometer a la comunidad en los asuntos públicos, eliminar el analfabetismo y mejorar la calidad educativa, basada en la formación y el compromiso colectivo. Los documentos destacaban que el modelo pedagógico político que se impulsaba era el de las escuelas públicas

6 Paulo Freire fue uno de los cofundadores del Partido de los Trabajadores en los años 80. Por lo tanto, debe considerarse como un militante más que como una figura “extrapartidaria”.

7 Freire ya había ejercido cargos de gestión antes de 1989. Lo hizo en la Direção de Departamento de Extensão de la Universidad de Recife en 1962; en 1963 fue miembro del Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, luego en la presidencia de la Comisión Nacional de Cultura Popular y en la coordinación en el Plan Nacional de Alfabetização de Adultos en 1964.

populares. En un documento central dado a conocer a poco de haber asumido, Freire y su equipo afirmaban al respecto a la calidad educativa:

La calidad de la escuela deberá ser medida no solo por la cantidad de contenidos transmitidos y asimilados, sino igualmente por la solidaridad de clase que haya construido, por la posibilidad que todos los usuarios de la escuela —incluidos padres y comunidad— tuvieron de utilizarla como un espacio para la elaboración de su cultura. (SME-SP, 89, p. 67)

La lucha por la escuela pública y popular se trajo también en la necesidad de aceptar el vínculo de la gestión con las organizaciones sociales y las escuelas. Se trataba de conformar una red de articulaciones con nuevos entramados institucionales y de participación. La Secretaría de educación deseaba que su dinámica no fuera solamente elaborar disposiciones y normativas “desde arriba”, sino, por el contrario, procurar la apropiación creativa de la escuela por la misma comunidad para transformarla, como decía Freire, en “un espacio de organización política de las clases populares” y de “formación de sujetos sociales” (SME-SP, 1990, p. 45).

Desde los aportes de Paul Singer⁸, la gestión del Partido de los Trabajadores asumió como centrales la participación popular en las políticas de organización económica, especialmente a través de creación y aplicación de los llamados presupuestos participativos en todos aquellos distritos donde gobernarán. Democratización, planeamiento y descentralización/autogestión fueron algunas de las nuevas ideas que el Partido llevó a cabo en sus gestiones de gobierno:

Una concepción de planeamiento donde las políticas de acción del poder público se dan de arriba para abajo, de forma centralizada, no puede servir a un gobierno que tiene como preocupación la gestión del poder público en un contexto de democracia participativa. Un gobierno en busca de la participación popular como compañera en la gestión de la cosa pública precisa tener en claro que el servicio público se construyó en las diferentes instancias. (SME-SP, 1990, p. 23)

Desde estas concepciones fue presentado el llamado “Proyecto pedagógico emancipador” con la idea de iniciar una profunda reforma curricular. Freire

pensaba que la disciplina de trabajo, el estudio comprometido, la solidaridad de clase y la cooperación no debían ir separados; al contrario, entendía que unidos expresaban los principios y valores colectivos que el pueblo trabajador debía asumir en sus procesos de formación educativa.

En uno de los documentos de la Secretaría señalaba: “Aprender é gostoso, mas exige esforço”, así como luego en el libro *Pedagogía de la autonomía*, de Freire, ya estaban presentes estas ideas que respondían y cuestionaban aquellas interpretaciones que asociaban las nociones de la educación popular freiriana con las concepciones “poco rigurosas” o desentendidas de cualquier aspiración comprometida con el estudio. En aquella publicación se destacaba una vigorosa apelación a la cultura del trabajo educativo, al serio compromiso por la investigación y el estudio, promoviendo la libertad y la autonomía del ser (Freire, 1998).

La seguridad con que la autoridad docente se mueve implica que el docente se base en una competencia profesional [...] El profesor que no tome en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce para estar a la altura de su tarea, no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase [...] El clima de respeto que nace de las relaciones justas, serias, humildes, generosas en que la autoridad docente y la libertad de los alumnos asumen éticamente [...] el carácter formador del espacio pedagógico. (Freire, 1998, pp. 55-56)

Asimismo, Freire solía señalar la politicidad del acontecimiento educativo y afirmaba que el pueblo no debía participar de la escuela para aceptar pasivamente instrucciones, recetas, represiones o sanciones, sino para ser parte de la construcción colectiva del saber. Por ello debía recibir tanto los aportes de los maestros y profesores como de los estudiantes, y convertir sus prácticas en un instrumento de lucha que les permita transformarse en sujetos de su propia historia:

No debemos llamar a nuestro pueblo a la escuela para recibir postulados, instrucciones, recetas, amenazas o puniciones, sino para participar colectivamente de la construcción de un saber [...] que se torne instrumento de lucha [...] La participación popular en la creación de la cultura y la educación rompe con la tradición de que sólo la élite es competente y sabe cuáles son las necesidades e intereses de toda la sociedad. (SME-SP, 1989, p. 35; énfasis del original).

8 Paul Singer fue uno de los principales referentes del Partido de los Trabajadores respecto a políticas de gestión y administración popular y participativa.

Escuelas públicas y reformas freirianas⁹

La naturaleza de la escuela pública estatal brasileña era analizada con fuertes críticas por el equipo de Freire; pensaban que era necesario hacer popular lo público y que las prácticas burocráticas se habían apropiado del sistema escolar estatal. También argumentaban que un sincero y transparente diagnóstico debía ser el mejor comienzo para transformar la escuela:

La escuela brasilera no es necesariamente pública. Por el contrario, es en el sistema de enseñanza que encontramos con mayor profundidad, por el carácter clientelístico de la burocracia escolar, una enraizada mentalidad privatista de la cosa pública. La estructura administrativa de la escuela, determinada y articulada en gran parte a partir de las orientaciones del director, que de ella toma “posesión”, la obtención del consenso por el servilismo o por el cambio de favores, la nominación de cargos de confianza en las instancias intermedias o superiores apoyadas en relaciones atravesadas por el clientelismo político, la falta de autonomía para la elaboración y ejecución de proyectos pedagógicos en el ámbito de la unidad escolar. (Sposito, 1984, p. 34)

Las políticas descentralizadoras fueron parte de las estrategias que la gestión asumió como herramienta democratizante para la implementación de los futuros cambios administrativos (Jáconi, 2002). Freire se oponía a las políticas verticalistas de los gobiernos tradicionales que lo precedieron. Se mostraba favorable a la delegación en la toma de decisiones y entendía que el poder era una construcción basado en la participación, la descentralización, la autogestión y la autonomía¹⁰. Por ello, cuando el Partido de los Trabajadores, a través de Paulo Freire, asumió en el área educativa de São Paulo se buscó favorecer estas concepciones.

Las medidas tomadas por el nuevo gobierno municipal se afirmaron en la aplicación de múltiples resoluciones. El Decreto n.º 27 813 del 12 de junio de 1989 modificó la Superintendencia Municipal de Educación (Supeme) y el Departamento de Planea-

miento y Orientación (Deplan) en Coordinadora de los Núcleos de Acción Educativa (Conae). También cambiaron las Delegaciones regionales de educación municipal (DREM), que pasaron a llamarse Núcleos de acción educativa (NAE), dependientes directamente del Conae. Estas renovaciones no fueron superficiales, sino que tuvieron como objetivo alterar el sentido de la toma de decisiones en la gestión pública educativa. De esta manera, se promovió la participación a través de la implementación de órganos colegiados, basados en la toma de decisiones a nivel local, intermedio y también central.

En este marco de reformas, los consejos de escuela¹¹ fueron organizados con la finalidad de implementar políticas públicas con fuertes vínculos y articulaciones con el movimiento social y con el conjunto de las comunidades de base. Se buscaba que las escuelas se constituyeran en organizaciones sociales orientadas según las necesidades y acuerdos entre quienes participaran en ellas, fueran estudiantes, profesores, personal no docente o vecinos del mismo barrio. El rol de los funcionarios debía ser el de acompañar este proceso, garantizando el nuevo entramado de relaciones y decisiones populares. La autogestión, en definitiva, el autogobierno, inspiraba estas iniciativas particulares desde la política pública:

La escuela demostrará madurez ejerciendo su capacidad de autogobernarse. Devolveremos las programaciones curriculares y otros materiales arbitrariamente retirados al inicio de la administración anterior, por ser patrimonio de las escuelas. Desencadenaremos un proceso de discusión para la construcción de nuevas propuestas curriculares. La escuela precisa ser un espacio vivo y democrático donde todas las preguntas sean llevadas seriamente, privilegiando la acción educativa en un saludable pluralismo de ideas. (SME-SP, 1989; énfasis del original)

Los consejos de escuela tenían una representación colegiada y estaban integrados por el director de las escuelas y representantes de los docentes, personal administrativo, padres y alumnos. Por lo general estaban constituidos por unos 20 a 40 miembros, garantizando su proporcionalidad según la población total de cada escuela. El porcentaje de representantes de padres y alumnos debía ser igual a los representantes del equipo escolar. La duración de los cargos era de un año y tenían la opción de que cualquiera de sus

9 “Mais do que um conceito científico, trata-se de um conceito político-estratégico. proposta dos Conselhos de Escola para verificar em que medida parte das dificuldades enfrentadas por estes colegiados —os Conselhos de Escola— são características exclusivas de sua prática na gestão escolar no período de 1989-1992” (Gadotti, 2003, p. 67).

10 Las medidas administrativas fueron analizadas por Torres *et al.* (1998).

11 Para algunos investigadores brasileiros, un antecedente de los consejos de escuela en el pensamiento freiriano lo constituyen los llamados “círculos de padres e professores” impulsados desde los años sesenta en Recife. Véase Canhoto de Lima (2007).

miembros podía ser elegido como presidente, siempre que tuviera más de 18 años. La excepción a esta última reglamentación la constituían las escuelas de adultos: en ellas el presidente del consejo podía ser también un estudiante. Las reuniones del Consejo estaban organizadas y planificadas en el calendario escolar y se establecía un encuentro por mes. Las temáticas abordadas eran muy amplias, aunque siempre centrada en temáticas educativas, incluso aquellos ítems relacionados con la organización de los recursos financieros de cada escuela. Generalmente se le proporcionaba a los colegiados la capacidad de tomar decisiones y asumirse como responsables de sus acciones ante la comunidad, tal como lo describen los Documentos oficiales de la Secretaría de Educación de São Paulo¹².

Los consejos fueron propuestas que se articulaban con otras experiencias preexistentes en São Paulo. Muchas de ellas tenían sus raíces en las acciones llevadas a cabo por las organizaciones sociales y su lucha por reivindicaciones educativas. Un ejemplo de ello lo constituyó el denominado “Movimiento de lucha por las guarderías”, creado en 1973 en la zona sur del estado de São Paulo, a partir del impulso dado por los “clubes de madres” (Gohn, 1992, p.78); otro caso significativo lo constituyó el Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos (MOVA)¹³.

Sin embargo, esta experiencia de consejos no fue sencilla de llevar a cabo; la participación y compromiso de la comunidad llevó su tiempo, y a partir de entrevistas realizadas a quienes fueron parte de estas iniciativas se puede deducir que no resultó suficiente con crear la ingeniería estatal participativa para garantizar su apropiación por parte de la comunidad. El mismo Freire resaltaba como obstáculo la tradición burocrática en buena parte de la administración escolar estatal:

Considerando nuestras tradiciones autoritarias, era de esperar que, en algunos casos, la autoridad hipertrofiada de algunas directoras de escuelas intentase asfixiar el consejo en su nacimiento. En otros casos, al contrario, el consejo podría intentar la exacerbación de su poder y procurar obstruir a la directora. (Freire, 1997, p. 48)

En este sentido también se manifestaban los docentes que participaron en aquella experiencia:

La directora se mostraba contraria a la idea de la formación del Consejo Escolar, no solo omitiendo la divulgación de las informaciones de reuniones sino

también posesionándose en contra de su constitución [...] ella creía que se formaba un poder paralelo integrado por personas que no entendían nada de educación. (Antunes, 2005, p. 56)

Lógicamente un proceso de semejante magnitud no tuvo una respuesta positiva automática, máxime cuando el proceso movilizador en la ciudad, y en gran parte del Brasil, iba en un sentido contrario al planteado por muchas de las reformas. Esto se dio especialmente en el campo educativo en el que los procesos movilizadores más inmediatos en torno a la escuela estatal tenían antecedentes y experiencias circunscriptas a los intereses sectoriales, es decir, reivindicaciones docentes, estudiantiles o no docentes. Al menos en el espacio urbano, la participación en el marco de la escuela estatal tuvo ese carácter.

Reorganización curricular y participación popular

Diferente era la dinámica de los movimientos sociales y su relación con la educación en términos más amplios, tal como ocurrió a la hora de organizar desde la Secretaría Municipal de Educación bajo la gestión de Freire el Movimiento de Alfabetización para Jóvenes y Adultos. Allí, desde un comienzo, era la comunidad organizada la que impulsaba estas iniciativas en clave de educación popular, y fue ella quien cogestionó y garantizó con el Municipio la continuidad y la actualización de estas experiencias. De esta manera, el Estado, y, por ende, la política pública, debían estar al servicio de la construcción de poder popular, y la escuela, además de “formar sujetos sociales”, debía constituirse —afirmaban desde la gestión— en “un instrumento de lucha de las clases populares” (SME, 1989, p. 89).

Una clara expresión de este proceso fue el crecimiento constante de los consejos escolares en el Municipio de São Paulo durante todo este periodo. En 1992 la red municipal de enseñanza estaba formada por 684 consejos de escuela y 10 consejos regionales desempeñándose conforme a la normativa establecida por la Dirección de Escuelas Municipales de la ciudad. Este proceso se extendió prontamente a otros estados —Paraná y Rio Grande do Sul, especialmente— con experiencias similares.

En los años subsiguientes a las reformas de la gestión de Freire se generó en el campo educativo de São Paulo una fuerte tendencia democratizadora. La manera de interpretarla, en este caso desde el punto de vista de la educación popular, trajo un fuerte debate que tuvo como centro la escuela pública. Se trataba de “reinventar”, como le gustaba decir a

12 Documentos SME-SP, 1992, p. 93.

13 Sobre este tema, véase Boschi (1988).

Freire, la concepción de escuela pública estatal considerándola como un ámbito acorde a las demandas y necesidades populares.

Para el campo democrático popular, cuando se habla de descentralización, participación, ciudadanía y autonomía en el universo educacional, se está hablando de crear condiciones para ampliar la esfera pública del estado, ya que en el capitalismo, lo estatal termina siendo privado. (Gadotti, 2003, p. 89)

Otra de las reformas destacadas en esta etapa fue el Movimiento de Orientación Curricular (Freire, 1997). Uno de sus principios centrales fue impulsar una etapa de problematización de la situación curricular en las escuelas, para analizar y debatir en cada institución los rasgos y las marcas que definían sus propuestas curriculares. El conjunto de estas reformas y su implementación contó con el apoyo de profesores de la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual de Sao Paulo (UNESP) y Pontificia Universidade de Sao Paulo (PUC-SP), entre otras instituciones superiores del estado de São Paulo.

Para llevar adelante esta reforma, la Secretaría de Educación comenzó a elaborar y distribuir documentos en los que esbozaba lo que entendía que debían ser los lineamientos generales para debatir en cada escuela entre los estudiantes, profesores, no docentes y funcionarios. Se recuperaba un concepto que caracterizó no solo a las propuestas freirianas sino también al Partido de los Trabajadores durante estos años. La idea se basaba en un diseño curricular participativo, tal como se enunciaba en los documentos de la Secretaría con los que se “pretendía abrir el debate y estimular la reflexión y la discusión sobre el currículum, instrumento organizador de la escuela anhelada” (SME-SP, 1989).

En el documento de debate curricular se esbozaba con claridad cuál debía ser la función social de la educación, y en particular de la escuela pública; además, se destacaba su rol emancipador y promotor de la formación social crítica en la que el pueblo sea su real protagonista:

La actual administración se compromete a la construcción de una escuela pública popular que tenga como marca principal la educación como práctica de la libertad [...] Una escuela para la formación social y crítica, en busca de una sociedad democrática [...] que se caracterice como una escuela seria, en la apropiación, la recreación de conocimientos y, al mismo tiempo, estimuladora de la solidaridad y de la curiosidad [...] [Una escuela] en la que el pueblo participe de la adquisición y crítica de un saber que tenga en cuenta sus necesidades y sea instrumento de la emancipación. (SM-SP, 1989)

De allí que en tiempos de la gestión freiriana de São Paulo, aparte de la reforma curricular y del diseño de los MOVA para jóvenes y adultos, se establecieron circuitos formativos para aquellos educadores populares que no habían obtenido sus diplomas docentes o para quienes realizaban tareas de voluntariado. Esta cuestión naturalmente era seguida de cerca por los gremios docentes que reclamaban la calificación de los educadores en cuestión. En este tema Freire acompañó sus demandas y coordinó con los movimientos sociales y con muchos de los educadores populares la creación de circuitos formativos que les otorgaban una mayor capacitación para llevar adelante esa tarea.

Así, desde la Secretaría de Educación, se creó en 1990 el Centro de Formación Permanente de Educadores, que tenía la finalidad de garantizar el proceso de formación continua para los docentes de las escuelas primarias y medias. El documento presentado por Ana M. Saul, responsable de una de las direcciones de la gestión municipal, proponía crear: “Un espacio totalmente dedicado a la formación permanente de los educadores de la Red Municipal de Enseñanza de San Pablo, básicamente, salas-ambiente, infraestructura de apoyo logístico y coordinación, funcionamiento del predio ocupado por la Guardia Civil Metropolitana” (SME-SP, 1990).

De conjunto, la reorganización curricular contemplaba diferentes aristas, además de la formación docente. Los núcleos centrales en los que se sustentó fueron, entonces, la construcción colectiva, que debía expresarse a través de un amplio proceso participativo en las decisiones y acciones sobre el currículo.

De esta manera, el terreno educativo no estuvo exento de este proceso de transformación social; la asociación de conceptos tales como escuelas públicas populares, educación liberadora, organizaciones sociales, cambio social y gestión significó el intento de construir un nuevo modelo de participación popular en la vida. Se llevaron a cabo propuestas basadas en la autonomía de los movimientos sociales y especialmente en tomar sus experiencias de construcción como base para las articulaciones de las nuevas políticas públicas¹⁴.

En este marco de transformaciones, las reformas freirianas de esta etapa fueron presentadas como iniciativas de articulación entre la gestión pública, los movimientos sociales y las comunidades de base. De

14 Otra de las propuestas de reforma más radicales llevadas a cabo por la gestión de Freire fue la elección de los directores de escuela por parte de la comunidad a través del voto directo. En marzo de 1991 presentó esta iniciativa para la discusión pública, pero la misma fue rechazada por los profesores y directivos de las escuelas municipales. Véase Elisalde, 2020, p. 109.

tal modo, la educación popular modificó y redefinió su estrategia de construcción y aplicación, fundamentalmente al trasladar sus propuestas dentro de las fronteras del Estado, a fin de organizar, reclamar y luchar por políticas que resuelvan las necesidades de los(as) trabajadores(as), respeten la autonomía de las organizaciones y propongan la construcción de una educación en clave emancipadora, solidaria e impulsora de la organización popular.

La elaboración de un modelo de escuela pública y popular fue planteada por la nueva gestión como un proceso de activa relación participante entre sus integrantes, así como de apropiación creativa por la propia sociedad, con la intención de transformarla, como decía Freire, en “un espacio de organización política de las clases populares” y de “formación de sujetos políticos y sociales”.

El legado de la educación freiriana: la construcción de escuelas públicas populares¹⁵

En los años 80, con las consecuencias del terrorismo de Estado —en particular las dictaduras militares del Cono Sur— y la emergencia posterior de las democracias neoliberales, la educación popular se constituyó nuevamente en buena parte de Latinoamérica en símbolo de la resistencia frente a las reformas educativas conservadoras que cubrían el continente¹⁶. Con el protagonismo de los movimientos sociales (Movimiento de los Sin Tierra en Brasil¹⁷, las empresas recuperadas en la Argentina, o las organizaciones campesinas en México, Colombia y Bolivia, entre otras) se instaló la iniciativa de crear escuelas/bachilleratos/universidades populares e interculturales autogestionadas, según los intereses y la tradición histórica de los

trabajadores, además de reclamar al Estado que asumiera la responsabilidad de garantizar el funcionamiento democrático del sistema educativo¹⁸.

De esta forma, “Tomar la educación en nuestras manos” fue la consigna escogida por las organizaciones sociales para dar cuenta del protagonismo de un inédito e informal movimiento político pedagógico que tenía como meta construir otra escuela pública posible, luego de que la tormenta neoliberal trajera exclusión y miseria en buena parte de Latinoamérica. Desde estas posiciones se asumió la educación popular como bandera, incorporando a sus reivindicaciones históricas el derecho a la acreditación de sus iniciativas educativas, ya que bajo los nuevos tiempos la población excluida llegaba a millones. Así, la creación de escuelas se presentó como una nueva estrategia de la educación popular para concluir con la exclusión educativa y a la vez aportar nuevas formas para la organización de las clases populares en clave de sujetos políticos.

Este ascendente proceso planteó, y continúa haciéndolo, intensos debates respecto de la aplicación de sus estrategias de construcción en el campo educativo, así como un interesante desafío respecto de la perdurabilidad de sus construcciones y de su espíritu emancipador. Muchas de estas iniciativas en Latinoamérica han logrado “arrancarle”¹⁹ al burocratismo estatal reivindicaciones, tales como la gestión de sus propias escuelas populares, la creación de espacios formativos e incluso la obtención de recursos para sostener estas iniciativas.

Desde estas situaciones, surgieron nuevas problemáticas y desafíos como consecuencia de la etapa que el movimiento social debía enfrentar; cómo organi-

15 Este apartado (“El legado de la educación...”) y el siguiente, “Teoría y praxis...”, está basado en el trabajo Elisalde (2020), Cap. v.

16 Es fundamental destacar la activa resistencia del sindicalismo docente frente a los procesos de reforma neoliberal.

17 Véase Dal Ri (2008).

18 Un testimonio sobre los movimientos sociales en Latinoamérica y sus experiencias educativas puede encontrarse en el documental *La educación en movimiento*: <https://www.youtube.com/watch?v=FNsli3lzhg>. En este material se recorren selectivamente experiencias y protagonistas de la educación popular, así como se analizan las relaciones entre los movimientos sociales latinoamericanos con el Estado en la última década. Se destacan en esta presentación el Movimiento Sin Tierra de Brasil, la Universidad Indígena Boliviana, los Bachilleratos Populares en organizaciones sociales y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) de Colombia, entre otros.

19 Esta expresión es común escucharla entre los militantes de movimientos sociales como el Movimiento Sin Tierra de Brasil, las empresas recuperadas y los Bachilleratos populares de la Argentina. Denota la naturaleza de la incidencia de la acción y la lucha de las organizaciones al obtener sus reivindicaciones.

zar las escuelas, cómo dar cuenta y continuidad de los logros obtenidos, de qué manera garantizar la durabilidad de los recursos y, sobre todo, cómo darle continuidad al temple militante y emancipador que dio origen a este proceso, eran algunos de los interrogantes a contemplar. Este panorama va a crear la necesidad de nuevas reflexiones y relaciones entre praxis y teoría, entre las cuales van a sobresalir, por su complejidad histórica, las relaciones de la educación popular con el Estado y las estrategias de las organizaciones populares²⁰.

Teoría y praxis pedagógica en la educación popular

La historia de los movimientos populares en Latinoamérica demuestra que su desarrollo está vinculado con las consecuencias sociales del propio sistema capitalista, y sus formas de reproducción de la fuerza laboral. Las condiciones de vida de las grandes ciudades se caracterizan por profundas dificultades en la satisfacción de las necesidades básicas como salud, vivienda, trabajo y educación; y es especialmente en estos aspectos en los que se identifican las mayores carencias de las clases populares. Esta realidad demuestra la ascendente dificultad del sistema capitalista de asegurar la producción, distribución y organización de los medios de consumo fundamentales para la vida cotidiana de las personas. Estos problemas no pueden ser entendidos como deficiencias del sistema económico, sino principalmente como una característica particular de la “lógica incorregible del sistema”, en el marco del desarrollo social, según afirma Mézáros (2008). La educación fue parte del proceso generalizado de precarización que afectó a toda Latinoamérica, expresado en fuertes desigualdades, comprobables a través del crecimiento de la exclusión y en el aumento del analfabetismo, además de otros indicadores de signo negativo para este ámbito.

Fue por estas causas que desde los años 80 y 90 los movimientos sociales dieron cuenta de esta situación, e iniciaron el reclamo por la necesidad de escuelas, becas y aportes integrales para los estudiantes, así como políticas que atiendan a la educación de jóvenes y adultos, probablemente la modalidad más postergada del sistema educativo.

En algunos países de la región este proceso fue asumiendo una especial perspectiva, caracterizándose por una novedosa relación del movimiento

social con la educación, sobre todo en lo referido a sus influencias teórico-culturales y en sus decisiones prácticas. Esta línea se planteó desde múltiples tradiciones, pero es indudable que la más influyente fue la representada por el pensamiento de Paulo Freire, así como también por otros autores clásicos pertenecientes al campo de la educación social, según nos destacó una de las coordinadoras entrevistadas, perteneciente al Movimiento Sin Tierra del Brasil²¹.

Este conjunto de relaciones entre educación popular, compromiso social y trabajo nos invita a considerar una primera conceptualización; esto es, la educación de los movimientos sociales como praxis pedagógica, porque de esto trata esta cosmovisión.

Se entiende la *praxis pedagógica*²² desde una doble relación conceptual: por un lado, en el “hacer político” y, por el otro, en las “prácticas formativas”. “Hacer” y “(auto)formarse” son nociones que acompañan la lógica vinculante con la dimensión educativa de los movimientos sociales (Gadotti, 2003). Este vínculo fue expresado por numerosas organizaciones latinoamericanas a través del ascendente protagonismo asumido en el campo educativo durante la etapa reformista neoliberal.

Las políticas aplicadas por el Banco Mundial y por instituciones tecnocráticas multinacionales impulsaron un proceso de “reforma por arriba” con un contundente impacto en los sistemas educativos latinoamericanos (Elisalde y Acri, 2017). Los efectos de “expulsión” de las escuelas de grandes masas de jóvenes y adultos²³ y la degradación educativa fue acompañada por una precarización laboral y académica, con la oposición, en ese entonces, de maestros y profesores, especialmente en el terreno gremial a través de activas denuncias y movilizaciones de los sindicatos alertando a la comunidad sobre los efectos devastadores que traería el reformismo de esos años.

Este proceso encontró también en la resistencia de los movimientos sociales un rol ciertamente activo. Fueron estas organizaciones las que, en algunos casos, se lanzaron a presionar, reclamando más y mejor edu-

20 Sobre educación popular, saberes y movimientos sociales, véase Pérez Wilke *et al.* (2020).

21 Nos estamos refiriendo a las ideas de la emblemática obra freiriana y a clásicos rusos como Wesley Pistrak y Anton Makarenko, entre otros. En *Entrevista a Cristina*: Coordinadora de educación del MST-Brasil. 2011.

22 La contratara dialéctica de la praxis pedagógica es la propia idea pedagógica: no existe la una sin la otra. La idea pedagógica se sustancia en la praxis. Véase Saviani (2007).

23 Freire prefería llamar “expulsados” a los estudiantes que quedaban fuera de las escuelas y señalaba que existía un vínculo directo entre deserción escolar y clases populares.

cación, y, en otros, apelando a novedosas estrategias autogestionarias que dieran cuenta de la educación que el Estado les había negado (o precarizado).

En los movimientos sociales latinoamericanos se evidenció el novedoso legado de Paulo Freire, proveniente de sus años en la gestión: asumir las escuelas públicas “como organizaciones sociales de las clases populares”; e incluso con una “recreación” aún más desafiante desde el nuevo milenio: crear escuelas desde y por los movimientos sociales, con derechos a la acreditación a los estudiantes que cursan en “sus escuelas populares o incluso en sus universidades interculturales”. La provocación de este planteamiento genera tensión con algunas tradiciones propias de la educación popular que sustentan que estas experiencias no debían adentrarse en los sistemas educativos porque correrían el riesgo de ser “cooptadas por los Estados” o que “las verdaderas representaciones de la educación popular deben ser entendidas por fuera de los sistemas educativos públicos”²⁴. Tal como fue presentado, estos desafíos y renovados conceptos que estrechaban vínculos entre “escuela y educación pública-popular” fueron desarrollados oportunamente por el propio Freire durante su gestión educativa, no solo al proponer la articulación con las iniciativas ya existentes en los territorios de las organizaciones sociales, sino también por redefinir y renovar conceptualmente el campo de la propia educación²⁵. La creación de escuelas/universidades públicas populares a lo largo y a lo ancho de Latinoamérica es un proceso que aún no ha terminado y expresa a las experiencias de educación popular más dinámicas y novedosas de la región²⁶.

La formación de sujetos políticos manifestó, de esta manera, el imprescindible complemento entre praxis pedagógica y emancipación social. La escuela

enseña, pero debe realizar algo más que enseñar y aprender; “debe prepararnos para la acción, la solidaridad de clase y la rebelión”, decía Freire desde sus documentos de la Secretaría de Educación (SM-SP, 1990).

Crear escuelas si el estado no las provee, ocuparlas si no da cuenta de una perspectiva emancipadora y exigirles que los recursos públicos se plasmen en la apertura de nuevas escuelas en aquellas regiones que no las tienen, o que no satisfacen las demandas de la comunidad, de esos se trata la práctica de nuestros movimientos. (DOSSIER MST, 2005)

Las organizaciones sociales definieron llevar adelante acciones que tenían como objetivo reclamar y crear escuelas, y argumentaban que era necesario contar con más educación para sus comunidades. Las clases populares percibían con nitidez los procesos de precarización y de permanente retiro del estado del campo educativo. En estas circunstancias, la necesidad precedió a la decisión política de numerosos movimientos sociales decididos a dar cuenta en la acción directa de las deficiencias ocasionadas por el reformismo neoliberal.

Estas acciones no tuvieron un carácter meramente subsidiario de las políticas educativas negadas por el Estado, sino, por el contrario, manifestaron una praxis política consciente (Gramsci, 1981), en el sentido de interpelar la hegemonía cultural en el escenario de uno los subsistemas centrales del capitalismo.

Rápidamente, la resistencia de los movimientos sociales se tradujo en acciones que buscaron suplir parte de los déficits de la política pública, pero también es necesario destacar que a medida que este proceso fue desarrollándose en una praxis consciente, la definición de objetivos se amplió y radicalizó, argumentando la necesidad de “construir poder popular”, según manifestaban las propias organizaciones sociales. Esto implicó desarrollar una construcción basada en una memoria histórica consciente, con un importante protagonismo de los (as) trabajadores (as) y sus representaciones en el terreno educativo, expresadas en históricas pujas con el capital.

Estas situaciones provocaron que numerosas comunidades asuman las temáticas educativas desde sus movimientos —sin abandonar en muchos casos el posicionamiento acerca de que el Estado debía continuar siendo el garante del sistema público de educación, por ejemplo, en recursos y acreditación—, pero aceptando y reconociendo el protagonismo autogestionario de las organizaciones a la hora de crear escuelas y universidades, conforme a las necesidades de sus localidades.

24 Estos debates aún no han concluido, y según las referencias teóricas o experienciales, se reafirma una u otra legitimación de origen para la educación popular. Véase el dossier sobre educación popular en la *Revista Polifonías* (n.º 7, año IV, 2015); también el excelente trabajo de Alfonso Torres (2016).

25 Cabe mencionar que el vínculo entre organizaciones de trabajadores (as) impulsando y creando escuelas populares remite también a históricas tradiciones en las que el movimiento obrero disputaba con el capital, e incluso con el Estado, en la creación de escuelas y universidades populares. Sobre estos temas puede consultarse: Elisalde *et ál.* (2013).

26 Estas problematizaciones no significan negar la impresionante existencia en todo nuestro continente de los cientos de miles experiencias de educación popular desarrolladas por fuera de los sistemas educativos, sino de relevar e interpretar los emergentes sociales del nuevo milenio que vinculan estrechamente la educación popular con la escuela, en un vínculo ciertamente diferenciado a las décadas precedentes.

En numerosas experiencias en la región, los movimientos sociales llevan adelante estas acciones con el apoyo y la articulación de equipos de docentes e investigadores de educación popular vinculados a las universidades públicas²⁷.

En definitiva, este proceso implicó pasar de la reivindicación del derecho a la educación a la formulación de qué escuela no es la que se desea y finalmente a la construcción de una escuela diferente, como afirmaba Paulo Freire en sus escritos. Así, la creación de escuelas/universidades públicas populares a lo largo y a lo ancho de Latinoamérica es un proceso que no solo no ha terminado, sino que continúa en toda la región (Rodrigues Brandao, 2017)²⁸. A la vez, nos invita provocativamente a debatir sobre los múltiples caminos de renovación de la educación popular en la actualidad, basados en experiencias impulsadas por los movimientos sociales y anticipadas conceptualmente en los años de la gestión de Paulo Freire al frente a la Secretaría de Educación de São Paulo, durante el periodo 1989-1991.

Conclusiones

En síntesis, en esta presentación se analizó y problematizó uno de los aspectos menos tratados en la vida y producción de Paulo Freire: “el desafío de construir educación popular en el marco de la política pública” (SME-SP, 1989) y su legado actual en las experiencias educativas de numerosos movimientos sociales de Latinoamérica.

La abundante documentación publicada por la Secretaría Municipal de Educación, además de los numerosos debates recuperados en la prensa de la época, nos permitió reconstruir no solo el carácter de las iniciativas pedagógicas, sino también los aspectos conflictivos para su implementación. Es indudable que si bien el horizonte político sobre el que se fijaron los cambios llevados a cabo en la gestión educativa se sustentaba en que el Partido de los Trabajadores se consolidara como una real organización de los(as) trabajadores(as) y que garantizase la creación de poder popular, lo cual no implicó que dicho proceso fuera desarrollado sobre la base de un amplio consenso en el sector educacional. Todo lo contrario. Existieron en la gestión profundas tensiones entre los sectores moderados del Partido de los Trabajadores y el gobierno municipal, encabezado por la

prefecta Luiza Erundina (del ala más radicalizada del Partido) y principal apoyo de Freire en la Secretaría de Educación. Conflictos con la burocracia escolar intermedia y superior (inspectores, directores, personal administrativo), conflictos con los gremios docentes (reclamos sectoriales de base estatutaria) y una población (padres y estudiantes) acostumbrada a percibir la política estatal en clave de directivas o, en muchos casos, a través de normativas autoritarias fueron algunos de los condicionantes existentes con los que Freire y su equipo se encontraron a la hora de intentar llevar a cabo un “proceso emancipador” en la escuela y la educación paulista.

La reforma administrativa, la renovación pedagógica “por abajo” y especialmente los consejos de escuela se constituyeron en la avanzada principal de los cambios que aspiraban a lograr una democracia radical y una pedagogía participativa en las escuelas. La experiencia se implementó a pesar de las resistencias y se convirtió en un indudable legado para la educación popular latinoamericana. Por su parte, iniciativas como el Movimiento de Reorganización Curricular y la Formación Docente Permanente fueron desarrollados e incorporados como contraparte cognitiva —en clave de nuevos y comprometidos contenidos— de una reforma educativa más amplia, basada en contenidos “liberadores”.

Pero, sin duda, el conjunto de propuestas y legado freiriano durante sus años de gestión no podría comprenderse en toda su dimensión e influencia futura sin su vínculo, articulación y reapropiación por parte de los movimientos sociales. La educación popular y las escuelas, a diferencia de los años 60 y 70, parecen confluír y rediseñar las nuevas formas que asume la organización popular en el terreno educativo desde el segundo milenio. Las miles de escuelas populares y universidades interculturales en y desde los movimientos sociales latinoamericanos así parecen demostrarlo.

En los últimos años se evidencia un proceso diferenciado y notable en la región en los que el vínculo escuelas públicas-educación popular se destaca, tal como se argumentó en este artículo, bajo la “recreación de escuelas” y el protagonismo de organizaciones sociales y novedosos sindicatos docentes, llamados por algunos protagonistas como “sindicatos territoriales”²⁹. En ellos, se suman las luchas reivindicativas

27 Entrevista a docente escuela del Movimiento Sin Tierra, julio de 2011.

28 Este trabajo nos propone un notable recorrido teórico y experiencial de la educación popular desde sus años fundacionales.

29 Esta expresión “sindicatos territoriales” fue mencionada en el Panel Educación Pública-Popular, Sindicatos Docentes y Organizaciones Sociales, integrado por organizaciones sindicales latinoamericanas, en el IX Seminario Internacional organizado por la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de América Latina (Riosal-Clacso) y el VII Congreso Pedagógico del SUTEF de Tierra del Fuego, durante noviembre del 2020.

laborales junto a prácticas y acciones de construcción de poder popular en y desde sus escuelas. Podemos detectar estas experiencias de sur a norte de nuestro continente; en México, con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en Lucha (SNTE); en Colombia, con el gremio magisterial de la Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca (Asoinca) y en la Argentina con el Sindicato de Trabajadores de Educación de Tierra del Fuego (SUTEF) y el Movimiento Pedagógico de Liberación (MPL-Misiones). Finalmente, desde las organizaciones territoriales, sin duda, debemos destacar al histórico Movimiento Sin Tierra de Brasil y su extendida y prolífica creación de escuelas territoriales, o los centenares de bachilleratos populares de jóvenes y adultos existentes en empresas recuperadas por tanto sus trabajadores como por organizaciones sociales de la Argentina, desde los primeros años del nuevo milenio.

Referencias

- Antunes, A. (org.) (2005). *Conselhos de escola*. Inst. Paulo Freire.
- Boschi, R. (1988). *Movimentos coletivos no Brasil urbano*. Zahar.
- Canhoto de Lima, M. R. (2007). *Paulo Freire e a administração escolar*. Líber Livro Editora.
- Dal Ri, N. (2008). *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos trabalhadores sem terra e nas empresas de autogestão*. Ícone Ed. 2008
- Documentos de la Secretaría Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)*. (1989-1991).
- Diário *Folha de S. Paulo*, 1988-1991.
- Elisalde, R. (2020). *Educación popular, Estado y movimientos sociales. Una experiencia de gestión al frente de la Secretaría de educación de San Pablo (1989-1991)*. Biblos.
- Elisalde, R., Acri, M. y Duarte, D. (comps.). (2013). *Historia de la Educación Popular. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica (1870-1940)*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://publicaciones.filo.uba.ar/historia-de-la-educaci%C3%B3n-popular>
- Elisalde, R. y R, Acri, M. (2017). *Historia de la Educación Popular. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica (1940-2019)*. FFYL-UBA: <http://publicaciones.filo.uba.ar/historia-de-la-educaci%C3%B3n-popular-en-latinoam%C3%A9rica>
- Fernandes, F. (1983, 17 de agosto). *Foro de Educación del estado de San Pablo*, San Pablo, Brasil.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia de la Autonomia*. Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Pedagogía de la praxis*. Aparicio.
- Gadotti, M. (2008). *Mova Brasil*. Inst. Paulo Freire.
- Gramsci, A. (1981). *Notas sobre Maquiavelo*. Nueva Visión.
- Gohn, M. da G. (1992). *Teoría dos movimentos sociais*. Ed. Loyola.
- Jacobi, P. (2002). *Políticas sociais e ampliação da cidadania*. FGV.
- Keck, M. (1991). *A lógica da diferencia o Partido dos Trabalhadores na construção da democracia*. Ática.
- Lima, L. (2002). *Organização democratização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. Cortez editora.
- Mészáros, I. (2003). *O século XXI. Socialismo o barbárie?* Boitempo Editorial.
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Siglo XXI.
- Pérez Wilke, I., Ampudia, M., Torres, A. y Cabezas, D. (2020). *La producción popular del saber. Claves Latinoamericanas*. Editorial Riosal-Chilevert.
- Rodrigues Brandao, C. (2017). *La educación popular de ayer y de hoy*. Biblos.
- Saviani, D. (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Sposito, M. (1984). *O povo vai ir a escola: a luta popular pela expansão do ensino público*, Loyola.
- Torres, A. (2016). *Educación popular y movimientos sociales em América Latina*. Biblos.
- Torres, J. C., O'Caliz, M. y Wong, P. (1998). *Educação e democracia. Praxis de Paulo Freire em S. Paulo*. Westview Press.

O Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo (1989-1992): contribuições para a reflexão curricular

Freire's Curricular Reorientation Movement in São Paulo (1989-1992): Contributions for a Curricular Reflection

El Movimiento de Reorientación Curricular de Freire en São Paulo (1989-1992): contribuciones para la reflexión curricular

Júlio César Augusto Valle *

Fecha de recepción: 20 de diciembre de 2020
Fecha de aprobación: 06 de julio de 2021

Para citar este artículo

Valle, J. (2022). O Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo (1989-1992): contribuições para a reflexão curricular. *Pedagogía y Saberes*, (56). <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13122>

* Doutor em Educação, professor da Universidade de São Paulo. Correio: julio.valle@ime.usp.br



Resumo

O propósito deste texto consiste em apresentar e discutir aspectos relevantes do Movimento de Reorientação Curricular construído por Paulo Freire e sua equipe em São Paulo, de 1989 a 1992, quando o educador atuou como Secretário Municipal de Educação da gestão da prefeita Luiza Erundina. Portanto, propondo sinalizar contribuições para a reflexão curricular – tensões, provocações e questões, apresentamos brevemente algumas características do Movimento que ensejaram, como argumentamos, uma construção crítica popular e democrática da política curricular. Conclui-se destacando tanto a inversão do vetor da política curricular, como o resgate do sentido público da escola pública como contribuições endereçadas a tensionar e problematizar o modo como as políticas curriculares têm sido conduzidas.

Palavras-chave:

política curricular; Paulo Freire; currículo; escola pública

Abstract

The purpose of this text is to present and discuss relevant aspects of the Curriculum Reorientation Movement built by Paulo Freire and his team in São Paulo, from 1989 to 1992, when the educator served as Municipal Secretary of Education for the administration of Mayor Luiza Erundina. Proposing to signal contributions to the curricular reflection -tensions, provocations, and questions-, we briefly present some characteristics of the Movement that gave rise, as we argue, to a popular and democratic critical construction of curricular policy. It concludes by highlighting both, the inversion of the curriculum policy vector and the rescue of the public meaning of the public school as contributions addressed to tension and problematize the way curriculum policies have been conducted.

Keywords:

curriculum policy, Paulo Freire, curriculum, public school

Resumen

El propósito de este texto es presentar y discutir aspectos relevantes del Movimiento de Reorientación Curricular, construido por Paulo Freire y su equipo en São Paulo, de 1989 a 1992, cuando el educador se desempeñaba como Secretario Municipal de Educación para la administración de la alcaldesa Luiza Erundina. Por lo tanto, se proponen aportes a la reflexión curricular -tensiones, provocaciones y cuestionamientos-, se presentan brevemente algunas características del Movimiento que dio lugar, como argumentamos, a una construcción crítica popular y democrática de la política curricular. Se concluye destacando tanto la inversión del vector de políticas curriculares, como el rescate del sentido público de la escuela pública como aportes dirigidos a tensionar y problematizar la forma en que se han conducido las políticas curriculares.

Palabras clave:

política curricular; Paulo Freire; plan de estudios; escuela pública

Introdução

29 Setembro 1988 - A um mês e meio da eleição que define o nome do novo prefeito de São Paulo, os jornais "O Estado de S. Paulo" e "Jornal da Tarde" publicam pesquisa de opinião sobre as preferências dos eleitores paulistanos. O candidato Paulo Maluf, do PDS, está disparado na frente, com 30% das intenções de voto. Em segundo lugar, com 14%, aparece João Oswaldo Leiva, do Vers., o candidato do governador do Estado, Orestes Quéricia. E em terceiro a zebra da disputa, a deputada estadual Luiza Erundina, do PT, somando 12%. (Vers., 1996, p. 25)

16 Novembro 1988 - O Brasil fica sabendo que São Paulo, uma das quatro maiores cidades do mundo, com 10 milhões de habitantes, tem, pela primeira vez na história, uma prefeita eleita. (PATARRA 1996, p. 28)

Ao contrário do que era possível prever dias antes, Luiza Erundina, *zebra da disputa*, venceu as eleições municipais em São Paulo (SP). Eleita com um projeto de governo "democrático e popular", que propunha articuladamente como princípios: a descentralização, a autonomia e a participação (Singer, 1996; Chauí, 1995; Freire, 1997). Em um contexto de redemocratização recente, um ano após a promulgação da Constituição Federal de 1988, é de esperar que essa experiência tenha sido excepcional, como nos mostram estudos de diferentes áreas (Singer, 1996; Chauí, 1995; Patarra, 1996). Porém, há, para a história da educação, a singularidade de que o Secretário Municipal de Educação de Luiza Erundina, de 1989 a 1991, foi Paulo Freire:

E por que aceitei ser secretário da Educação da cidade de São Paulo? Em primeiro lugar, porque sou secretário de uma administração do Partido dos Trabalhadores e particularmente da prefeita Luiza Erundina. Isto é, porque posso dizer, em programas de TV e aos jornais e rádios, que, na Secretaria da Educação, "cartão" e injunções políticas não se sobrepõem ao direito de ninguém. Em segundo lugar porque, se não tivesse aceitado o convite honroso que fez Erundina, teria, por uma questão de coerência, de retirar todos os meus livros de impressão, deixar de escrever e silenciar até a morte. E este era um preço muito alto. Aceitar o convite é ser coerente com tudo o que disse e fiz, era o único caminho que eu tinha. (1999, p. 62)

Para composição do secretariado que a assessoreira, Erundina nomeou pessoas de sua confiança e também pessoas de grande prestígio em seus respectivos campos de atuação. Este foi o caso, por exemplo, de Paulo Freire, para a educação; Marilena

Chauí, para a cultura; e Hélio Bicudo, para Negócios Jurídicos, Eduardo Jorge, para a saúde, e mesmo Paul Singer para o planejamento (Patarra, 1996). Para Arelaro e Saul (2017, p. 305), Erundina tinha muitas desvantagens "para governar uma São Paulo elitista e preconceituosa", porém, houve uma grande vantagem, que Arelaro destaca como "uma questão também muito interessante que o governo da Luiza teve, e que não se repetiu em nenhum dos governos do PT", isto é, o fato de que "Erundina escolheu, na verdade, secretários municipais de envergadura de ministros", aglutinando em torno de si "uma equipe da maior competência política, profissional e ética".

Sob a perspectiva de Gadotti e Torres:

Paulo Freire era a opção mais lógica. Membro-fundador do PT, membro da Comissão de Educação do partido, presidente da Fundação Wilson Pinheiro, do PT, e verdadeiro mito vivo da pedagogia crítica. Os trabalhos de Paulo Freire têm reconhecimento nacional e internacional. A obra de Freire tem suscitado múltiplas polêmicas, convidando à experimentação educativa e à inovação. Enfim, sua obra tem sido objeto de leituras, textos acadêmicos, teses doutorais, no Brasil e no mundo inteiro. (1999, p. 2)

Com efeito, a potencialidade de ter Freire à frente de um órgão governamental responsável pela educação pública na maior cidade do país, foi reconhecida por ele mesmo como uma oportunidade de mobilizar suas teorias e experiências no enfrentamento do que sua própria leitura de mundo caracterizava como nossa inexperiência democrática (Freire, 2012). Anos após, o fim de seu ciclo como administrador público, Freire escreveu:

Assumir a Secretaria da Educação da cidade de São Paulo, ao lado do grande desafio e responsabilidade que isso representa, é para mim, sem dúvida, o momento de buscar pôr em prática um conjunto de propostas com que há muito venho sonhando e sobre o que venho escrevendo e discutindo. Considero, no entanto, que as ideias que venho apresentando e defendendo, tanto em minhas obras como em minha atuação como professor no Brasil e no exterior, são compartilhadas também por educadores progressistas que desejam uma escola pública democrática responsável, séria. Por isso, tenho-me referido à necessidade de mudar "a cara da escola" nesta administração porque tenho certeza de que essa escola que expulsa os alunos (e isto tem sido chamado de "evasão escolar"), que reproduz as marcas de autoritarismo deste país, nas relações dos educadores com os alunos, que tem

bloqueado a entrada dos pais e da comunidade na escola, não tem uma “cara” de que se possa gostar e manter. (1999, p. 96)

O cenário encontrado por Erundina, seus secretários e secretárias, denunciava o descaso e o descuido da ação do poder público nas mais diferentes searas do município. Sob a perspectiva de Singer (1996, p. 37), esse cenário se constituiu como “resultado de uma política de terra arrasada praticada por Jânio, que objetivava concentrar todos os recursos numa meia dúzia de grandes obras”. Em sua primeira reunião com seu secretariado, a prefeita fez uma análise, segundo a qual tal cenário não se devia apenas à política da gestão anterior, mas ao descaso de muitas administrações, reiterando que a missão de seu governo seria “quebrar essa tradição de negligência dos serviços prestados pela municipalidade” (Singer, 1996, p. 38).

Por si, colocar-se a par da situação de cada secretaria já resumia enorme desafio. Para se ter ideia disso, recorremos à descrição de Cortella (1992, p. 56), sucessor de Freire na gestão: “Quando assumimos a gestão da SME em 1989, não existiam dados a respeito do número preciso de escolas municipais; oscilavam entre 640 e 652”, de modo que demorou certo tempo até se poder afirmar, com precisão o número de escolas da rede. Descoberto o número exato, identificou-se que a maioria das escolas da rede municipal demandava algum tipo de intervenção física mais ampla “por serem barracões ou estarem em precaríssima situação, a ponto de termos interdito 14 escolas já de início, por padecerem de risco iminente de desabamento”. Parte da complexidade da gestão de uma cidade como São Paulo, em especial no contexto em que Erundina e sua equipe foram eleitos, está sintetizada no trecho seguinte:

A Prefeitura do Município de São Paulo é responsável por 10 milhões de habitantes, cifra que aumenta ao ritmo de cerca de 200.000 habitantes por ano. Cerca de um terço da população do município se encontra em situação crítica de pobreza, o que significa depender vitalmente dos serviços públicos para a sua sobrevivência e inserção social. (...) Os problemas estruturais herdados pela Administração que assumiu em 1989 foram imensos: déficit de um milhão de habitações, marginalizando um milhão de pessoas em favelas e três milhões em cortiços; mancha urbana de 1.500 quilômetros quadrados, dos quais 950 impermeabilizados, criando uma gigantesca bacia de captação de águas pluviais; décadas de insuficientes investimentos em infraestrutura, necessitando ser recuperada; uma cidade inundada por 4 milhões de veículos, resultado da crônica falta de investimentos nos transportes

públicos, com sérias consequências em termos de poluição e de perda de qualidade de vida; 12.000 toneladas de lixo doméstico, recolhidos diariamente etc. Não há soluções milagrosas para este tipo de problemas: eles exigem, durante várias gestões, a continuidade de esforços rumo à democratização, descentralização e modernização administrativa, bem como significativos investimentos sociais e de infraestrutura. (Cortella, 1992, p. 54)

A oportunidade de Freire nesse contexto tem sido discutida por diferentes pesquisadores, dentre os quais nos remetemos à Arelaro e Cabral (2017); Saul e Silva (2012); Scocugia (2005); Saul (2012); Torres et al. (2002) e Gadotti e Torres (1999). Neste trabalho, buscamos, na esteira destes autores, contribuir para o adensamento das investigações e das reflexões acerca das políticas educacionais desse período. Com maior ênfase, dedicamo-nos às políticas curriculares ou, mais especificamente, à principal delas: o Movimento de Reorientação Curricular proposto por Freire e sua equipe. Conforme discutimos em trabalhos anteriores (Valle e Santos, 2018; Valle, 2020), resultantes de uma pesquisa já concluída (Valle, 2019, p. 8), a “experiência de Freire com a política curricular, tornando-se viável em centenas de escolas paulistanas, (...) enseja contrapontos significativos às políticas curriculares tecnicistas, homogeneizadoras e acrílicas”. Nosso propósito, neste texto, consiste, então, em resgatar essa experiência não para reproduzi-la acriticamente, mas para identificarmos nela que contribuições, provocações e tensões endereçam à reflexão curricular.

O Movimento de Reorientação Curricular de Freire (1989-1992)

Conforme argumentam Gadotti e Torres (1999, p. 13), inaugura-se, em 1989, “uma nova etapa de Freire como tomador de decisões no Brasil” – em uma das maiores cidades do mundo, acrescentaríamos. Nesse momento, dizem os autores, “como secretário de Educação, Paulo Freire não passou tanto tempo refletindo sobre o poder ou teorizando sobre a politicidade da educação, mas exercendo o poder”. A singularidade deste momento também pode ser atribuída ao modo como Freire exerceu o poder: “no seu tempo como Secretário da Educação de São Paulo, Freire nunca se utilizou do Diário Oficial para impor alguma coisa” (Arelaro e Saul, 2017, p. 309). Para a reflexão curricular, este fato também importa. Afinal, interessa-nos investigar como Freire e sua equipe conduziram sua política curricular sem, portanto, recorrer à prescrição, valendo-se da “participação efetiva da comunidade escolar na construção da pro-

posta pedagógica pela valorização do trabalho coletivo e descentralização das ações de planejamento e formação” (Cortella, 1992, p. 59).

Nos primeiros dias de governo, três ações de grande repercussão democrática foram iniciadas: 1) a consulta à rede sobre que escolas queriam e suas avaliações das que existiam, ação está já mencionada; 2) o incentivo para a criação de Conselhos de Escola, com caráter deliberativo e ampla participação dos diferentes segmentos da escola, utilizando para isso, um vídeo interessante, de nome com duplo sentido: “Aceita um Conselho?”; 3) criação da Comissão para elaboração do Estatuto do Magistério, com a participação dos sindicatos e que tinha o compromisso de consultar toda a rede neste processo de elaboração do Projeto de Lei, especialmente as questões polêmicas como a eleição de diretores de escola, defendida pela Gestão e que tinha a rede e os sindicatos com posição contrária. (Arelaro e Cabral, 2017, p. 12)

As três ações mencionadas consubstanciaram pontos de partida relevantes para a construção de diferentes e articuladas políticas educacionais: a primeira, ensejada no contexto do Movimento de Reorientação Curricular; a segunda, como parte do compromisso de democratizar a gestão da escola pública; e a terceira, dedicada à efetivação de melhores condições de trabalho docente. A esse último aspecto em particular, cumpre-nos acrescentar que a Jornada de Tempo Integral do Professor, construída posteriormente a partir deste primeiro movimento, tornou-se referência na história da rede municipal paulistana, convergindo para o que, anos mais tarde, se consolidaria, a nível nacional, na Lei Federal 11.738/2008, que instituiu o piso salarial do magistério, também se estabeleceu que fosse reservado um terço da jornada semanal dos professores para atividades de planejamento, pesquisa e formação. Na gestão de Freire, consolidou-se como a referida Jornada: “a) 20 horas de trabalho com aluno, em sala de aula; b) 10 horas de trabalho de preparação de aula, trabalho coletivo e atendimento à comunidade (Oliveira, 2002, pp. 72-73).

A composição da Jornada de Tempo Integral consistia, inclusive, em uma das condições para a efetivação da educação pública popular e de qualidade social, de que dependia o próprio Movimento de Reorientação Curricular. Assumir a necessidade da reflexão crítica sobre a própria prática, situada no paradigma da ação-reflexão-ação de Freire (1997, p. 40), significa assumir que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dessa assunção decorre a necessidade de remuneração por este tempo de “pensar cri-

ticamente a prática”, inalienável ao trabalho docente porque constitui sua dimensão criativa, tanto quanto o atendimento à comunidade.

Posto isso, o Movimento de Reorientação Curricular se inaugura, então, com a primeira ação citada anteriormente por Arelaro e Cabral (2017, p. 12), que se tornou conhecida como a etapa de Problematização da Escola, “entendida como a descrição e a expressão das expectativas de educadores, educandos, e pais sobre a escola”, como descreve Saul (2012, p. 400). As famílias participaram de plenárias pedagógicas, junto de representantes de movimentos sociais e pessoas relacionadas à vivência cotidiana no território em que a escola está inserida. A prática dessas plenárias buscava efetivar o direito à escuta das vozes de quem vive dia após dia o cotidiano da escola. Nas palavras de Saul (2012, p. 400), “houve o necessário registro desse momento de *escuta sensível* da escola em documentos que buscaram apresentar o que se chamou de ‘retrato sem retoques’ do currículo em ação”.

Esse momento inicial de problematização, objetivava engajar toda a comunidade escolar em torno da reflexão sobre a escola que desejavam ter, passando pela caracterização da escola que tinham (Valle, 2019). Engajar a comunidade na problematização da escola, que antes tinham como dada, opunha-se severamente à inexperiência democrática que vinha caracterizando a sociedade brasileira e, em particular, a paulistana:

Vamos trazer as vozes dos educadores e atores que trabalham na gestão da escola, vamos trazer as vozes dos alunos, das famílias para que a gente possa ver o que vai bem, o que não vai bem na leitura de realidade deles, que leitura de realidade eles fazem da escola e a partir daí nós podemos encontrar vozes que estejam em sintonia com essa perspectiva e manter o que é bom e buscar alterar o que não está tão bom e trabalhar no sentido de formação dos educadores para que a gente consiga avançar nessa perspectiva. (...) perguntas-chave para os professores responderem: “o que vai bem?”, “o que vai bem com o seu trabalho?”, “o que vai bem na escola?”, “o que não vai bem?”, “o que você gostaria de mudar?”, “o que precisaria para ficar melhor o que você faz?”. (...) Com os alunos fizemos perguntas que as crianças pudessem responder e que os alunos pudessem responder. O tom era mais ou menos esse, só que para as crianças a gente usava: “o que você gosta da escola?”, “o que você não gosta?”, “o que você gostaria que a escola tivesse?”, “o que você aprende aqui na escola?”. Aí para as crianças bem pequenininhas que não sabiam escrever, a gente fez uma pergunta para que

eles desenhassem, fomos orientando questões e eles desenhavam. Depois as professoras conversavam com eles sobre os desenhos, o que é isso que você fez? Por que você fez isso? É isso que você gosta da escola? (...) aí a professora registrava essa pequena entrevista que ela tinha com as crianças a partir dos desenhos. (Saul apud Valle, 2019, p. 125)

O movimento, narrado no excerto anterior por uma de suas idealizadoras, reconhece e estimula, como argumentaremos, o “sentido público da escola pública” (Valle, 2019), porque acolhe as diferentes presenças que compõem a escola para pensar e falar sobre ela. Paulo Freire e os membros sua equipe iam às assembleias para tratar com as comunidades que compunham a escola, *escutá-los* para compreender que escola tinham e que escola queriam ter¹.

Conforme registrado em um dos primeiros documentos de sua gestão, chamado *Educação na cidade de São Paulo: um ato de coragem*, “o povo de São Paulo vem de muitos anos de silêncio”:

Um silêncio que é construído também nas escolas, onde professores e alunos são negados enquanto seres humanos capazes de reinventar o mundo, um silêncio construído quando os mais pobres são expulsos da escola; quando é negado a 150 mil crianças entre 7 a 14 anos o direito à escola básica; quando milhares de paulistanos adultos são privados deste instrumento básico de sobrevivência: a leitura e a escrita. A Secretaria Municipal de Educação está lutando, corajosamente, para quebrar este silêncio. (São Paulo, 1989, p. 1)

A coerência freireana entre o falar e o fazer, tão prezada em sua obra (Freire, 1997; 2012), ensinou uma postura coerente diante da cultura de silêncio instalada também nas escolas. Em suas palavras, “numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria”, porque “não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre” (Freire, 1997, p. 25). Para ele, estava evidente que “não se democratiza a escola autoritariamente”:

É preciso que se compreenda que a mudança da “cara” da escola não se pode fazer de um dia para o outro ou tão depressa como eu desejaria que fosse. Isto porque a minha opção de como fazer a mudança da escola implica ouvir todos os que fazem a escola (pais, educadores, alunos, funcionários, bem como a comunidade em que esta se situa e os especialis-

tas nas diferentes áreas de conhecimento). E isto não é um simples e exclusivo trabalho técnico ou administrativo. Considero que desde os primeiros momentos de minha gestão iniciei com a minha equipe de trabalho uma grande ação para que isso possa ocorrer. Esta não é, porém, uma conquista que se possa completar em seis meses de administração. As maiores dificuldades, para avançar no rumo da melhoria do trabalho pedagógico da escola, nestes primeiros meses, estiveram no fato de concentrar mais esforços do que aqueles que normalmente seriam necessários para equacionar os reparos de uma rede física totalmente sucateada com um orçamento extremamente exíguo deixado pela administração anterior. (Freire, 1997, p 96-97)

Problematizar coletivamente a escola consistiu, portanto, a primeira etapa do Movimento de Reorientação Curricular. Às escolas que desejassem aprofundar a problematização da escola, foi facultada, então, a adesão ao referido Movimento. A política curricular freireana não se construiu por imposição, mas por adesão e identificação com o projeto, que passou à Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade a partir do conceito de tema gerador (Freire, 2012). Cumpre-nos acrescentar que a gestão, à época, também proporcionou financiamento às escolas que desejassem construir outros projetos e propostas pedagógicas:

Mais de 1500 projetos foram elaborados pelas escolas, em função de suas realidades. A Secretaria apoiou esses projetos, técnica e financeiramente, e fez o acompanhamento deles. A outra linha de ação desse movimento foi a construção do currículo por meio da interdisciplinaridade, via tema gerador. Tratava-se de reconstruir e pôr em prática a proposta de Paulo Freire, no tocante à aquisição e construção do conhecimento. A organização do programa a ser desenvolvido nas escolas, decidido a partir do levantamento de temas geradores, identificados por alunos e professores, por meio do estudo da realidade local, exigiu a criação de uma nova arquitetura de trabalho na escola porque era necessário romper com uma lógica instalada há 60 anos, nessa rede de ensino, que se caracterizava por propostas curriculares definidas ‘de cima para baixo’, por instâncias superiores da Secretaria da Educação que geravam um trabalho individualizado, por parte dos professores, com a intenção de depositar conhecimentos nas supostas “cabeças vazias” dos alunos. Trabalhar dessa forma implicou discutir e tomar posição a respeito de uma questão polêmica, ainda presente no cenário dos educadores que trabalham com currículo, a qual seja: qual é o conhecimento que importa? (Saul, 2012, p. 400)

1 Parte desse momento está registrada no documentário “A escola que queremos”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hAsYQd7af00>

O financiamento público aos projetos das escolas, mesmo que não vinculados à proposta curricular de Freire, e também a disposição ao diálogo com os docentes para discutir e tomar posição sobre questões curriculares, trazem consigo dois elementos indispensáveis à reflexão curricular, de qualquer natureza: o reconhecimento da autonomia da escola, que viria anos mais tarde a ser tema de nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), e também da autonomia (e, por que não, autoria?) docente na elaboração das políticas curriculares – e políticas públicas educacionais de um modo geral. Ambas contribuem, inclusive, para a superação da dicotomia entre planejadores e executores instalada no campo do currículo (Silva, 2004).

Conforme o estudo de Oliveira, “a gestão considerou que a dimensão programática do currículo estaria centrada no trabalho do professor” de maneira que “os programas deixaram de ser o ‘credo do professor’ e passaram a ser recursos de apoio para a ação pedagógica” (2002, p. 73). Sob a perspectiva desse autor, buscou-se “superar o hiato entre currículo recomendado e realidade local, ao delegar ao professor a competência de definir os conteúdos programáticos a serem ensinados aos alunos” (Oliveira, 2002, p. 73). Para o trabalho pedagógico, portanto, “não haveria um conteúdo programático escolar pronto”, mas, ao invés disso, a proposta de “construir programas a partir da investigação temática” (Delizoicov, 1991, p. 177). A investigação temática, mencionada pelo autor, se refere à investigação dos temas geradores, do modo como foram concebidos por Freire (2012), no terceiro capítulo de sua *Pedagogia do Oprimido*.

A concepção do tema gerador como alternativa para o trabalho pedagógico no contexto do Movimento de Reorientação Curricular, assumia que “uma prática interdisciplinar precisa enfrentar os limites e obstáculos gerados pela fragmentação do saber, decorrente da organização estanque dos conteúdos e da descontextualização dos mesmos” (Arelaro e Cabral, 2017, p. 9). Para as autoras, “na interdisciplinaridade, as disciplinas escolares devem interagir, estabelecer relações entre si, em um processo unitário, que contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos”, uma vez que “a totalidade do conhecimento a partir de uma temática específica vai se estendendo à medida que essa temática é problematizada em suas diversas possibilidades”. Para Saul e Silva, “é nessa perspectiva ética da educação crítica freireana que se inscreve um projeto interdisciplinar, via tema gerador” (2012, p. 13).

Essa perspectiva acolhe “tanto a realidade local – reflexo de um contexto sócio-histórico, concretamente construído por sujeitos concretos –, quanto o

processo de ensino-aprendizagem proposto a partir do diálogo entre saberes, popular e científico” (Saul e Silva, 2012, p. 14). Aqui, a análise das contradições vivenciadas na realidade local é fundamental como disparador do estudo escolar, dado, sobretudo, que o conhecimento escolar será visto como ferramenta de desvelamento e de intervenção dessas/nessas contradições.

Em sua *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2012, p. 125) afirma que todo indivíduo oprimido vive “uma relação dialética entre seus condicionamentos e sua liberdade”, de modo que o conhecimento não pode ser neutro, assumindo uma posição crítica, indispensável à emancipação social. Para Giovedi (2012, p. 241), os temas “são constituídos pelas visões de mundo da comunidade a respeito de suas próprias dificuldades, conflitos e contradições”, de modo que seja possível pensar nos conteúdos escolares a partir do lugar social experimentado por cada grupo, razão pela qual tais conhecimentos passam a estar vinculados aos problemas enfrentados pela comunidade escolar, à leitura crítica da realidade (Freire, 1997).

Daí que, partindo dos temas geradores sugeridos pelo estudo de realidade que antecede à construção curricular, propicia-se um olhar multifacetado da realidade. É como se o fenômeno ou situação fossem vistos através de uma lente que os decompõe segundo as diferentes luzes do conhecimento (física, química, biologia, história, geografia, artes etc.), permitindo revelar aspectos fragmentados da realidade. Estes, integrados, permitem melhor compreensão daquele fenômeno ou situação. (Delizoicov e Zanetic, 1993, p. 13)

Torres, Wong e O’Cadiz (2002, p. 114), após acompanhar as atividades realizadas em algumas escolas durante um ano, estudando o Movimento de Reorientação Curricular, afirmam que “na escola pública popular os temas geradores são os tijolos para a construção de um currículo localmente relevante”, endossando a tese de que a escola pública popular, democrática, tem um compromisso com o território em que está inserida, que vai no sentido de colaborar com a superação dos limites vivenciados por sua comunidade. Os mesmos autores acrescentam:

O seu conceito de tema gerador como base do desenvolvimento de uma práxis educativa libertadora no contexto da alfabetização de adultos foi repescado e remodelado para a escolarização de crianças do ensino primário: donde o *currículo interdisciplinar através do tema gerador*. Um dos aspectos que distinguem o Projeto é o facto de propor um processo de planificação curricular que tem por base o seguinte princípio: “as várias

ciências devem contribuir para o estudo de certos temas [geradores] que orientam todo o trabalho da escola”. (Torres et al., 2002, p. 117)

Para dar suporte às escolas na investigação temática da realidade, Freire e sua equipe estabeleceram parcerias com a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo de modo que os pesquisadores acompanhassem o cotidiano e, especialmente, os movimentos de construção curricular de cada escola. Como o tema gerador emerge como resultado da investigação temática de uma determinada realidade, cada escola identificava conjuntos diferentes de temas geradores possíveis de forma que o desafio em que estavam implicados os pesquisadores (“especialistas”) consistia em construir, *na escola* com professoras e professores, e explorar relações entre os temas geradores e as disciplinas escolares.

Freire e os seus colegas saíram do pedestal das universidades e do ambiente asfixiante da burocracia e aventuraram-se nas favelas miseráveis e nas carteiras desengonçadas dos alunos. Não há dúvida de que os passos ousados dados com iniciativas como a do Projeto Inter definitivamente trouxeram mudanças qualitativas às escolas públicas município durante o governo do PT. Nas palavras de um dos seus principais teóricos, “conseguimos criar, em teoria e na prática, um novo conceito de elaboração de um currículo participado, no qual as várias equipes envolvidas – professores, especialistas da SME-PT, conselheiros universitários – em constante e sistemática interação entre si, construíram em conjunto o caminho a seguir”. (Torres et al., 2002, p. 112)

O Movimento de Reorientação Curricular está registrado em uma série de seis documentos principais, seus cadernos orientadores (Valle, 2019). Cada um deles sistematiza e compartilha com as demais escolas da rede municipal as principais descobertas e resultados que o Movimento vinha alcançando, desde a *Problematização da Escola* (São Paulo, 1989) até os *Relatos de Práticas*, sexto e último documento (São Paulo, 1992). Este último apresenta, como o próprio nome sugere, os relatos das práticas realizadas no contexto da interdisciplinaridade via tema gerador (Figura 1).

Os relatos, todos de autoria docente, eram acompanhados por comentários feitos pelos pesquisadores que acompanhavam o processo no sentido de destacar aspectos relevantes do trabalho realizado capazes de subsidiar o movimento de reflexão sobre a prática

(Freire, 1997). Na sistematização do documento, lemos que “em cada um dos relatos podemos reconhecer inúmeras atitudes do educador consideradas positivas dentro de nossa proposta, algumas das quais, uma vez exercida, dificilmente deixará de fazer parte do cenário e desempenho pedagógico desse educador” (São Paulo, 1992, p. 97). São “processos de mudança irreversíveis”.



Figura 1: Documentos elaborados durante a gestão de Freire, 1989-1992. Fonte: Acervo do autor.

Os relatos, ainda mesclando elementos de pedagogias tradicionais com atitudes ousadas, revelam com nitidez as marcas de um movimento contínuo de ação-reflexão-ação que caracteriza a dimensão da autoria docente, de reflexão sobre a própria prática, que não se encerra (Valle, 2019). Há, ainda, a afirmação de que “o professor que inicia seu trabalho em sala de aula com um diálogo sobre um assunto do cotidiano do aluno, orientando a discussão para problemas que podem gerar conhecimento matemático provavelmente não voltará a ser um mero transmissor de conteúdos previamente estabelecidos” (São Paulo, 1992, p. 97). Nesse documento, portanto, o que nos chama a atenção é o fato de sintetizar a busca de todo o Movimento de Reorientação Curricular que, conforme afirmam seus organizadores, consiste em uma “metodologia de trabalho que envolve o educador na prática de pensar e fazer currículo” (p. 99).

Os professores e as professoras tornaram-se, com a publicação deste documento, os protagonistas do Movimento de Reorientação Curricular. Dez escolas participaram no Movimento em 1989, primeiro ano do governo, e chegaram a 362 escolas participantes em 1992 – mais da metade das escolas da rede paulistana. Não houve prescrição curricular, mas apoio das universidades às escolas na construção coletiva e participativa de um currículo localmente relevante para cada uma das escolas participantes.

O governo que sucedeu o de Luiza Erundina “permitiu” que as escolas permanecessem trabalhando desta forma, mas desfez as parcerias com as universidades que subsidiavam os processos de construção curricular nas escolas. Embora, essa atitude tenha comprometido o que vinha sendo desenvolvido nas escolas, remetemo-nos a Singer (1996, p. 262) para pensar que “feita a experiência de abrir as decisões governamentais à participação da sociedade civil, é certo que sua retomada no futuro será continuamente reivindicada”. As escolas experimentaram construir coletivamente seus currículos a partir de temas relevantes em suas comunidades. Resgatar essa experiência contribui para que seja continuamente reivindicada.

Contribuições para a reflexão curricular: a inversão do vetor da política curricular e o sentido público da escola pública

Como enunciamos anteriormente, interessa-nos resgatar essa experiência também para pensar e discutir que provocações e tensionamentos endereçam à reflexão curricular, inclusive no sentido de subsidiar políticas curriculares inspiradas no referencial freiriano. Recordamo-nos, portanto, do contexto encontrado por Freire e sua equipe na rede municipal paulistana:

O processo educacional tinha como marcas, de forma geral: a reprodução de conteúdos fragmentados e compartimentalizados, o uso de livros didáticos como instrumentos únicos do fazer pedagógico, práticas autoritárias no que se refere às relações entre os vários segmentos da escola, a ausência do poder de interferência da comunidade escolar nos rumos de cada unidade, a não-incorporação da experiência social e cultural dos educandos e da comunidade no processo de constituição e desenvolvimento do currículo. (Cortella, 1992, p. 55)

Na mesma medida, Freire argumentava “que nas práticas dos professores tem teorias embutidas”, reconhecendo a dimensão de autoria do trabalho

docente e continua, “evidentemente, a prática não é só um praticismo, toda prática tem uma teoria” (Saul apud Valle, 2019, p. 172). Por isso, a proposta curricular reconhece respeitosamente tais saberes e não os ignora, mas interage criticamente com ele: “os grupos de formação eram grupos para desembutir as teorias existentes” (Saul apud Valle, 2019, p. 172). Evitar a secundarização do trabalho docente nas políticas curriculares, e educacionais de um modo geral, correspondia aos princípios de descentralização, mas principalmente, autonomia e participação.

É muito importante que se entenda o quanto que não se pode colocar numa postura secundária o conhecimento que o professor detém, mas também não se pode supor de modo românticamente tolo, que ele tem todo o conhecimento. Nesse sentido é necessário um projeto de mão dupla, de um lado se cria um conjunto de circunstâncias para que aquilo que ele domina e possa ser contribuído venha à tona; por outro lado também, circunstâncias para aquilo que é dele a necessidade de um conhecimento ainda não presente, possa ser partilhado e oferecido. (Cortella apud Valle, 2019, p. 172)

Na medida em que se criavam condições para o trabalho docente, como a jornada dedicada ao planejamento e aos estudos, e de apoio técnico e financeiro aos projetos das escolas, fomentava-se a dimensão da autoria docente. Isso foi indispensável para a efetivação da proposta curricular porque “um investimento numa proposta de tema gerador é exigente do ponto de vista da criatividade dos professores” (Saul citado por Valle, 2019, p. 171), porque os desafia a refletir sobre: “como é que eu faço para encontrar uma nova forma de organizar o conhecimento, de trabalhar com o conhecimento, de chamar os alunos para que trabalhem com o conhecimento, que conhecimento que entra aqui?” (p. 172). Essa proposta exigente, amparada das condições para o trabalho docente, teve ano após ano cada vez mais a adesão das escolas da rede municipal porque se identificavam com o que vinha acontecendo, nutrindo um movimento substantivo para a experiência da educação problematizadora:

Em contraposição à postura de narrador das histórias do mundo que o professor tem na educação bancária, Freire propõe a atuação dialógica na educação problematizadora. É pelo diálogo que os conhecimentos são construídos no currículo. O conhecimento não possui um significado em si, mas é contextualmente produzido nas lutas contra a opressão. (...) Não há finalidades *a priori*, estabelecidas pelo educador, fora das condições concretas de existência dos educandos. (...) o conteúdo escolar não pode ser doação ou imposição, mas a *devolução*

organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou. (Lopes e Macedo, 2011, p. 86)

Trata-se de uma experiência também democrática de construção da política curricular, que considera e acolhe também criticamente os saberes-fazeres docentes. Freire não prescreveu um “currículo oficial” e essa experiência nos permite explorar diferentes dimensões da reflexão curricular, em particular no campo das políticas. O Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo inverteu o tradicional vetor das políticas curriculares, verticalizado e homogeneizador, quase sempre autoritário, pouco democrático e incapaz de acolher o trabalho docente já em curso (Valle, 2019).

A proposta político-pedagógica da gestão Paulo Freire: a construção de uma escola pública popular e democrática instalou uma nova lógica no processo de construção curricular na realidade brasileira mostrando que é possível e desejável fazer do currículo uma história escrita pelos professores. Isto quer dizer, uma história em que os professores criam e recriam o currículo, entendido este como uma prática social, exercendo assim o direito de “pensar, fazer e experienciar currículo” a partir da decisão de qual é o currículo que interessa e respondendo conscientemente às questões: currículo para quem? currículo para quê? currículo a favor de quem? A prática desta nova lógica de construção curricular considerou todo o tempo a necessária “participação” dos educadores dando ênfase ao “trabalho coletivo” nas escolas e desenvolvendo um programa de formação permanente dos educadores, entendido como condição para a ‘mudança da cara da escola.’ (Saul e Saul, 2013, p. 109)

As políticas curriculares brasileiras têm historicamente partido dos gabinetes, dos órgãos oficiais e do próprio Ministério da Educação na direção das escolas às escolas. De forma verticalizada, as escolas recebem. Trata-se da lógica de “implementação curricular”, um conceito que evitamos ao nos referir às políticas de Freire. A ideia de implementação pressupõe um movimento de verticalização desfavorecendo o “polo passivo”, que pouco participa, mas é responsável pelas “execuções” das políticas. Esse movimento de produção de políticas públicas de currículo, marcado por um processo que, ao mesmo tempo, parte dos gabinetes em direção às escolas de maneira e o faz de maneira verticalizada, preservando as hierarquias de construção, sistematização e circulação de saberes consiste em *um vetor* das políticas curriculares. A experiência de Freire em São Paulo nos mostra que não é o único.

A proposta de Reorientação Curricular do governo Luiza Erundina, gestão Paulo Freire, desestabilizou uma estrutura estruturada, um *habitus*, de uma escola reprodutora da ordem social. Entre 1989 e 1992, a educação foi entendida, tratada como sendo pública e popular, portanto, nova estrutura estruturante. Essa noção de educação trouxe para o “chão” da escola, para o seu cotidiano consequências: a qualidade se sobrepôs à quantidade dos conteúdos escolares. Isso significou que não apenas os conteúdos fossem valorizados pela quantidade que seriam trabalhados e assimilados dentro das salas de aula – esse tipo de entendimento definia o que era uma boa escola e um bom professor –, mas que também os conteúdos deveriam ser trabalhados na construção, por exemplo, de outras versões históricas, a história no contrapelo, no sentido de desnaturalizar a ordem social, produzindo outro entendimento para as desigualdades sociais. (Claudio, 2015, p. 182)

Deixando de ser concebido, fragmentariamente, como “somatória de recortes da produção científica que atende a interesses privados, um contrato socio-cultural entre epistemologias fragmentadas e conhecimentos descontextualizados”, o currículo passa a ser compreendido, segundo esse entendimento, como “um processo dialógico de apreensão crítica da realidade, em que as necessidades materiais para a sobrevivência humana em seus diferentes planos de existência, orientam a visita criteriosa aos acervos epistemológicos específicos” (Saul, 2012, p. 13). No contexto dessa concepção curricular, o “currículo oficial” não antecede a prática docente, mas se constrói a partir dela, de seu registro sistemático e da reflexão sobre o que se faz. A inversão do vetor curricular, que acolhe e considera a dimensão de autoria docente, favorece a percepção de outra contribuição à reflexão curricular: trata-se da garantia do sentido público da escola pública (Valle, 2019). Afinal, como vimos:

Os currículos pautados nos princípios de Freire, deveriam ter como eixo organizador as necessidades e as exigências da vida social, não as disciplinas tradicionais. Daí a preocupação em codificar e decodificar temas geradores, trabalhados nas salas de aula por meio do diálogo entre professores e estudantes. (Moreira, 2000, p. 114)

No contexto do Movimento de Reorientação Curricular, o trabalho pedagógico organizado pelo uso dos temas geradores fez com que, ao fim de cada ano, cada escola tivesse percorrido trajetos singulares do ponto de vista dos temas abordados, mas comuns do ponto de vista dos conteúdos disciplinares. Mobilizar os conhecimentos disciplinares na leitura crítica de cada realidade proporcionou certa pluralidade de currícu-

los, que emergiram na lida com problemas e temáticas relevantes socialmente para cada comunidade. Essa é, como temos defendido, em uma das formas de se garantir e potencializar o sentido público da escola pública (Valle, 2019; 2020).

O maior ganho, nesse sentido, do Movimento de Reorientação Curricular foi justamente garantir que os processos de negociação e construção do currículo ocorressem onde estão os atores mais interessados na educação escolar – mães, alunos, pais, professores, direção da escola, funcionários e todos os demais membros da comunidade escolar (Valle, 2019; 2020). Sob a égide dos princípios de autonomia, participação e descentralização, que regeram as políticas das diferentes áreas durante o governo de Erundina, a proposta curricular assegurou também o sentido público da escola pública também por preveni-la dos assédios e dos interesses privados por meio da prescrição curricular, de que pouco ou nada participam os agentes antes mencionados. A garantia do sentido público da escola pública endereça, portanto, uma tensão necessária à reflexão curricular, que deve se fundamentar, como Freire nos mostrou ser possível, na autonomia das escolas e na dimensão de autoria docente, estimulando-os a interagir com seus contextos.

Considerações finais

Neste texto, dedicado ao Século de Paulo Freire (1921-2021), patrono da educação brasileira, dedicamo-nos a resgatar o processo de construção da política curricular idealizada por Paulo Freire e sua equipe, quando o educador atuou como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, de 1989 a 1992. Resgatá-la nos permite identificar e explorar muitos elementos relevantes à reflexão curricular, tais como: a autonomia da escola e a autonomia docente na política curricular, assegurada tanto às escolas que aderiram ao Movimento de Reorientação Curricular como também àquelas que não aderiram e receberam apoio técnico e financeiro para efetivação de seus projetos;

- Dimensão da autoria docente, presente no “currículo em ação” acolhido criticamente pela gestão: nas práticas dos professores, há teorias;
- Relação universidade-escola, como potencial para viabilização de condições para que se compreendesse o currículo a partir da “ação-reflexão-ação” (Freire, 1997) no contexto do trabalho com os temas geradores;

- A mobilização dos temas geradores em uma proposta curricular interdisciplinar em que as diferentes disciplinas escolares contribuem articuladas para a leitura crítica do tema.

Outros elementos podem emergir a partir de outros estudos. Neste trabalho, dedicamo-nos sobre dois que nos parecem relevantes: a inversão do vetor da política curricular freireana e o sentido público da escola pública. Ambos parecem endereçar perspectivas para a reflexão curricular.

Em síntese, concluímos que Freire, por meio de seu Movimento de Reorientação Curricular, propôs e consolidou uma alternativa autenticamente latino-americana, pois artesanal, e crítica, fundamentada nos princípios de sua obra *Pedagogia do Oprimido*, capaz de reverter o cenário tradicional das políticas públicas, especialmente curriculares. A política curricular de Freire permitiu resgatar o sentido público da escola pública, tema fundamental à democracia, ao oferecer aos professores subsídios necessários para que cada currículo orbitasse em torno de temas de legitimada relevância social para cada comunidade. Constituiu-se, enfim, uma alternativa efetivamente inédita e viável ao que parece ser ainda o vetor das políticas curriculares brasileiras.

Referências

- Arelaro, L. R. G. e Cabral, M. R. M. (2017). Paulo Freire: por uma práxis transformadora. *Rizoma Freireano*, (23), 1-15.
- Arelaro, L. R. G. e Saul, A. (2017). Um revolucionário amoroso, tolerante, bem humorado e radicalmente democrático: saudades de Paulo Freire. *Revista Reflexão e Ação*, 25(2), 295- 310.
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Federal nº 9.394 de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Chauí, M. (1995). Cultura política e política cultural. *Estudos Avançados*, 9(23), 71-85.
- Claudio, C. E. (2015). *Política e práticas formativas em confronto na cidade de São Paulo a partir da gestão Paulo Freire (1989-1992): representação de professores sobre a escola*. [Tesis de doctorado, Pontifícia Universidade Católica].
- Cortella, M. S. (1992). A reconstrução da escola: a educação municipal em São Paulo de 1989 a 1991. *Aberto*, 11(53), 54-63.
- Delizoicov, D. (1991). *Conhecimento, tensões e transições*. [Tesis de doctorado, Universidade de São Paulo].

- Delizoicov, D. e Zanetic, J. (1993). A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. Em Pontuschka, N. N. *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública* (pp. 9-18). Edições Loyola.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. (1989). *Educação na cidade de São Paulo: um ato de coragem*. SME.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. (1992). *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 6 – Relatos de prática*. SME
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *A educação na cidade*. Cortez.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. e Torre, C. A. (1999). Paulo Freire, Administrador Público. A Experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo [1989-1991]. In: Freire, P (1999). *A Educação na Cidade*. Cortez.
- Giovedi, V. M. (2012). *O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular*. [Tesis de doctorado, Pontifícia Universidade Católica]. São Paulo).
- Lopes, A. C. e Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. Cortez.
- Moreira, A. F. B. (2000). Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Revista Educação & Sociedade*, 21(73), 109-138.
- Oliveira, E. C. (2002). *Currículo recomendado, ensinado e aprendido: o currículo de Matemática da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Arte & Ciência.
- Patarra, I. (1996). *O governo Luiza Erundina: cronologia de quatro anos de administração do PT na cidade de São Paulo, de 1989 a 1992*. Geração Editorial.
- Saul, A. M. (2012). A construção da escola pública, popular e democrática na gestão Paulo Freire no município de São Paulo. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), 2012, *Anais do XVI ENDIPE*. Campinas: Editora UNICAMP, 395-406.
- Saul, A. M. e Saul, A. (2013). Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político-pedagógico da escola. *Revista Teias*, 14(33), 102-120.
- Saul, A. M. e Silva, A. F. G. (2009). O legado de Paulo Freire para as políticas do currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 90(224), 223-244.
- Silva, A. F. G. (2004). *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. [Tesis de doctorado, Pontifícia Universidade Católica].
- Silva, T. T. (2011). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Singer, P. (1996). *Um governo de esquerda para todos: Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo (1989-92)*. Brasiliense.
- Scocuglia, A. C. (2005). As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 81-92.
- Torres, C. A.; O’Cadiz, M. P. e Wong, P. L. (2002). *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. Cortez.
- Valle, J. C. A. (2019). *Inversão do vetor nas políticas curriculares: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo (1989-1992)*. [Tesis de doctorado, Universidade de São Paulo].
- Valle, J. C. A. do. (2020). O resgate da escola pública utópica de Freire como possibilidade inscrita na história: o Movimento de Reorientação Curricular em São Paulo (1989-1992). *Rematec*, 15(33), 201-223.
- Valle, J. C. A. e Santos, V. M. (2018). Interferir o vetor do currículo: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire em debate. *Revista e-Curriculum*, 16(4), 1207-1233.

Contribuciones del pensamiento y la acción de Paulo Freire al trabajo social latinoamericano: algunas consideraciones

Contributions of Paulo Freire's Thought and Action to Latin American Social Work: Some Considerations

Contribuições do pensamento e da ação de Paulo Freire ao serviço social latino-americano: algumas considerações

Claudia Bermúdez-Peña *

Fecha de recepción: 20 de diciembre de 2020
Fecha de aprobación: 08 de julio de 2021

Para citar este artículo

Bermúdez-Peña, C. (2022). Contribuciones del pensamiento y la acción de Paulo Freire al trabajo social latinoamericano: algunas consideraciones. *Pedagogía y Saberes*, (56). <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13118>

* Profesora titular, Facultad de Humanidades, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle, Colombia. Magíster en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario de la misma universidad. Doctora en Ciencias Sociales, Universidad Nacional General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina. Investigadora del Grupo Sujeto y Acciones Colectivas. Correo: claudia.bermudez@correounivalle.edu.co. Orcid: orcid.org/0000-0001-7313-9327.

Resumen

El presente artículo es una reflexión que se enmarca en un proceso investigativo que analizó la labor de profesionales de trabajo social y da continuidad a un trabajo previo relacionado con la dimensión pedagógica del trabajo social. El punto de partida del texto, es entender al trabajo social como un modo de educación, que se sitúa en el orden de las *otras educaciones* o de las *educaciones otras*. El objetivo es presentar algunas reflexiones sobre las contribuciones del pensamiento y la acción de Paulo Freire al trabajo social como disciplina/profesión desde el punto de vista educativo. Finalmente, las reflexiones se han organizado considerando tres asuntos: 1) la experiencia de Paulo Freire en y desde el trabajo social; 2) sus reflexiones para y sobre el trabajo social, y 3) las experiencias de trabajo social que reconocen la influencia del autor.

Palabras clave

educación popular; trabajo social; Paulo Freire, pedagogía crítica; reconceptualización

Abstract

This article is a reflection that takes part of a research process that analyzed the work of social work professionals, giving continuity to a previous investigation related to the pedagogical dimension of this area. First, the text intends to understand social work as a model of education, which is situated in the order of *otras educaciones* or *educaciones otras*. The main objective is to present some reflections on the contributions of Paulo Freire's thought and action to social work as a discipline/profession from the educational point of view. Finally, the reflections have been organized considering three issues: 1) Paulo Freire's experience in and from social work; 2) his reflections for and about social work, and 3) the social work experiences that recognize the author's influence.

Keywords

popular education; social work; Paulo Freire; critical pedagogy; reconceptualization

Resumo

Este artigo é uma reflexão que faz parte de um processo investigativo que analisou o trabalho dos profissionais de Serviço Social dando continuidade a um trabalho anterior relacionado à dimensão pedagógica do Serviço Social. O ponto de partida do texto, é compreender o Serviço Social como uma modalidade de educação, que se situa na ordem das outras formações, ou das formações outras. O objetivo é apresentar algumas reflexões sobre as contribuições do pensamento e da ação de Paulo Freire para o Serviço Social como disciplina / profissão desde o ponto de vista educacional. Por fim, As reflexões foram organizadas considerando três questões: 1) a experiência de Paulo Freire em e a partir do serviço social; 2) suas reflexões para e sobre o serviço social; e 3) as experiências de serviço social que reconhecem a influência do autor.

Palavras-chave

educação popular; trabalho social; Paulo Freire, pedagogia crítica; reconceitualização

Introducción

El presente artículo contribuye a una reflexión que ha estado dispersa en el trabajo social latinoamericano y que centra su análisis en su dimensión pedagógica y educativa. El objetivo es presentar algunas de las contribuciones del pensamiento y la acción de Paulo Freire al trabajo social como disciplina/profesión, entendiéndolo como un modo de educación que se sitúa en el orden de las otras educaciones (Trilla, 1993) o de las educaciones otras (Palumbo, 2016).

En su texto *Las otras educaciones*, Jaume Trilla (1993) plantea un giro reflexivo en el que explora “otros” lugares de la educación y, si bien señala que no es su interés proponer un nuevo concepto, apoyándose en los planteamientos clásicos de Coombs (1971), que diferencia entre educación formal, informal y no formal, afirma que el “sistema educativo” hace referencia tanto a los tipos de enseñanza tradicional, como a otras formas no tradicionales, por ejemplo, la educación en artes y oficios que también es denominada como educación para el trabajo. Es así como el autor ubica otros escenarios educativos como la animación sociocultural, la formación de adultos y la educación en la ciudad. Tanto en Trilla como en Coombs, podemos observar que hay “un reconocimiento claro y explícito de que existe ‘otro sistema indefinido’ de enseñanza que es importante y que merece más atención de la que se le ha dispensado hasta el momento” (Pastor Homs, 2001, p. 525). Hay aquí un punto de inflexión en el que se propone ampliar la reflexión pedagógica a escenarios distintos de la educación escolar.

En este orden de ideas, podemos afirmar que lo pedagógico “desborda los lugares educativos clásicos” (Palumbo, 2016) y nos conduce al descentramiento de la concepción del aprendizaje vinculado a lo meramente cognitivo-instrumental para convocar saberes otros, por ejemplo, los asociados a la emocionalidad. Podemos entender entonces, apoyándonos en Palumbo, la pedagogía como un campo de fuerzas en disputa, en el que tanto prácticas institucionalizadas como las prácticas contrahegemónicas entran en tensión, planteando nuevas relaciones de saber-poder y abren paso a lo emergente que no está dicho en ninguna parte, ni tampoco está prefigurado, dando paso así a las educaciones otras.

Pese a que Freire fue un educador y no un trabajador social¹, sus aportes a esta disciplina/profesión pueden verse claramente en algunas de sus reflexio-

nes, en su práctica y en los marcos de referencia del ejercicio del trabajo social. Es este asunto el que se explora en el presente artículo. Su desarrollo se organiza en tres apartados: 1) Experiencia de Paulo Freire en y desde el trabajo social; 2) Reflexiones de Paulo Freire para y sobre el trabajo social, y 3) Experiencias de trabajo social que reconocen la influencia de Paulo Freire.

Como hipótesis se parte de considerar que Freire introdujo la perspectiva crítica desde la reflexión educativa en el trabajo social latinoamericano a partir de su participación como docente en escuelas de Trabajo Social. La reflexión sobre el lugar educativo del trabajo social desde una perspectiva crítica se hizo explícita en la década de los sesenta en Brasil, en la década de los setenta en Chile y en diversos países de América Latina en la década de los ochenta. Se trata de recuperar esa reflexión que hoy permanece diluida. Para ello, el artículo toma documentos publicados en esas tres décadas del siglo xx, por lo que conserva las expresiones originales. Así, por ejemplo, en algunos momentos no se asume la perspectiva de género y en su lugar se alude a la categoría genérica “hombre” o se hace alusión a la expresión pueblo o lucha social, sin que sean objeto de discusión.

Experiencia de Paulo Freire en y desde el trabajo social: el SESI y la docencia universitaria en Brasil y Chile

Diversas biografías sobre la vida y obra de Paulo Freire y sus propios testimonios en entrevistas y escritos señalan que una de sus primeras experiencias en los campos de la educación y de la alfabetización de adultos la desarrolló siendo director del Departamento de Educación y Cultura de Servicio Social de la Industria (SESI) de Pernambuco, experiencia que le permitió acercarse al campo de la asistencia social², conocer de cerca el mundo de los obreros y despertar su curiosidad por ese mundo, tal como él mismo lo manifestó:

1 Aunque trabajó durante toda su vida con trabajadores sociales fueron sus alumnos, colegas, amigos desde sus primeros años en Brasil) (Moch, 1990).

2 Es importante señalar que el trabajo social en sus orígenes en América Latina adoptó la denominación de servicio social y quienes estudiaban la profesión se titulaban como asistentes sociales. Luego de la reconceptualización en la década del sesenta del siglo xx, en la mayor parte de países de América Latina, se adoptó la denominación de trabajo social. Esta modificación no se realizó en Brasil, de tal manera que la carrera se sigue denominando Servicio Social y sus profesionales, asistentes sociales. Por esa razón a lo largo de este documento usamos de acuerdo con los contextos de los autores una u otra denominación.

Al mismo tiempo que luchaba con mi propio problema, me entregaba en el SESI, con grupos de trabajadores rurales y urbanos, al de cómo pasar de mi discurso sobre mi lectura del mundo a ellos, a desafiarlos en el sentido de que me hablaran de su propia lectura. (Freire, 2002, p. 43)

Fue así como a partir de su propuesta de “clubes de trabajadores” desarrolló buena parte de sus ideas en torno a las potencialidades del diálogo y de los análisis sobre problemas comunes en procesos de alfabetización, Intentó decir a los trabajadores que no debían dejar totalmente en manos del SESI la responsabilidad de resolver sus problemas. Ellos mismos debían tratar de superar las dificultades y obstáculos. La finalidad de esta labor era “integrar al trabajador en el proceso histórico” y alentarle a organizar personalmente su vida en la comunidad” (Gerhardt, 1993, p. 3). En el trabajo con obreros, identificó el interés de muchos de ellos en “cuestiones políticas” e identificó que “Era preciso mostrar imágenes sobre los problemas reales de la gente y leer y escribir palabras que expresasen esos problemas” (Gerhardt, 1993, p. 5), así mismo, involucró activamente a los niños y sus padres en el análisis de sus condiciones de vida como trabajadores (Aparecida Germano y Reigota, 2007).

El propio Freire señaló que esta experiencia fue vital para la escritura de *Pedagogía del oprimido*:

La Pedagogía del oprimido no podría haberse gestado en mí sólo por causa de mi paso por el SESI, pero mi paso por el SESI fue fundamental, diría incluso indispensable, para su elaboración. Aún antes de la Pedagogía del oprimido, el paso por el SESI tramó algo de lo que la Pedagogía del oprimido fue. (Freire, 2002, p. 35)

Luego de su paso por el SESI, se acercó al ejercicio de la docencia universitaria y tuvo su primera experiencia en este campo en la Escuela de Servicio Social de la Universidad Federal de Pernambuco. Allí, además de realizar docencia directa —enseñó Historia y Filosofía de la Educación—, gestó el primer Centro de Cultura del proyecto de educación de adultos del Movimiento de Cultura Popular³. En 1961 asumió como director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife. Desde allí conformó un equipo con el que desarrolló las primeras experiencias de alfabetización popular, al que se vincularon docentes y estudiantes de Servicio Social. En

especial, motivó a estudiantes de último año para que apoyaran ese proceso vinculándose a través de sus prácticas académicas. Así, sus apuestas, reflexiones y su método —que ya venían madurándose— fueron socializados en el ámbito universitario y específicamente en el Servicio Social (Barros Padilha, 2008).

De esta experiencia se destaca el trabajo desarrollado por Zaira Ary (1963), quien participó como estudiante de Servicio Social en práctica en el proyecto de educación de adultos del Movimiento de Cultura Popular, por una invitación que, según comenta, le hizo el profesor Paulo Freire, para realizar las primeras acciones de dicho proyecto en el Centro de Cultura *Dona Olegarinha de Recife*. Su tesina de grado para obtener el título de asistente social recoge la reflexión sobre esa experiencia de educación popular. Ary, además de realizar un ejercicio de sistematización y recuperación de la experiencia, pone en discusión los desafíos para el servicio social desde lo que ella consideró es su tarea educativa. En ese sentido, señaló que el servicio social debe revisar sus métodos y debe partir de una realidad concreta para la humanización:

una educación capaz de cumplir una función de guardar coherencia entre lo que se propone y los medios de los que se sirve. De ahí que, sus métodos y procesos, deberán en sí mismos proporcionar una formación en mentalidad y comportamientos democráticos —partiendo de la situación concreta y singular de los hombres, y llevándolos a una colaboración activa en su educación—. Proporcionar también el desarrollo de un espíritu comunitario que vuelva al hombre consciente de su existir con otros, de sus solidaridades con sus semejantes en grupos y comunidades de diferentes dimensiones: familia, asociaciones, comunidad local, nacional e internacional, [...] en esa tarea educacional, el Servicio Social será un instrumento importante para procurar de manera permanente revisar sus métodos y procesos y delimitar su función junto al trabajo de otros técnicos, insertándose en procesos de transformación de la realidad brasilera. (Ary, 1963, p. 10; traducción propia)

El trabajo de Ary muestra claramente una de las contribuciones del pensamiento y la acción de Freire en el servicio social en dos sentidos. Por un lado, visibiliza la dimensión educativa del servicio social en escenarios no escolares (de educación de adultos), y con ello sitúa la reflexión educativa en otros lugares, la cual denominó educación comunitaria. Por el otro, destaca la producción de conocimiento desde la propia práctica. En ese orden de ideas, propone un ejercicio de investigación que no se desliga de la acción, a partir de una experiencia concreta de educación popular, que puede ser interpretada como

3 El Movimiento de Cultura Popular fue coordinado por el profesor Germano Coelho (profesor de la Escuela de Servicio Social de Pernambuco) y contó con la participación de los educadores Anita Páez Barreto, Paulo Rosas, Silke Weber, Silvio Loreto y Paulo Freire, todos profesores de la Escuela (Barros Padilha, 2008).

la articulación entre investigación e intervención social. En efecto, la autora realiza un esfuerzo desde el que visibiliza la producción de conocimiento y deja planteadas unas reflexiones que contribuyen a la cualificación de la práctica. Es claro en todo caso que no se trata de un modo de investigación convencional prediseñada, planeada, programada, sino de uno que emerge de la práctica y cuyo sentido es retrospectivo (Bourdieu, 1991), es decir, un modo de investigación que se acerca más a lo que se conoce como sistematización de experiencias en América Latina.

Lo hasta aquí señalado refleja la influencia del pensamiento y la acción de Paulo Freire en experiencias de servicio social en Pernambuco en la década de 1960. No obstante, Paulo Rosas y Celso Beiseigel sugieren un giro en la reflexión al preguntarse por las influencias que tuvo el propio Paulo Freire en la formación de su pensamiento y acción. Al respecto, a partir de su estrecha relación con él⁴, coinciden en afirmar que, de acuerdo con el propio testimonio de Freire, tanto la experiencia en el SESI como en la Escuela de Servicio Social fueron significativas en su proceso,

La Escuela de Servicio Social y la SESI *en tanto* fueron “polos de influencia” en la germinación de su pensamiento pedagógico y social, como él mismo declaró. El MCP, la SEC y también el Plan Nacional de Alfabetización, en el MEC, del cual era coordinador, eran “campos” donde sus ideas habían encarnado y respondido al desafío de la práctica. (Rosas, 1996, p. 158).

En palabras de Beiseigel,

Educación y Actualidad Brasileña, de 1959, aparece como el primer esfuerzo de sistematización de aquellas ideas. Presentaba sus concepciones de hombre, de sociedad y de educación, formadas en la convivencia como las reflexiones de pensadores católicos “progresistas”, tales como Maritain, Gabriel Marcel, Bernanos, Mounier, Amoroso Lima, de los integrantes nacionalistas del Instituto Superior de Estudios Brasileiros (ISEB), Guerreiro Ramos, Corbusier, Vieira Pinto, Jaguaribe, y de otros, como Dewey, Mannheim, Zevedei Barbu, Ortega y Gasset, Anísio Teixeira, etc. Las ideas registradas en el libro manifiestan la vigorosa interacción del educador con intelectuales de Recife, visiblemente con pro-

fesoras de la Escuela de Servicio Social y de otros compañeros del movimiento católico. (Beiseigel, 1999, p. 1)⁵

Lo interesante de este giro en la reflexión es que sugiere una apuesta por el tejido colectivo de pensamiento de modo que no se asume al autor por fuera de sus relaciones y en ese sentido muestra vestigios de lo que el mismo Freire denominó la contradicción educador/educando que, en clave relacional, muestra un proceso en doble vía que es posible desde la dialogicidad. Adicionalmente, hace visible los vínculos del servicio social con la experiencia de educación popular freiriana en sus orígenes en América Latina. Es de destacar que el vínculo de Freire con el trabajo social continuó durante su estancia en Chile, al asumir dos seminarios en la Universidad Católica de Santiago, en la Facultad de Ciencias Sociales de la carrera de Trabajo Social (Cambio político y cultural del mundo rural y el otro, Reforma agraria y trabajo social).

Barros Padilha (2008) señala que una de las contribuciones del Freire al servicio social se hizo explícita en la década del cincuenta, cuando la Escuela de Servicio Social de Pernambuco incorporó prácticas dialógicas, inspiradas en la propuesta freiriana, las cuales se retomaron en proyectos de desarrollo comunitario implementados en diversos barrios de Recife. Para la autora, en los relatos de la experiencia de los Centros de Cultura Popular pueden observarse afinidades del trabajo educativo desarrollado por Freire con el marxismo, y desde su punto de vista, ello coincidió con el germen de una perspectiva crítica en la Escuela de Servicio Social que se venía gestando⁶. Esa coincidencia facilitó la acogida del pensamiento y la acción freirianos,

La Escuela de Servicio Social era un punto de encuentro para los “sin sede” como fue el caso del centro de cultura y acción política. Por su clima, la Escuela de Servicio social facilitó la emergencia

4 Paulo Rosas trabajó con Paulo Freire en el SESI y en la Escuela de Servicio Social de Pernambuco, por lo que fueron compañeros de trabajo, mientras Celso Beiseigel fue un estudioso de su obra y biografía.

5 El autor destaca que el trabajar como docente en la Escuela de Trabajo Social le permitió a Freire acercarse a un grupo de personas, especialmente mujeres, vinculadas a la educación (Anita Paes Barreto, Dolores, Lourdes Coelho), que fueron militantes católicas activas en educación y servicio social. “La actuación de Paulo Freire fue muy amplia, pero su activismo acabó consolidándose en el área de Educación, dentro de un mundo donde vivió con filósofos, sociólogos, historiadores de la educación, activistas de asistencia social, la Escuela de Servicio Social” (Beiseigel, 2013, p. 3).

6 En este sentido, un tema que emerge y que conviene explorar es la adopción e influencia de las ideas freirianas, (concientización, dialogicidad, contradicción educador/educando, dominación, educación bancaria, etc.) en el Movimiento de Reconceptualización del trabajo social.

del debate de nuevas ideas pedagógicas en Recife de aquellos años. (Rosas, citado en Barros, 2008, p. 229).

Lo que se puede ir notando en lo señalado hasta aquí es la mutua influencia del pensamiento de Freire en el servicio social y de las apuestas de ese momento de la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Pernambuco en el pensamiento inicial de Freire.

Reflexiones de Paulo Freire para y sobre el trabajo social

De la extensa obra freiriana, y reconociendo que su producción se sitúa principalmente en el campo de la educación y la pedagogía, para efectos del objetivo del presente artículo, queremos destacar en este apartado dos conferencias en las que Freire planteó de manera directa una reflexión para y sobre el trabajo social. La primera de ellas hace parte de uno de los ensayos publicados en el texto *Cambio* (1971)⁷, en el cual reflexiona sobre “El rol del trabajador social en el proceso de cambio”⁸. La segunda es su presentación en la clausura de la Conferencia Mundial de Trabajo Social realizada en Estocolmo (Suiza) en 1988, bajo el título “Una comprensión crítica del trabajo social” cuya traducción se encuentra en inglés y fue publicada en 1990.

En la conferencia de Estocolmo, Freire señaló como su lugar de enunciación el haber comenzado su experiencia como profesor universitario en una escuela de servicio social de su ciudad natal en Brasil, y en ese sentido, planteó su reflexión como un “testimonio” de lo que aprendió de algunos de los profesionales de trabajo social con los que tuvo la posibilidad de compartir. Desde ese lugar de enunciación, señaló que entiende al trabajador social ante todo como un educador y a la práctica del trabajo social como una práctica educativa. Esta no es una afirmación menor, pues de alguna manera abre la posibilidad de reflexionar sobre la dimensión pedagógica de esta disciplina/profesión que, desde su punto de vista, tiene como uno de sus propósitos la búsqueda de una comprensión mayor de lo que ocurre en el mundo. Esta afirmación coincide con la reflexión realizada por

la estudiante de Servicio Social Zairy Ary, y de alguna manera justifica la necesidad de profundizar en esa dimensión a la luz de los desafíos hoy (Freire, 1990).

Freire reconoce en el ejercicio del trabajador social como educador un sentido político, un sentido ético y un sentido estético. Desde su punto de vista, el primero hace que sea imposible ser neutral, no comprometerse y situarse al margen de “las batallas políticas” de la sociedad. No solo lo considera imposible, sino que cree que sería un error optar por un camino contrario al compromiso. Hace un llamado a no asumir su trabajo como un mero ejercicio técnico apartado del contexto social. Si bien no desarrolla el análisis de la categoría trabajo, destaca que se trata de un modo particular de trabajo que implica una relación y, por tanto, una acción y una reflexión en y sobre la alteridad.

El sentido ético implica una opción y una decisión, en este caso, por la dignidad de la vida. En efecto, si entendemos que, “Los seres humanos somos estructuralmente éticos e inevitablemente morales” (Cortina, 1996, p. 82) y que dicha estructura opera como marco de actuación en la toma de decisiones en esa relación con los otros (que afectan tanto la esfera personal como la esfera pública), lo que se esperaría desde el punto de vista freiriano es que la opción del educador sea una ética de la vida. El sentido ético implica de este modo hacerse responsable de sí mismo y de la vida del otro e invitar al otro a hacerse responsable frente a la sociedad, pues, en todo caso,

el Otro es un sujeto que debe ser capaz de hablar por sí mismo en última instancia (autonomía). Naturalmente, esto es resultado de un proceso de maduración, desde la posición más indiferenciada en la que se inicia la vida del sujeto humano, hasta las diferenciaciones más sutiles de identidad que cada uno puede cultivar: diferenciaciones y recortes relacionados con su identidad cultural (condición de género, etnicorracial, edad, etc.) y relacionados a las individuaciones del sujeto (condición mental, emocional, afectivo-sexual, estética, religiosa, política, etc.). (Casali, 2016, p. 5)

El sentido estético, por su parte, está relacionado con la idea de entender la educación como una obra de arte y al educador como un artista, un “esteta” que “rehace el mundo, redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta y redanza el mundo” (Freire, 2020). Desde esta concepción, Freire no solo ubica la educación como una creación, sino que invita al educador a ser un creador. El sentido estético también se conecta con la posibilidad de comunicar desde múltiples lenguajes que expresan el mundo; por ello, “El educando no puede ser convocado simplemente como sujeto

7 De la editorial América Latina. La obra también ha sido publicada en otras ediciones bajo el título *Educación y cambio*. En ambos documentos hay una concepción de Freire del trabajador social como un educador.

8 Este ensayo fue inicialmente publicado en 1969 por la revista *Hoy en el Servicio Social* y por el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, ICIRA-Chile en su versión mimeografiada.

cognitivo, sino que también y siempre en su condición concreta de sujeto corporal, sensible, emocional, cultural, estético, etc. Esto quiere decir que los sujetos no son genéricos, y mucho menos homogéneos” (Casali, 2016, p. 7).

En ambos textos, Freire enfatiza en la necesidad de que el trabajador social asuma y avance hacia una perspectiva crítica⁹, la cual, desde su perspectiva, tiene como punto de partida la comprensión de la estructura social, de cómo se constituye desde su totalidad pero también desde las interacciones, básicamente porque entiende que el trabajador social actúa sobre la estructura social. En ese orden de ideas, la perspectiva crítica

Implica una “apropiación” del contexto; una inserción en él; un ya no quedar “adherido” a él; un ya no estar casi “bajo” el tiempo sino en el tiempo. Implica reconocerse hombre. Hombre que debe actuar, pensar, crecer, transformar, y no adaptarse fatalistamente a una realidad deshumanizante. Implica, finalmente, el ímpetu de cambiar para ser más. (Freire, 1971, p. 25)

Se puede comprender que no entiende la estructura por fuera de las interacciones humanas, y en cambio, la entiende como creación humana, y si la estructura social es creada por la acción humana, es posible cambiarla justamente desde dicha acción. Este es el marco desde el que entiende el cambio social. No obstante, desde su punto de vista, este cambio solo es posible como resultado de la acción colectiva y no como resultado de una voluntad individual aislada: “La sociedad se transforma cuando la transformamos. Y la transformamos cuando las fuerzas políticas organizadas y movilizadas de las clases populares y obreras se lanzan a la historia para cambiar el mundo, y no en la historia, ‘uno hace lo que es posible y no lo que le gustaría hacer’”, señala, y por ello es necesario, “comprender los límites de la práctica del Trabajo Social” (Freire, 1990, p. 6) y lo plantea en clave de autorreflexión. Por eso señala que es necesario preguntarse por los propios límites sociales, ideológicos, culturales, políticos e históricos de la práctica.

En este mismo sentido, entiende a los sujetos en relación, no solo desde la intersubjetividad sino respecto a un contexto espacio-temporal desde el que se articulan diversas experiencias y visiones de futuro (Zemelman, 1997). Hasta aquí puede advertirse en Freire una comprensión de los sujetos como agentes

que reconocen que hay asuntos que escapan a su control, pero que no los determinan y una comprensión de la estructura social que no es fija y que depende de las prácticas de los sujetos. Por tanto, la agencia de los sujetos y sus prácticas no pueden entenderse como un asunto de voluntad individual, sino como resultado de procesos históricos, en el que sujetos y estructura se influyen mutuamente; por ello, también afirma que el proceso de cambio no puede dejar de venir de fuera pero tampoco puede partir solo desde adentro:

Reconozco, por tanto, la importancia o el papel del subjetivo en el proceso de hacer historia o de ser hecho por la historia. Y esto, entonces, me da un pesimismo crítico y un fatalismo inmovilizador; y, por el lado de la orden, nada que ver con la historia marchando sin hombres, sin mujeres, que considere la historia afuera. No, la historia no es esto. La historia la hacemos nosotros y, a medida que la hacemos, ella nos hace y nos rehace. (Freire, 1990, p. 9)

Finalmente, Freire propone las que considera son cuatro cualidades que debe alimentar, cultivar y desarrollar el trabajador social que cree en el cambio:

- *La coherencia entre el discurso y la acción*: más allá de ubicar la coherencia como una experiencia individual, considera que se trata de una experiencia histórica y cultural, que es necesario revisar para identificar asuntos que pueden llegar a interferir para que sea o no posible, y en ese sentido el llamado es a reflexionar sobre la propia experiencia histórica del educador.
- *El desarrollo de una curiosidad crítica* permanente hacia el mundo tanto en el propio educador como en aquellos con quienes trabaja: se trata de un proceso de doble vía, en el que se insta a la necesidad de reflexionar sobre su propia comprensión de la sociedad en la que trabaja.
- *La tolerancia*: pensada desde un escenario de convivencia con la diferencia en la búsqueda de lo semejante que nos une; desde su perspectiva, se trata de unir esfuerzos y ubicar la “lucha” contra quienes persiguen objetivos antagónicos y reconocer, como lo llegó a plantear Zemelman, que el escenario colectivo implica el encuentro de una pluralidad de proyectos de vida. Es decir, que los sujetos no son uniformes ni autónomos, sino que se sitúan en relación, intersubjetivamente.
- *El reconocimiento de lo “históricamente posible”*: indudablemente, desde su punto de vista, el trabajador social como educador debe optar

9 El autor reconoce la presencia de trabajadores sociales conservadores o “anticambio”; sin embargo, señala que su reflexión va dirigida hacia los que denomina trabajadores sociales progresistas, como su opción.

por el cambio; no obstante, considera que no es “su” tarea, en el sentido individual, sino que la apuesta por el cambio debe ser una tarea colectiva, pues “el cambio no es tarea exclusiva de algunos hombres, sino de los hombres que optan por él” (Freire, 1990, p. 21). Hablaría de una última cualidad de naturaleza intelectual y política que los trabajadores sociales progresistas deberían cultivar, desarrollar, perfeccionar en su práctica. “Como percibo la historia, no es algo que sucede necesariamente, sino algo que se hará, se puede hacer, que uno puede hacer o puede abstenerse de hacer” (Freire, 1990, p. 8).

Experiencias de trabajo social que reconocen las contribuciones de Paulo Freire

Presentar las contribuciones de Paulo Freire desde experiencias de trabajo social resulta una tarea ambiciosa e inabarcable. No solo porque son innumerables las experiencias a lo largo y ancho de América Latina que así lo declaran sino porque su influencia en algunos momentos se ha visibilizado más que en otros. En este apartado, reconociendo lo limitado del ejercicio y ofreciendo un panorama general como referente para la reflexión, mostraremos principalmente las ideas y acciones del pensamiento de Freire que han sido visiblemente incorporadas en la reflexión y acción del trabajo social desde dos ejes: 1) congresos y publicaciones de trabajo social; 2) cátedras y experiencias.

Congresos, seminarios y publicaciones de trabajo social

Múltiples autores señalan como un hito importante para la profesión y para la visibilización y la difusión de las ideas de Paulo Freire en el trabajo social, el IV Seminario Latinoamericano de Trabajo Social realizado en Concepción (Chile) en 1969. No solo porque

allí se acuñó el término *reconceptualización*¹⁰, sino porque en las ponencias presentadas fueron centrales los debates que incorporaron el marxismo y los planteamientos freirianos, especialmente frente al que denominaron “método de concientización” (Arrúa, 2019; Parra, 2006; Quintero, 2019). En ese orden se afirma: “El pensamiento de Paulo Freire apareció como un elemento nuevo que dinamizó las reflexiones profesionales en torno al papel del trabajador social en cuanto concientizador” (Siede, 2015, p. 89); de hecho, Alayón (2004) afirmó que una de las influencias que tuvo la reconceptualización fue Paulo Freire. ¿Cuáles fueron sus contribuciones? A continuación, presentamos tres que consideramos han sido centrales.

1. Concebir el trabajo social como una práctica educativa ligada a la educación popular y al trabajador social como un educador popular (Pérez, 1984): esta concepción cuestionó la práctica conservadora que era hegemónica en el trabajo social latinoamericano en ese momento y que se caracterizaba por ser homogeneizante, unidireccional (jerarquizada, hacia el sujeto “pobre”), asistencialista y silenciadora. Así, en el trabajo social se comenzó a vislumbrar un discurso que convocaba al compromiso con el cambio social y un llamado a “ser un instrumento técnico y social para dar voz y protagonismo a los propios sectores populares organizados, para que asuman la vigilancia social de las políticas” (Céspedes Rossel, 2013, p. 1). Asumirlo de esta manera también introdujo nuevas reflexiones teóricas en torno a la educación popular y sus desafíos. Dentro de ellas la crítica a la neutralidad y al asistencialismo paternalista que, desde el punto de vista de Freire, anestesia y es incompatible con la pedagogía de los oprimidos y con la educación liberadora. También contradice la vocación de ser sujeto y no objeto, así como

10 La *Reconceptualización* fue un movimiento autorreflexivo del trabajo social latinoamericano de la década de los sesenta del siglo XX, en el que se cuestionó el origen y las prácticas conservadoras y asistencialistas, ligadas a la acción de la Iglesia católica, con la que se venía desarrollando la profesión en la región. Se caracterizó por adoptar una perspectiva crítica y por la introducción del marxismo como parte de los debates. Uno de los efectos de este movimiento, entre muchos otros, fue el cambio de la denominación en la disciplina/profesión que hasta entonces se llamaba servicio social. A partir de ese momento, en los países de la región (excepto en Brasil), se adoptó la denominación de trabajo social. Para algunos autores fue un “movimiento ideológico, teórico, metodológico y operativo que pretende crear una identidad entre la acción profesional de los trabajadores sociales y las demandas reales que surgen de la situación estructural del continente” (Hernández Briceño y Ruiz Aguilera, 2007, p. 115).

el proceso de democratización. Se trata de una práctica que no promueve el diálogo y en su lugar impone pasividad, lo que de alguna manera es un modo de violencia (Freire, 1969).

2. Comprender la acción del trabajo social como una acción política “concientizadora”¹¹. Así se reportaba en 1984:

La Educación Popular se caracteriza por el objetivo de contribuir a la liberación de los individuos y grupos que viven en situación de opresión. Este objetivo se convierte en un esfuerzo de servir como instrumento a través del cual los grupos puedan emerger de su realidad, en la que se encuentran inmersos por condiciones de pobreza y dominación, y objetivándola, sean capaces de asumir su condición de sujetos históricos. En este proceso en que el hombre pasa a ser un sujeto histórico en la medida en que, reconociéndose dentro del mundo, se compromete activamente en su construcción. Este objetivo concuerda con el objetivo del Trabajo Social, [...] que debe y puede participar democráticamente en la vida de la colectividad. (Tobón, 1986, p. 4)

Lo que aquí se hace explícito es que los objetivos de la educación popular, inspirada en los postulados de Freire, serían coherentes con los del trabajo social que se estaba comenzando a gestar a partir del cuestionamiento realizado por el Movimiento de Reconceptualización. También en los discursos de la época puede percibirse la invitación a la búsqueda del bien común y a la construcción de una sociedad equitativa y solidaria desde la pregunta por el mundo que soñamos. En ese orden de ideas, se entiende que la educación popular debe abordar diferentes dimensiones de la experiencia social y aportar a la construcción de un proyecto de sociedad cuya finalidad sería contribuir al autorreconocimiento de los sectores populares y entenderlos como sujetos sociales protagonistas de la historia (Tobón, 1986).

3. Influencia metodológica: en una entrevista realizada a Vicente de Paula Faleiros (Panez Pinto y Orellana Bravo, 2016), este señaló que Freire realizó un importante aporte en lo metodológico. En efecto, el trabajo social introdujo elementos para pensar ese horizonte tales como: la importancia del diálogo; el reconocimiento de los saberes del “pueblo”; la necesidad de establecer relaciones horizontales, de confianza, de solidaridad; la importancia de

partir de una realidad concreta; el análisis de la realidad objetiva y subjetiva; la tríada acción, reflexión, acción, así como el giro del papel del educador, por cuanto entiende y asume la contradicción educador-educando. En síntesis, “Los aspectos constitutivos de la educación popular no son creados desde una base de intelectuales, sino creados desde la base del pueblo” (Tobón, 1986, p. 3). Todas estas fueron orientaciones que se introdujeron en las práctica del trabajo social, que en todo caso tenía como una intención mayor, la vinculación de la práctica profesional a un proceso social. Esta concepción tiene un efecto directo en el ejercicio del trabajo social, por cuanto

[...] se va perfilando el papel del trabajador social, no como quien desencadena procesos, sino como un actor que interviene en la realidad, que se involucra en ella reconociendo su postura y su influencia y que pone sus conocimientos al servicio de la organización popular. (Tobón, 1986, p. 6)

Quizás una de las contribuciones más visibles de Paulo Freire en los asuntos metodológicos del trabajo social la constituyen la creación del “método básico en trabajo social” y del “método de concientización”, los cuales surgen como propuesta frente al cuestionamiento de los denominados métodos tradicionales del trabajo social (caso, grupo y comunidad)¹². Lo particular de estas dos propuestas es que claramente se reconocen las contribuciones y la incorporación de los planteamientos de Freire a la disciplina (Torres Díaz, 1987; Vera Quiroz, 2016), a la vez que se incorporaron a la investigación social como componentes del proceso.

Finalmente, el XII Seminario Latinoamericano de Trabajo Social realizado en Medellín (Colombia) en 1986 tuvo como tema central “Movimientos sociales, educación popular y trabajo social”. Si bien en ese evento se dio menos visibilidad a los planteamientos de Freire y más a la reflexión sobre los movimientos sociales en el marco de la educación popular, una de las ponencias resalta el trabajo social como una práctica educativa que siempre ha tenido un contenido, un impacto y un efecto educativo, “lo único que se ha planteado nuevo es que esos efectos educativos, no sean resultados involuntarios, sino que sean fruto

11 La manera como fue interpretada la denominada “concientización” ha sido objeto de críticas porque al asumir que hay un sujeto que tiene la potestad de “concientizar” a otro de alguna manera mantiene una jerarquía, que es contraria a los postulados freirianos.

12 Una crítica que surge frente a los “métodos clásicos” del Trabajo Social, (caso, grupo y comunidad), es que fragmentan la realidad. En la reconceptualización se inicia la búsqueda de propuestas integradoras y en ese marco se destacan: Método integrado, método de concientización, método básico y método único (Torres Díaz, 1987).

de una línea intencionada de trabajo que conduce hacia una educación liberadora” (Tobón, 1986, p. 3). Para la autora,

Uno de los grandes avances del movimiento de reconceptualización fue permitir hacer explícita esta función (educativa). A partir de esta constatación y en la búsqueda de una nueva identidad, la profesión ha entendido que aproximarse a la dimensión educativa de la práctica social de los sectores populares, implica necesariamente una reformulación y un cuestionamiento radical a nuestra cosmovisión... (Tobón, 1986, p. 8).

En cuanto a las publicaciones más recientes, en el año 2002, la revista de trabajo social de la Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile (UTEM), *Cuadernos de Trabajo Social*, dedicó su n.º 1 a Freire. Así bajo el título “Paulo Freire: Pronunciando las prácticas educativas de trabajo social”, y como resultado de un seminario realizado entre docentes y estudiantes en torno a los planteamientos freirianos y los actuales desafíos para la práctica profesional, se organizó un dossier que incluyó, entre otros, los siguientes apartados: vida, obra y trascendencia; actualidad y legado; aportes a la discusión actual de educación popular.

De esta manera pueden verse reflejadas las contribuciones de Paulo Freire en el trabajo social que se hicieron explícitas en congresos, seminarios y publicaciones de trabajo social.

Cátedras y experiencias

La década de 1980 fue central para la visibilización de experiencias relacionadas con la presencia y la incorporación de la educación popular al trabajo social. Así, muchos profesionales compartieron sus experiencias a través de un ejercicio de reflexión y de sistematización de su práctica. Como se ha señalado, las revistas (como, por ejemplo, *Acción crítica*, *Hoy en el servicio social*, *Selecciones en Servicio Social*), los seminarios y los congresos se constituyeron en una importante plataforma para la difusión de dichas experiencias. En el presente apartado nos basaremos en tres que consideramos relevantes.

Participación en procesos de alfabetización

Además de la vinculación de asistentes sociales a los círculos de cultura de Recife, a su paso por Chile en la década de los sesenta, Freire impulsó estrategias de alfabetización campesina a la que se vincularon estudiantes y docentes de trabajo social. Algunas de sus reflexiones frente a las contribuciones de Freire se señalaban de la siguiente manera:

La tarea educativa de Trabajo Social valoraba el principio central de la educación popular, respecto que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra y los planteamientos pedagógicos expuestos en las obras *La Educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del Oprimido* (1968) respaldaban el aporte profesional en los cambios estructurales requeridos en el agro (experiencias de estudiantes de Trabajo Social en proceso de alfabetización) (Castañeda Meneses y Salame Coulon, 2015, p. 289)

Muchas de estas experiencias de alfabetización estaban articuladas a la organización campesina, y la estrategia pedagógica era trabajar con conceptos reconocibles desde su propia realidad, generar mapas culturales que favorecieran los vínculos entre pedagogía y concientización y facilitar de ese modo una nueva lectura del mundo a partir de la lectura de realidad (Castañeda Meneses y Salame Coulon, 2015). En todo caso, puede advertirse un giro en la intervención profesional, pues de garante de la estabilidad social, se pasaba a la construcción de la idea de ser agente de cambio. Señalan las autoras que este giro se veía reflejado en los trabajos de titulación, que cada vez se interesaban más en la sistematización de experiencias¹³.

Vinculación con movimientos sociales, trabajo de organizaciones populares

Algunas de las experiencias sistematizadas y reportadas en eventos o publicaciones dan cuenta de la vinculación de trabajadores sociales a proceso organizativos y de movimientos sociales, lo que permeó las reflexiones del trabajo social, tal como puede advertirse en las memorias del XII Seminario Latinoamericano¹⁴. Desde allí, se abrió un espacio de debate y reflexión en torno al lugar y la participación

13 Algunos de los títulos reportados por Castañeda Meneses y Salame Coulon (2015) son: “El comunero de Potrerillos frente al proceso de reforma agraria” (1968); “Estudio de actitudes de los campesinos del valle del Choapa frente a la erradicación” (1969); “Algunos problemas que se generan en el proceso de reforma agraria” “Situación laboral y enfrentamiento del campesino con la nueva estructura” (1970); “Estudio cooperativo de los resultados obtenidos con la aplicación del método psicossocial de Paulo Freire en asentamientos del área San Felipe III zona de reforma agraria” (1972); “Hacia una praxis de servicio social en reforma agraria en un periodo de transición al socialismo” (1972).

14 Una de las ponencias centrales del evento fue “El papel de los técnicos y los profesionales en los movimientos sociales y en los procesos de educación popular”. Otras ponencias abordaron los temas de derechos humanos, movimiento homosexual, movimientos ecológicos, movimiento indigenista, movimiento obrero, movimiento campesino y movimiento barrial.

del trabajo social en tales procesos y se entendió la “lucha social” como un espacio educativo desde el cual los grupos populares se asumen como productores de conocimiento (y no como meros receptores), siempre en clave de articulación entre pensamiento y acción, y de intercambio de saberes entre intelectuales orgánicos y grupos populares. Así, se entendió la educación popular como una práctica que se gesta desde los sectores populares en la que se promueve el diálogo y que tiene efectos en varios escenarios.

La Educación Popular es una práctica hecha en diálogo: escuchar y hablar, oír y responder. Dialogar supone la presencia de otro, de una relación social que, para fructificar se construye en un contexto organizativo que el pueblo se da a sí mismo, para que crezca su capacidad comunicativa y desarrolle simultáneamente su capacidad de análisis, su capacidad de síntesis, su capacidad de relacionarse (Rottier, 1986, p. 1).

Cátedras

Una de las mayores contribuciones del pensamiento y acción de Paulo Freire al trabajo social puede verse reflejada en la introducción de los postulados de la educación popular que él impulsó en muchos de los currículos de los programas de formación en América Latina durante la década de 1970. En efecto, diversas universidades no solo agregaron a los contenidos de sus cursos la temática de la educación popular, sino que incluso crearon la cátedra Paulo Freire como un escenario de estudio, revisión y actualización de los planteamientos freirianos en el trabajo social¹⁵.

Al respecto también puede señalarse, aunque parezca un hecho aislado, el “reclamo” del sector estudiantil al exigir contenidos ligados a la educación popular, tal como ocurrió en la Universidad de la Patagonia en 1972. Según lo describe Siede (2015), en una crónica de la revista *Selecciones de Servicio Social* (n.º 18), una protesta de estudiantes fue el escenario a través del cual estudiantes de la Escuela de Servicio Social de dicha universidad exigía la renuncia de la directora, a la vez que proponían “organizar la escuela como ‘comunidad educativa’ siguiendo el esquema de Paulo Freire. Afirmaban que lo que buscaban era tanto la propia liberación como la liberación de los profesores para poder así, proyectarse a la comunidad”

15 Si bien hay periodos en los cuales las cátedras se difunden con mayor fuerza, se han logrado sostener en el tiempo. En Colombia, por ejemplo, se destaca las cátedras de la Universidad Minuto de Dios y de la Corporación Universitaria Rafael Núñez; en Argentina, la cátedra de la Universidad de Mar del Plata. No sobra advertir que las cátedras sobre Paulo Freire se han extendido en América Latina desde distintos lugares de reflexión profesional o disciplinar.

(Siede, 2015, p. 143). Estos dos hechos, la creación de cátedras y el “reclamo” estudiantil, muestran el interés que se despertó desde el trabajo social por las apuestas y los desafíos señalados desde la educación popular freiriana.

Conclusiones

A lo largo del documento pueden verse reflejadas algunas de las contribuciones del pensamiento y la acción de Paulo Freire al trabajo social. Sin duda alguna, el tema es lo suficientemente amplio como para seguirlo explorando tanto desde las distintas vertientes aquí señaladas como desde otras emergentes. Especialmente nos queremos referir a las contribuciones en tres ámbitos: en lo pedagógico, lo metodológico, y lo teórico y epistemológico.

Respecto a lo primero, es claro que el debate desde el trabajo social se ubica, por un lado, en la intersección entre la existencia de un conjunto de actividades organizadas intencionadamente que se expresa en la existencia de instituciones mediadoras, administradas por una burocracia estatal y, por otro lado, en la emergencia de un conjunto de prácticas autoformativas que en América Latina han tomado la forma de movimientos populares y educación popular. Es decir, en la ampliación del lugar de lo pedagógico que, si bien no excluye a la escuela, no se limita a ella. Así, se entiende que lo pedagógico “desborda los lugares educativos clásicos” (Palumbo, 2016, p. 10) y conduce al descentramiento de la concepción del aprendizaje vinculado a lo meramente cognitivo-instrumental para convocar saberes-otros. Esta contribución en particular nos pone de cara a asumir la dimensión pedagógica como parte de la fundamentación profesional.

En cuanto a las contribuciones en lo metodológico, puede señalarse la potencialidad de introducir la investigación como un momento previo a la elaboración de contenidos educativos y la promoción de técnicas participativas como ejercicio para la democracia y para producir conocimiento a partir de realidades concretas que se pretenden transformar. De la misma manera, demostró que un profesional puede ser educador y educando al mismo tiempo (Gajardo, 2016).

En lo que se refiere a lo teórico y epistemológico, puede advertirse que el pensamiento y la acción de Paulo Freire se constituyeron en un importante referente para el trabajo social que transformó algunas de sus prácticas, experiencias y marcos de referencia y, en el contexto de la reconceptualización, se convirtió en alternativa frente a un trabajo social conservador predominante en su momento. De esta manera,

posibilitó la reflexión desde una perspectiva crítica y se interesó por el reconocimiento de los saberes populares, a la vez que identificó en las prácticas un potencial para la producción de conocimiento.

Finalmente, podemos afirmar que reflexionar sobre la dimensión pedagógica y educativa del trabajo social abre el debate en dos sentidos: por un lado, desde el aporte que se viene realizando en los últimos años a la educación escolar y, por el otro, desde las articulaciones que ha tenido con las denominadas “otras educaciones”, desde el lugar de la ampliación de lo pedagógico, donde se establecen relaciones con la educación popular, la pedagogía social y la pedagogía crítica. En ese orden se constituye en un debate que es necesario continuar.

Referencias

- Alayón, N. y Molina, M.L. (2004). Acerca del Movimiento de Reconceptualización. *Prospectiva*, (9), 31-40.
- Aparecida Germano, M. y Reigota, M. (2007). Paulo Freire: esa presencia. Habla Ana María Araujo Freire. *Trayectorias*, 9(23), 89-107.
- Arrúa, N. N. (2019). Paulo Freire en las revistas de Trabajo Social en Argentina, 1969 -1973. Universidad: Historia reciente, memoria colectiva y trabajo social. Ponencia presentada en *XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional: “Disputas por el Estado, la democracia y las políticas públicas. Concentración de la riqueza y poder popular.* (septiembre de 2019).
- Arrúa, N. (septiembre 2019). “Paulo Freire en las revistas de Trabajo Social en Argentina, 1969 – 1973”. (Ponencia presentada en la Mesa: Historia reciente, memoria colectiva y trabajo social). *XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional: “Disputas por el Estado, la democracia y las políticas públicas. Concentración de la riqueza y poder popular”* (La Plata, septiembre de 2019). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/94744> consultado sep 21 2020
- Ary, Z. (1963). *Uma experiência de educação: Centro de Cultura D. Olegariha.* Escola de Serviço Social de Pernambuco.
- Barros Padilha, H. M. (2008). *Historia da Escola de Serviço Social Pernambuco: Uma análise do projecto ideopolítico em articulação com a realidade pernambucana e brasileira dos anos 30 a 70 do século xx.* Universidad Federal de Pernambuco.
- Beisiegel, C. (1999). Observaciones sobre la teoría y la práctica en Paulo Freire. *Mirandum*, 3(7), 35-48.
- Beisiegel, C. (2013). O pensamento de Paulo Freire: suas implicações na Educação Superior. Eduardo Santos e Manuel Tavares conversam com o Professor Celso Rui Beisiegel. *Lusófona de Educação*, (24), 165-180.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico.* Taurus.
- Casali, A. (2016). Ética y estética cómo expresiones de espiritualidad en Paulo Freire. *Rizoma Freiriano*, (26). <http://www.rizoma-freireano.org/articles-2121/etica-y-estetica-21>
- Casali, A. (2016). Ética y estética cómo expresiones de espiritualidad en Paulo Freire. *Rizoma Freiriano*. V.21 <http://www.rizoma-freireano.org/articles-2121/etica-y-estetica-21> consultado, oct 12 2020
- Castañeda Meneses, P. y Salame Coulon, A. M. (2015). Memoria profesional y trabajo social chileno. Derechos humanos y dictadura cívico militar. *Katalysis*, 22(2), 258-267.
- Céspedes Rossel, N. (2013, 15 de noviembre). *Educación popular y trabajo social, un desafío indispensable para el cambio social.* https://www.celats.org/publicaciones/14-publicaciones/nueva-accion-critica-2/85-educacion-popular-y-trabajo-social-un-desafio-indispensable-para-el-cambio-social#_ftnref4
- Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación.* Península.
- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético.* Santillana.
- Freire, P. (1969). *Educación como práctica de libertad.* Tierra Nueva.
- Freire, P. (1971). *Cambio.* América Latina.
- Freire, P. (1990). A critical understanding of social work. *Journal of Progressive Human Services*, 1(1), 3-9.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2020, 5 de agosto). *Paulo Freire, constructor de sueños* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yf75rq7bpH8>
- Gajardo, M. (2016). *Paulo Freire sin barba. Crónicas de sus años en Chile.* (s.ed.).
- Gerhardt, H.-P. (1993). Paulo Freire (1921-1997). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 3(4), 463-484.
- Hernández Briceño, J. y Ruiz Aguilera, O. (2007). La Reconceptualización en Chile. En J. P. Deslauriers y Y. Hurtubise, *El trabajo social internacional. Elementos de comparación.* (pp. 115-245). Lumen-Humanitas.

- Mosch, M. (1990). A critical understanding of social work. *Journal of Progressive Human Service*, 1(1), 3-9.
- Palumbo, M. (2016). *Prefigurando una nueva educación: las formas de lo pedagógico en movimientos populares en la Argentina*. Sinéctica.
- Panez Pinto, A. y Orellana Bravo, V. (2016, 23 de julio). Trabajo social, reconceptualización en el Chile de la Unidad Popular: Entrevista a Vicente de Paula Faleiros. *Revista Electrónica de Trabajo Social*. <http://www.revistatsudec.cl/wp-content/uploads/2016/07/4.pdf>
- Parra, G. (2006). *Aportes al análisis del Movimiento de Reconceptualización en América Latina*. xvii Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, San José.
- Pastor Homs, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Educación*, (220), 525-544.
- Pérez, L. M. (1982). Educación popular y trabajo social. *Revista de Trabajo Social*, (38), 53-58. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/6153>
- Quintero, S. (2019). Contexto, tendencias, y actores de la Reconceptualización. *Elehuteria*, 20, 179-198.
- Rosas, P. (1996). Germinação do pensamento de Paulo Freire. En M. Gadotti, *Paulo Freire. Uma bibliografía* (pp. 559-563). Cortez Editora.
- Rottier, N. (1986). La educación del pueblo. *Revista Acción Crítica*, (Núm. 19), 21-30.
- Siede, M. V. (2015). *Trabajo social, marxismo, cristianismo, peronismo. El debate profesional argentino en la década 60-70*. Dynamis Editora.
- Tobón, M. C. (1986). *Movimientos sociales, educación popular y trabajo social*. xii Seminario Latinoamericano de Trabajo Social, Medellín, Colombia.
- Torres Díaz, J. (1987). *Historia del trabajo social*. Humanitas.
- Trilla Bernet, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Anthropos.
- Vera Quiroz, A. (2016). *Reconstrucción de relatos de vida de asistentes sociales detenidos, desaparecidos*. [Tesis de maestría, Universidad Academia de Humanismo Cristiano].
- Zemelman, H. (1997). La construcción metodológica. En H. L. Zemelman, *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social* (pp. 21-35). Anthropos.

Acontecimiento y desorden: un diálogo emancipador entre Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos

Event and Disorder: An Emancipatory Dialogue
between Paulo Freire and Boaventura de Sousa Santos
Acontecimento e Desordem: um diálogo emancipador
entre Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos

María Lourdes González-Luis*

Natalia Pais-Álvarez**

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2020
Fecha de aprobación: 30 de abril de 2021

Para citar este artículo

González-Luis, M. L. y Pais-Álvarez, N. (2022). Acontecimiento y desorden: un diálogo emancipador entre Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos. *Pedagogía y Saberes*, (56). <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13003>

* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrática de Historia del Pensamiento Pedagógico de la Universidad de La Laguna. Correo: mlgonzal@ull.edu.es. Orcid: orcid.org/0000-0003-0971-4758

** Doctora en Educación. Investigadora del Grupo Pedacri (Pedagogía Crítica) de la Universidad de La Laguna. Correo: natalyapais@gmail.com. Orcid: orcid.org/0000-0002-7158-7641



Resumen

Este ensayo pretende ofrecer pinceladas analógicas entre el pensamiento del maestro universal de la pedagogía crítica, Paulo Freire, y algunos postulados del sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Rememorar y actualizar la palabra generadora e indignada del brasileño es hoy una convocatoria ineludible, y ello, a partir de la relectura de algunas de sus premisas. Se parte en este texto de una concepción del conocimiento entendido como fuente de dignidad y de la eco-analética como método emancipador. Se plantea, asimismo, la necesidad de rescatar y actualizar aquella propuesta suya según la cual la educación es el tránsito desde la conciencia mágica a la conciencia problematizadora. Todo esto para reclamar, hoy más que nunca, la conjugación de un pensamiento posabismal en busca del inédito viable freiriano.

Palabras clave

gramáticas de la dignidad; conciencia noésica; epistemicidio; eco-analética; pensamiento posabismal

Abstract

This essay aims to offer analogical brushstrokes between the thoughts of the universal master of critical pedagogy, Paulo Freire, and some postulates of the sociologist Boaventura de Sousa Santos. To recall and update the generative and indignant word of the Brazilian is today an unavoidable call, and this, starting from the rereading of some of his premises. This text is based on a conception of knowledge understood as a source of dignity and of eco-analytcs as an emancipating method, and also proposes the need to rescue and update his proposal according to which education is the transition from magical consciousness to problematizing consciousness. All this is in order to claim, today more than ever, the conjugation of a post-abysmal thought in search of the unprecedented Freirean viability.

Keywords

grammars of dignity; Noahesian consciousness; epistemicide; eco-analectics; post-abysal thought

Resumo

Este ensaio pretende oferecer pinceladas analógicas entre o pensamento do mestre universal da pedagogia crítica, Paulo Freire, e alguns postulados do sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Relembrar e atualizar a palavra geradora e indignada do brasileiro é hoje um apelo inevitável, e isto, a partir da releitura de algumas das suas premissas. Neste texto, inicia-se a ideia de que o conhecimento entendido como fonte de dignidade e da eco-analético como método emancipador. Levanta-se também, a necessidade de resgatar e atualizar aquela proposta sua, segundo a qual a educação é a transição desde a consciência mágica à consciência problematizadora. Tudo isso, para reivindicar, hoje mais do que nunca, a conjugação de um Pensamento Pós-Abissal em busca do inédito viável freiriano.

Palavras-chave

gramáticas da dignidade; consciência no ética; epistemicídio; eco-analética; pensamento Pós-Abissal

Sintaxis de la conciencia: transitividad y pragmática

La idea del orden como constructo universal es el ojo de un complejo abanico que no necesariamente abre la vía hacia el progreso. La relación histórica entre la racionalidad y el orden, y la propia idea del orden como *telos*, se ha propuesto muchas veces sobre un escenario que no ofrece las mismas oportunidades, derechos y espacios de participación a los seres humanos. Es una entelequia más que una propuesta.

El sujeto de orden no es necesariamente el sujeto consciente. Paradójicamente, este sujeto puede llegar a vulnerar la posibilidad de un escenario de paz (orden y paz no son sinónimos) o convertirse en cómplice de la violencia sistémica que se ejerce sobre otros y otras. Del lado del orden hay muchas bondades, pero también están la imposición, la obediencia, la sumisión, la aceptación, la aquiescencia. Si la pedagogía no alienta la conformación de conciencias críticas y activas, capaces de interpretar las señales de injusticia y precariedad, de los desajustes del sistema y ofrecer, simultáneamente, propuestas de regulación, vociferar voluntades de cambio y proponer proyectos y métodos para la acción, entonces es una pedagogía infértil, insuficiente y generadora de un falso orden.

Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea. Es por eso también por lo que enseñar no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Transferencia mecánica de la que resulta la memorización mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto. (Freire, 2004, p. 37)

El acto pedagógico es un acto fracasado, pero los pilares y las voluntades que lo sustentan deben partir de la idea de posibilidad, de eso que Freire llamaría el inédito viable. Sabía que su método no era infalible (acaso no era esa su pretensión). Su propuesta era la de un hombre que entendía que la educación no podía sustraerse de un proyecto político y social, porque la opresión, la indiferencia, la exclusión y la injusticia no son abstracciones ni atemporales, ni apátridas, ni apolíticas. El método de alfabetización del maestro pernambucano no tenía como único objetivo ofrecer destrezas a los pobres, sino sugerirles el derecho a escriturar su voz y su

papel en el mundo. Al devolverles la palabra y la voz, abre la puerta hacia la lucha por la dignidad. El complemento directo aquí son todos los alfabetizados y todas las alfabetizadas sin acceso.

Es muy cierto que la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se da. Ninguna nación se afirma fuera de esa loca pasión por el conocimiento sin aventurarse, plena de emoción, en la constante reinención de sí misma, sin que se arriesgue creativamente. Ninguna sociedad se afirma sin el perfeccionamiento de su cultura, de la ciencia, de la investigación, de la tecnología, de la enseñanza. (Freire, 2004, p. 59)

La suya es una pedagogía de la comunicación para la transformación. Y requiere precisamente un ejercicio de localización, de rescate y de amplificación de las voces propias, particulares, oprimidas y diversas. Y este, en realidad, es un ejercicio de movimiento.

Mi inmovilidad, producida o no por motivos fatalistas, funciona como acción eficaz en favor de las injusticias que se perpetúan, de los descalabros que nos afligen, del atraso de las soluciones urgentes. No se recibe democracia de regalo. Se lucha por la democracia. No se rompen las amarras que nos impiden ser con una *paciencia de buenas maneras* sino con el *pueblo* movilizándose, organizándose, conscientemente crítico. [...] el pueblo que se moviliza, el pueblo que se organiza, el pueblo que conoce en términos críticos, el pueblo que profundiza y afianza la democracia contra cualquier aventura autoritaria, es igualmente un pueblo que forja la disciplina necesaria sin la cual la democracia no funciona. (Freire, 2004, pp. 130-131; énfasis del original)

El bucle gnoseológico de la legitimación del conocimiento es un *continuum*, un tránsito desde el saber ignorado (de quien no ha sido escuchado por ser considerado ignorante) al saber autorizado (por el dominante). Desvelar al educando los intencionados olvidos epistemológicos forma parte de un proyecto educativo que pretende la conformación de conciencias transitivas. Al mismo tiempo, los saberes emergentes y oficializados requieren tener en cuenta un cuidado de sí que haga fluir la legitimidad democrática y participativa del conocimiento.

Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate.

El gusto del respeto hacia la cosa pública que entre nosotros es tratada como algo privado, que se desprecia. [...] No se construye ninguna democracia seria —lo cual implica cambiar radicalmente las estructuras de la sociedad, reorientar la política de la producción y del desarrollo, reinventar el poder, hacer justicia a los expoliados, abolir las ganancias indebidas e inmorales de los todopoderosos sin —previa y simultáneamente— trabajar esos gustos democráticos y esas exigencias éticas. (Freire, 2004, pp. 98-99)

Como se sabe, una de las aportaciones conceptuales con mayor difusión y alcance pedagógico de Paulo Freire es la distinción entre conciencia transitiva e intransitiva. Esta última es propia de sujetos cerrados e inmersos en un plano vegetativo, de restringida comprensión y cuya limitación radica en la impermeabilidad de la conciencia ante la propuesta de desafíos. Al operar en el plano vegetativo, esta conciencia genera vidas mudas incapaces de un compromiso con el mundo. Por otra parte, existe la conciencia transitiva, que se bifurca en dos tendencias: la ingenua, que aboca en fanatismo y en irracionalismo, marcada por el dogmatismo o la indolencia consciente, y la crítica. La primera, aunque ingenua, no es, a nuestro juicio, inocente. El sujeto fanático accede a la historia y a la razón, pero es incapaz de cuestionar el dogma, no siempre por ignorancia, sino por propio interés. La crítica, en cambio, sería la que promueve la responsabilidad y la profundidad analítica y revisionista. Es, como plantea Freire (1998), “característica de auténticos regímenes democráticos y corresponde a formas de vida altamente permeables, interrogadoras, inquietas, dialogales” (p. 55).

En las sociedades del escaparate permanente, de mostración continua de etiquetas programadas que convierten a los sujetos en marcas de sí mismos y donde se confunde educación con formación en técnicas de mercado, los atributos (carisma, presencia, calidad tecnológica de lo que se proyecta al mundo...) se perciben como valores, y estos, como medios para alcanzar metas concretas para el éxito personal (templanza, prudencia, fortaleza...) o canalizar vías judiciales (justicia). En el campo de este viraje entre medios y fines, los sujetos-atributo captan la atención de las nuevas generaciones y los valores se tecnifican, psicologizan y pasan a formar parte de las terapias individuales de los divanes como medios para el bienestar personal. Y no hay problema en ello, pero pierden su dimensión social cuando no se acompañan de un compromiso entre los pueblos. La conciencia transitiva que planteaba Freire hace unas décadas presumiblemente sería hoy reclamada como

conciencia noésica¹ y pone el acento en el valor y en la sabiduría. La intransitiva hoy la asociaríamos más bien con una conciencia meramente atributiva. Ser como escenario, como muestrario, como objeto de atracción más que como agente de acción. La conciencia intransitiva pertenece al plano vegetativo. La conciencia atributiva al plano mediático y fascinador y, de nuevo, la transitiva necesaria sigue sin seducir a nadie.

Que el mundo es así ya lo sabemos. Lo que Freire se preguntaba en el fondo de las entrañas de su obra es si la educación debía servir a ese conformismo y a las conciencias intransitivas y hoy atributivas, o debería propiciar la repulsión visceral ante la injusticia, la miseria y los imperativos silenciosos de la hegemonía. Es decir, si el sujeto léxico que se educa es capaz, tras su paso por el sistema, de alcanzar conciencia y capacidad de construcción de conocimientos emergentes o es complaciente ante la realidad y ante sí mismo.

El escenario que posiblemente vería hoy Freire en nuestra sociedad podría estar entre la conciencia vegetativa y las conciencias ingenuas, lo que confiere a su proyecto una vigencia clara. Los peligros son los mismos y seguimos siendo testigos de generaciones de conciencias intransitivas (vidas mudas y presentistas) y de conciencias transitivas ingenuas y servidoras de fanatismos e indolencia ante la opresión, expuestas a una violencia sistémica constante e incontestable. En suma, la invitación de Freire es la toma de conciencia de subalternidad, que hoy entenderíamos más ampliamente como subhumanidad en la medida en que el otro (*alter*) ha desaparecido,

1 *Noésica* es un concepto que hemos tomado de las reflexiones y del giro que la filósofa Teresa Oñate da a la *noética* griega. Se refiere la noésica a la virtud principal, espiritual y racional, únicamente (y siempre) superada por la virtud del Amor en un sentido amplio y profundo. Para Oñate, la noésica supone una apertura hermenéutica al concepto de racionalidad heredado al que, no desprovoyéndole de su esencia, lo apertura hacia una dimensión de acontecimiento que trasciende al hombre y a “su subjetualidad”: “No en vano se trata de la llave (el Amor, la Amistad) de las virtudes dianoéticas, reflexivas, también llamadas ‘intelectuales’ aristotélicas, que afectan a la virtud del comprender e interpretar como base de la racionalidad espiritual histórica o retransmisiva: la que entiende el vínculo transitivo entre ser-historia-lenguaje-mensaje como eje de la teología política y la ontología de la acción propias de la racionalidad hermenéutica-noésica. A la cual ‘noesis’, en activo-verbal, pertenece esa misma racionalidad comunitaria y política del lenguaje puesto en obra pública, que no pudiendo prescindir de los conceptos, no puede, sin embargo, reducirse a ellos, sino basarse en ellos y en su estructura, para ultrapasarla hacia la interpretación del sentido espiritual de la sintaxis, normas, leyes, usos y acciones discursivas” (Oñate Zubía, 2011, p. 261).

ha sido denudado, traído a nada, invisibilizado por el aparato de las mediatizaciones de eso que Freire denominaba la “publicidad organizada”.

Una de las grandes —si no la mayor— tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones. (Freire, 1998, p. 33)

La sintaxis de la conciencia es versátil. En ella sujeto y complemento directo son una misma cosa: el ser humano conciencia al ser humano. Y al concienciar, activo y pasivo al mismo tiempo, acaba siendo concienciado: la reflexión sobre el otro y la otra desordena al sujeto, que ha estar en disposición de enunciar nuevos predicados. No son lecciones de moralidad. Es la reflexión sobre las propias debilidades y miserias el ejercicio que abre paso a cierta libertad, o al menos, a la esperanza de que aún nos queda algún poder de decisión para no asumir la falta de escrúpulos y la indolencia como disvalores de un destino irresoluble.

El orden nada mueve, es estático, permanente y cerrado. Muere por sí mismo. Solo el desorden permite una deslocalización de lo determinado. Sin conciencia del desorden no es posible una genuina emancipación intelectual, ni la emergencia de saberes alternativos, ni el ordenamiento de los nuevos saberes emergentes, ni la priorización de los contenidos con los que buena parte de la humanidad pueda sentirse identificada, en tanto sirvan para mejorar sus realidades. No se trata de un ejercicio de universalización de la cultura, sino de transculturación horizontal.

Es, asimismo, una sintaxis reflexiva en singular (me conciencio) y añade un valor de reciprocidad en su plural: nos concienciamos. Solo cuando se pasa a la complejidad de la subordinación, el complemento de régimen busca un fin: nos concienciamos de algo para algo. Y es la finalidad lo que define el comienzo de la conciencia.

Morfología del tiempo complejo

Si el plano de la conciencia intransitiva, como se ha dicho, era el vegetativo, el de la transitiva crítica es el plano histórico. Una conciencia crítica no puede dar la espalda a las lecciones del tiempo ni al humus que nutre el arraigo a todo aquello que hemos venido siendo y casi somos todavía.

Es preciso que la escuela progresista, democrática, alegre, capaz, repiense toda esta cuestión de las relaciones entre el *cuerpo consciente* y el *mundo* .

Que revea la cuestión de la comprensión del *mundo* , en cuanto es producida históricamente en el mundo mismo y también producida por los *cuerpos conscientes* en sus interacciones con él. (Freire, 2004, p. 81; énfasis del original)

La historia para Freire es algo así como la conciencia de tránsito de un tiempo a otro y cualidad exclusivamente humana. Por otra parte, la propia historia da cuenta de las cruzadas libradas por los poderosos para la apropiación, el dominio y la hegemonía sobre el tiempo, hecho que pone en evidencia su estrecho vínculo con el poder. El dominio del tiempo va ligado al del espacio. Así, la historia nos permite ver los tránsitos de un espacio a otro en el tiempo, como la deconstrucción del patriarcado a través del abandono gradual de la mujer de la esfera doméstica; recordamos aquí aquel anuncio freiriano “el rechazo de la ideología machista, que implica necesariamente la recreación del lenguaje, es parte del sueño posible en favor del cambio del mundo” (Freire, 1993, p. 90); también la difusión social de la producción, es decir, la transformación del espacio y tiempo de producción, desde las luchas hasta el aislamiento de los trabajadores del proceso de producción.

Hemos asistido a la metamorfosis del mercado, que se inició como transacción y ha alcanzado cotas billonarias de lucro personal y casi que de fetichismo mercantil; hemos visto la resonancia que esta transformación ha tenido en la arena política, así como en las relaciones mantenidas entre los bloques hegemónicos y entre estos y los países que no terminan de desarrollarse. Y lógicamente, somos testigos del tiempo capaces de interpretar cómo se han ido transformando las relaciones de poder, dominación e influencia en el espacio-tiempo de la ciudadanía. Quizá sea hora de poner el mercado al servicio de la humanidad y no a la humanidad al servicio del mercado.

El proyecto neoliberal ha erigido una especie de cuarta pared que ha permitido a las elites, desde una inconciencia cerrada e inclemente, vivir en un mundo paralelo, hecho a la medida de la inconciencia de los poderosos ignorantes. Quizá por ello la realidad se aprecia mejor desde los márgenes, y quizá la única manera de romper la cuarta pared con el ensimismamiento contagioso sea una mirada dentro del espacio propio de nuestro lugar en el mundo.

Es necesario desenmascarar la ideología de cierto discurso neoliberal, a veces llamado modernizador, que hablando del tiempo histórico actual trata de convencernos de que así es la vida. Los más capaces organizan el mundo, producen; los menos capaces sobreviven [...] Este discurso inaceptable contra la esperanza, la Utopía y el sueño es el que defiende

la preservación de una sociedad como la nuestra que funciona para una tercera parte de la población, como si fuese posible soportar por mucho tiempo semejantes diferencias. Lo que me parece que el nuevo tiempo nos plantea es la muerte del sectarismo, pero la vida de la radicalidad. (Freire, 2004, p. 87)

Los conceptos de sectarismo y radicalidad son desarrollados en diversos momentos de una de sus obras más referenciales, *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1992). Y para deshacerse del sectarismo que denuncia resulta imprescindible conocer la diversidad social y cultural y participar, sin muros, en las realidades plurales, reconociendo que los procesos de colonización primero, y luego la globalización, han ido anulando o deformando las diferencias y restando relevancia a todo lo que no forma parte del binomio global-universal.

Ser tolerante no significa ponerse en *convivencia* con lo intolerable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente. [...] Por eso mismo si la vivo, debo vivirla como algo que asumo. Como algo que me hace coherente como ser histórico, inconcluso, que estoy siendo en una primera instancia, y en segundo lugar, con mi opción político-democrática. No veo cómo podremos ser democráticos sin experimentar, como principio fundamental, la tolerancia y la convivencia con lo que nos es diferente. [...] La tolerancia requiere respeto, disciplina, ética. El autoritario, empapado de prejuicios sobre el sexo, las clases, las razas, jamás podrá ser tolerante si antes no vence sus prejuicios. (Freire, 2004, p. 65)

La relación con el proyecto emancipador la revela Freire cuando dice: “llaman subversivos a aquellos que se integran en el dinamismo del tránsito y se hacen representantes de él” (1998, p. 48). Es la idea de que la historia es lineal y de que todos los pueblos alcanzarán el progreso prometido cuando llegue el momento, cuando su ritmo se acompase con el de las sociedades avanzadas, desarrolladas y desensibilizadas.

La historia no acontece por linealidad, sino por desorden. Al desordenarse el espacio, se desordena el tiempo, en un tránsito constante entre lo determinado y lo indeterminado, entre lo establecido y lo posible, que retorna a un nuevo orden. Entiende que el ser humano está inmerso en el tiempo y que la “universal” medida de este es la misma para las elites y para las masas, no así los recursos. Su propuesta dialógica invita a un parlamento entre ambas partes.

El diálogo debe servir a la acción, sacar al ser de la comodidad y conformidad que le impide reconocer la humanidad ajena. Para Freire, el ser humano es un ser de relaciones, no solo de contactos. Y esta distinción nos resulta hoy bastante pertinente para el análisis de las redes sociales, que son más propias del gerencialismo que de un tipo de humanismo: contactos más que relaciones, fruto de la acomodación vista como la antípoda de la acción.

El vínculo de Freire con la historia, lo que lo lleva a defenderla con tanto ahínco, es la idea de que necesitamos conocer lo que denomina los “misterios del cambio”. Dice que si bien “todo tránsito es cambio, no todo cambio es tránsito” y que “los cambios se realizan en una misma unidad de tiempo histórico” (Freire, 1998, p. 36). También que en ese momento de tránsito de una época a otra “se hace indispensable, más que nunca, la integración del hombre, su capacidad de comprender el misterio de los cambios, sin que sea simplemente un juguete ni regalo” (pp. 36-37). Y no solo entender, sino valorar, el valioso legado que la suma de errores y aciertos nos permiten acercarnos a nosotros mismos como especie, como comunidad o tribu, como masa o elite, como parte de una familia, de un pueblo. Su mundo sería un mundo libre. Pero su concepto de libertad no es el mismo que el de esa libertad instrumentalizada por el *stablishment*. “Porque la imaginación que se entrega al sueño posible y necesario de la libertad tiene que enfrentarse con las fuerzas reaccionarias que piensan que la libertad les pertenece como un derecho exclusivo” (Freire, 2004, p. 79).

Un proyecto educativo incapaz de detonar un compromiso con la situación del momento histórico es cómplice de la proliferación de *nudas* vidas, esto es, forma una ciudadanía incapaz de cuestionarse acerca de la condición humana, que nada objetaría ante la idea de que haya sujetos prescindibles siempre y cuando tales sujetos sean otros y otras.

Los límites entre la conciencia y el mal son del mismo género que los que existen entre orden y paz. Por más ordenada, pasiva, formada e incluso pacífica que pueda mostrarse una sociedad, si consiente con la violencia sistémica, instalada, normalizada, etc., si no se escandaliza ante las vidas nudas, ya no es una sociedad consciente, sino muda. La combinatoria y hermenéutica de los binomios dan mucho más juego. Y, de alguna manera, es lo que sucede. Esas vidas que no importan, un aumento de invisibles sistémicos y de vidas perversamente prescindibles ya ni siquiera negociables, que a nadie interesan, al amparo de una visión conformista del mundo por parte de quienes tienen algo que perder. Se ha pasado del “sálvese

quien pueda” a “esto es el mercado, amigos”. Una sintaxis de la conciencia, en la construcción colectiva de un proyecto de mundo pretenciosamente más integrador y realmente democrático, partiría de la distinción entre valores y atributos.

Freire trabajó por una educación concienciadora y para la acción en la que no cabe un modelo de sujeto ensimismado en la inmediatez de su tiempo o en una débil visión del espacio y tiempo sin más conciencia que el inmediato instante. La radicalidad freireana, en oposición al sectarismo es, en realidad, el sujeto inexistente, es decir, el proyecto de hombre/mujer que está por hacer.

El sectario tiene una matriz preponderantemente emocional y acrítica, es arrogante, antidualógico y por eso es anticomunicativa. Es reaccionaria, sea asumida por un derechista, que para nosotros es un sectario de “nacimiento”, o un izquierdista. El sectario nada crea porque no ama, no respeta la opción de los otros. Pretende imponer la suya — que no es opción, sino fanatismo— a todos. De ahí la inclinación del sectario al activismo, que es la acción sin control de la reflexión [...] El radical, por el contrario, rechaza el activismo y somete siempre su acción a la reflexión [...] Se enfrenta a la historia como su único hacedor [...] para el radical, que no puede ser un centrista o un derechista. (Freire, 1998, pp. 42-43)

Boaventura de Sousa Santos hablaba de la gramática del tiempo y de las gramáticas de la dignidad en numerosas obras, y el mundo de Freire probablemente partiría de estas gramáticas e invitaría a una renovación léxico-semántica generadora como motor de una auténtica pragmática. Ahora bien, ¿qué léxico generador debe contener hoy el nuevo método alfabetizador? El analfabeto actual es quizá el sujeto inconsciente y presentista. Una dimensión amplia y compleja del tiempo es necesaria para un proyecto de mundo capaz de hacer converger *cronos*, *kairós*, *hecceidad*, tránsito, instante cósmico, simultaneidad, tempo, finitud y eternidad. Es decir, se requiere un tiempo híbrido que aglutine todos los modos verbales y aún los modos por crear, en activa y en pasiva, como lectura empática y prometedora. Solo una visión indeterminada del tiempo permite transitar con resistencia y paz el presente, pero sin perder la noción del cambio de época y la visión prospectiva.

Emancipación intelectual, conciencia del desorden, asunción de que la exclusión es radical y de que el cambio requiere recodificaciones del tándem orden-desorden, son sustanciales en la concepción

de libertad del brasileño, para quien es indisoluble, además, del concepto de conciencia. Para Freire, la cultura es resistencia y advierte del peligro de las hegemonías que someten o niegan la diversidad cultural: “negar la cultura de un pueblo sería confundir la libertad de los pueblos con su cultura. Esto podría llevar a la afirmación de que los pueblos que no tienen libertad no son cultos, y eso sería muy grave” (Yáñez Velazco, 2007, p. 20). Es la única manera de escapar a sumarnos de nuevo a aquel famoso lamento de Fanon cuando denunciaba que la dominación cultural había hecho negros de alma blanca: “si el ser humano es equivalente a ser blanco, entonces para que un negro llegue a ser un humano tiene por necesidad que convertirse en blanco” (2009, p. 280). La analogía está servida: pobres con alma de rico. La dominación cultural es atravesada por la lógica mercantil. Entendemos que el proyecto de Freire martillaría hoy sobre las conciencias, insistiendo en que las injusticias derivadas de las fauces del mercado no son naturales, ni necesarios males. Insistimos en que el error está es asumir una época como un destino. Es necesaria, pues, una ecobiofilia ante el pulso que invita al automatismo de supervivencia.

La praxis crítica emancipatoria exige redireccionar la historia hacia nuevos destinos de mejor libertad y humanización; esta tiene una meta establecida que es la liberación de la humanidad: víctimas, pobres, excluidos y excluidas, marginados y marginadas, así mayorías populares. Posibilita nuevos horizontes en la historia; se asume un perfil ético-político que denuncia la opresión y la injusticia. Es siempre reflexiva, consciente y dialógica, acción objetiva propia de las fuerzas sociales, concientización y crítica a la ideología. Está dirigida a una reapropiación de las posibilidades históricas de los sujetos. No se puede concebir una praxis emancipatoria sin una estrategia comunicativa, organizativa y de movilización contrahegemónica. Es decir, donde la propia práctica se nos impone, esa realidad nos avasalla, y allí, ¿cómo se juega con la “interpretación”? La interpretación de una clase, de un contenido, de un texto, de un cuadro, de una “obra de arte”, ¿depende de la emancipación? ¿Cómo sería una interpretación emancipada en la que emerge una subjetividad? Sabemos que cada época posee medios para producir subjetividades. Seguramente, con la interpretación ya entramos en otra problemática, pero podemos comenzar a pensar que aquello que nos atraviesa es un problema del relato, de la interpretación como posibilidad de relatar nuestras experiencias en nuestros espacios.

Las gramáticas de las dignidades contra la retórica del poderoso ignorante

El proceso de concienciación únicamente puede tener lugar desde un trabajo personal humanizador que debe alejarse de la mitificación. La formación de subjetividades desde la praxis crítica con sentido emancipatorio presupone la problematización desde la conciencia ordinaria para abrir paso a una auténtica conciencia crítica. Así pues, la conciencia crítica no se puede formar si no se afirma la conciencia política y es ahí donde estará en condición para una praxis emancipatoria. Una praxis es necesariamente política en la medida en que no es posible sin la relación con el otro y la otra. La análectica, ese concepto tan del Sur, da cuenta de la dialogicidad que desde la conciencia problematizada conforma subjetividades singulares que hacen posible el salto a la conciencia crítica. Y esta no puede estar más que apuntalada por la idea de la alteridad, de la existencia del otro y la otra, oprimido, oprimida, secuestrado, secuestrada.

Ya Freire advertía sobre la indolencia en las necesarias contrarrespuestas que hoy siguen produciendo una profunda deshumanización y arrasamiento de la dignidad de los sujetos, y ello nos convoca no solo a la indignación, sino a un rechazo total de toda acción educativa en la que el sujeto se vea como “instrumento”, “agente económico” o “recurso humano”, conceptos que es necesario superar. Asoma pues la que-rencia del sentido de la exterioridad como liberación. Y esa exterioridad es mucho más compleja y amplia que hace unas décadas, toda vez que el crecimiento demográfico, la ortogonalidad, la proliferación de redes sociales y mediáticas, la virtualización y panoptización de las relaciones, entre otros indicadores de mayor complejidad del sistema mundo, demarcan la profunda influencia y dependencia del afuera en la constitución y construcción de subjetividades. Realidad compleja inescindible hoy de cualquier transformación de carácter interiorista, puesto que resulta absurdo centrar los procesos de subjetivación exclusivamente desde un pensamiento del adentro, dada la recíproca reverberación de lo exterior en la conformación de lo íntimo². Se aboga hoy por la construcción de una *epistemología del oprimido*, que consiste en la recuperación de la cultura, la historia, la identidad y los saberes de nuestros pueblos y comunidades para sentar las bases de un nuevo saber

alternativo. Otros aportes a esta construcción son los procesos de lucha y resistencia de los pueblos y sus proyectos productivos, organizativos y culturales:

la preocupación por rescatar la *culturalidad* constituye un elemento propicio para la producción de un discurso centrado en la esperanza, con alternativas de autonomía vinculadas con lo cotidiano. Los espacios locales, la comunidad, el barrio, la ciudad son los lugares desde los cuales los pueblos pueden crear su propia historia y su poder. Es en este cotidiano donde se generan y se defienden la cultura popular, la cultura de los grupos, de los pobres, los nuevos territorios y modelos económicos, en resumen, los nuevos mundos. (Larrea, 2008, p. 101)

La sustancia de la dignidad humana es el derecho a saber. Pocas cosas denigran tanto como negar la posibilidad de hacerse preguntas. Dentro de las lógicas de la dominación se dan muchos procesos, a saber: la inoculación de un sentimiento de culpabilidad en el oprimido —como de que estorba en un mundo ajeno— es una de las consecuencias de la hegemonía cultural; la lógica de la sumisión: por la vía legal, creer que no se tiene el derecho; por la cultural, creer que la cultura es inferior; y por la lingüística-socio-racial-sexual, arraigar el sentimiento y la conciencia de que la propia lengua, clase, etnia o sexo están debajo en la escala de las legitimidades. Ahora bien, para tener conciencia de inferioridad a ese respecto, es preciso ignorar antes el valor de la lengua, la clase, etc. De ahí la necesidad de forjar conciencia de humanidad y sentimiento de pertenencia a una comunidad.

La eco-analéctica, como método liberador, busca el desarrollo decisivo y consciente, y como el propio Freire propusiera, es de corte antiasistencialista: “hay que hacer a los pueblos agentes de su propia recuperación [...] La responsabilidad es un hecho existencial [...] En el asistencialismo no hay responsabilidad, no hay decisión, solo hay gestos que revelan pasividad y ‘domesticación’ ” (Freire, 1998, pp. 50-51).

Una gramática de la dignidad debe hacer posible el salto de la conciencia mágica a la liberadora. Ese tránsito aparece, asimismo, en la obra Boaventura de Sousa Santos (2019) como la transformación del hombre objeto en sujeto, asumiendo los aportes freireanos desde las prácticas educativas, como trayectos de liberación y como expresión de las epistemologías del Sur en el devenir convulso latinoamericano. La base de la libertad viene dada por un pensamiento contrahegemónico que permita la reinterpretación y transformación popular de los procesos históricos, así como la emergencia de creaciones culturales propias y la prefiguración de otros espacios donde la dignidad no sea menoscabada. Y esa concienciación

2 Para una mayor profundidad de estos conceptos remitimos a la lectura *El pensamiento del afuera* de Michel Foucault.

no deviene únicamente voluntad de concienciación, sino proyecto pedagógico contra la pedagogía bancaria vertical y propagandística, lucha angular del maestro Freire, para quien la pedagogía es un arma revolucionaria de liberación. En este sentido, es bien sabido que es imposible disociar las figuras de Freire y Enrique Dussel. En su ensayo “Ética de la liberación latinoamericana”, Dussel, tal y como plantea Cabaluz Ducase, “ensayó pensar filosóficamente las meta-categorías utilizadas por el pedagogo brasileiro Paulo Freire” (2015, p. 53). Y continúa diciendo:

Creemos que contribuir en la concienciación de los sujetos desde el campo pedagógico implica actuar contra la conciencia reificante que naturaliza las relaciones sociales; constituir una racionalidad crítica de la realidad, que permita descubrirnos como sujetos activos y transformadores de la totalidad de estructuras sociales responsables de la dominación; y reforzar las resistencias y el enfrentamiento con lo establecido, para no limitarnos a desarrollar procesos de adaptabilidad. (Cabaluz Ducase, 2015, p. 58)

La importancia del trabajo horizontal, colectivo, solidario y la necesaria politización de la cultura, las luchas y las resistencias, esto es, rescatar los elementos disruptivos que sirven a la problematización para la emergencia de conciencias emancipatorias, forman parte del proyecto de construcción colectiva del conocimiento para conseguir anclar los programas políticos, y ello solo es posible mediante la dialogicidad. Esta forma parte de un legado que pretende enfrentar la imposición y la manipulación del conocimiento. El sendero dialógico es, pues, el necesario vehículo inspirador de la confianza en los demás.

El inédito viable freiriano: hacia un pensamiento posabismal

Estamos a medias del pasaje de un mundo a otro. [...]

Cuando sepamos que es inevitable exponerse a la metamorfosis,

una determinada conciencia lúcida puede sustituir el desespero del pasaje.

TONI NEGRI (citado en Assis César, 2007, p. 8)

¿Cuál sería la utopía freireana hoy? Otra educación, sin duda. Un sistema más crítico y desafiante. Otro elemento presente en el proyecto de mundo de nuestro tiempo sería la superación del miedo a decir y el temor a transformar. Freire propone una pedagogía no contemplativa, crítica, práctica y no elitista, anti-racista y, hoy diríamos, feminista en cuanto inclusiva.

Generar una nueva palabra que renombre y reescriba el mundo sería acaso el reto freiriano hoy. Un discurso pedagógico que altere y sacuda las conciencias, una ecología de los saberes desde la diversidad epistemológica y una política del reconocimiento de la existencia de la pluralidad de saberes que promuevan, en definitiva, una gramática de las dignidades y una pragmática de la fantasía. He aquí el inédito viable de Freire vinculado al pensamiento posabismal de Boaventura de Sousa Santos.

La pedagogía crítica que emana del pensamiento freireano propone un lenguaje (palabras emancipadoras) que renombre el mundo y una acción (pragmática revolucionaria) que lo transforme. La producción teórica de Boaventura de Sousa Santos y su actuación política reflejan su apuesta de que es posible producir otro conocimiento comprometido con los procesos de emancipación social y con las luchas contrahegemonías. En ambos casos no se dialoga con cualquier concepción de la educación, sino con aquella emancipada y emancipadora que no evita el conflicto (Santos, 2015), entendiéndolo como parte constitutiva del proceso. Se trata de una comprensión más amplia y profunda que no reduce la educación a la escolarización, sino que la entiende como un proceso pleno de formación humana presente en toda sociedad. La educación como una forma de conocer mejor y actuar de forma políticamente posicionada en el mundo y en la vida. La educación como un derecho social, humano, que articula justicia social y cognitiva. Es el conocimiento-emancipación frente al conocimiento-regulación (aquel que regula conceptos, valores, prácticas, culturas y cuerpos); el saber-libre frente al saber de orden, en una clara y transgresora opción por la emergencia de sujetos auténticos frente a los sujetos reales modernos. Reconociendo que el conocimiento-emancipación no está fuera de la modernidad, sino que fue secuestrado por ella y marginado por la ciencia moderna. Es en él que es posible ampliar y cuestionar la primacía del conocimiento científico, colocándolo en el núcleo de las relaciones de poder, fundamentalmente, ubicándolo en la relación “Norte imperial” y “Sur colonizado”.

La obra de Paulo Freire se incardina y continúa espacio-temporalmente en las epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos, donde denuncia la supresión de saberes —epistemicidio— (Santos, 2017) llevada a cabo a lo largo de los últimos siglos por la norma epistemológica dominante, además de investigar las condiciones para un diálogo horizontal entre conocimientos. Ambos abren la posibilidad de alternativas concretas que se contraponen a las lecturas y posturas hegemónicas, conservadoras y

autoritarias que reducen el sujeto de la educación a un mero aprendiz de letras y números, a un sujeto genérico y universal sin género, sin raza, sin clase, sin sexualidad.

¿Por qué razón en los últimos dos siglos la epistemología occidental dominante eliminó de la reflexión el contexto cultural y político de producción y reproducción del conocimiento en el Sur global? ¿Cuáles son las consecuencias de esta descontextualización? ¿Son hoy posibles otras epistemologías distintas a las del proyecto moderno?

¿Qué consecuencias tiene el racismo en el ámbito de los saberes al degradar como “inferiores” los conocimientos no occidentales y exagerar como “superiores” los conocimientos occidentales? ¿Cómo se redefinirían los debates globales actuales sobre democracia, crisis ecológica, derechos humanos, liberación de la mujer, economía, etc., si partimos de un diálogo entre iguales basado en la diversidad epistemológica del mundo?

La inmersión epistemológica y política en la construcción del conocimiento-emancipación realizada por Boaventura de Sousa Santos lo lleva a un camino aún más desafiante: se torna necesario producir otras epistemologías que pongan de relieve las ecologías de saberes, o sea, la constelación de conocimientos que contiene el mundo actúa indagando, rivalizando y enriqueciendo la ciencia. Para eso, es preciso producir una sociología de las ausencias y de las emergencias y realizar la traducción intercultural.

Las provocaciones teóricas y las experiencias prácticas tanto de Freire como de Boaventura de Sousa Santos para el campo educativo no se limitan a repensarlo. Nos convocan a ir más allá y descolonizar el sistema educativo desde la educación básica hasta la enseñanza superior, superando monoculturas y produciendo ecologías y comprendiendo que las luchas contrahegemónicas por la educación se dan en diferentes escalas: local, nacional y transnacional.

Un proyecto educativo emancipatorio es urgente en el presente, orientado a combatir la trivialización del sufrimiento humano trayendo imágenes desestabilizadoras del pasado, concebido no como fatalidad, sino como un producto de la iniciativa humana. Es un proyecto desestabilizador puesto que acarrea en sí la memoria y la denuncia, la comunicación y la complejidad. Consiste en recuperar nuestra capacidad de asombro e indignación y orientarla a la conformación de subjetividades inconformistas y rebeldes. Maximizar esa desestabilización es la razón de ser de ese proyecto. Por eso, posee una carga densa de conflictividad.

La lectura de la obra de ambos autores nos lleva a indagar si en medio de tanto sufrimiento humano causado inexcusablemente, ¿es posible construir una educación que se muestre disconforme con toda suerte de desigualdad e injusticia? La respuesta de nuestros autores es radical: una educación para el inconformismo debe ser ella misma inconformista. Debe resultar en conocimientos y prácticas que se incomoden frente a ese sufrimiento, frente a cualquier forma de crueldad.

Cabría preguntarnos, ¿cuáles serían hoy esas palabras generadoras y esas acciones transformadoras en pleno siglo XXI? Pero, ¿qué significado tiene la exigencia de transformar el mundo cuando las peligrosas señales del deterioro ecológico claman por su conservación? ¿Cuál es la línea divisoria que permite discernir entre aquello que conservar y aquello que hay que transformar? Y también debemos preguntarnos acerca de la palabra *comprender*. ¿Qué significado tiene hoy en día? ¿Qué significa comprender la realidad en un encuentro cosmopolítico de cara a un mundo en crisis? ¿Quién es el sujeto que comprende? ¿Qué es lo que se comprende?

Hoy en día no solamente ha cambiado el mapa político, ni solamente enfrentamos el agotamiento del ciclo progresista. Los instrumentos políticos y cognitivos que heredamos para pensar la transformación social demuestran ser insuficientes a la luz de los desafíos que enfrentamos. A diario, las noticias nos recuerdan que, como especie humana, estamos sobrepasando los límites de la capacidad de regeneración del planeta que habitamos: huracanes, inundaciones y sequías, microplástico en los mares, antibióticos en los ríos, una biodiversidad en franco deterioro y esta última llamada de atención que estamos padeciendo: una pandemia global.

Reinan tiempos de oscuridad. Tiempos que también evocara Hannah Arendt (2001) en su brillante crítica del totalitarismo en el capítulo inicial que lleva por título “Sobre la humanidad en tiempos de oscuridad. Reflexiones sobre Lessing”. Los efectos de esta pandemia provienen de causas complejas, no son manifestaciones *ex nihilo*, ni fruto de una desgraciada espontaneidad biológica. Son denuncia de lo que ha sido y aciago anuncio de lo que será. Esta pandemia global ha creado una crisis violenta de la globalización que, a su vez, contribuyó a la crisis violenta de la pandemia. Pero como somos inmediatistas, preocupa más ahora cómo enfrentar las consecuencias que erradicar las causas; ese hándicap humano nos condena a ir siempre de lo mismo a lo mismo.

La globalización, esencialmente tecno-económica, que modela el sistema mundo hegemónico hoy, también ha marcado la pérdida de soberanía y autonomía de los Estados, creando una interdependencia general económica y moralmente insolidaria. Cuando las crisis se acentúan, la interdependencia se rompe, dejando a las naciones y pueblos con economías propias mutiladas y políticas propias precarias incapaces de gestionar el drama.

Ya antes de la pandemia era evidente que el modelo mundo impuesto, lejos de crear lazos entre culturas y naciones, conducía a repliegues étnico-religiosos, rancios nacionalismos y populismos. Esos repliegues se exacerbaban en tiempos trágicos, no es de extrañar el repunte de racismos, xenofobias, violencias de género, intolerancias frente a las orientaciones sexuales y la identidad de género, aporofobia, encontrando en el miedo y la incertidumbre el caldo de cultivo para las regresiones en las conquistas democráticas, ocultando la comunidad de destino compartido. El mensaje de elección de preservación de la vida individual es muy poderoso (ya lo decía Borges "... al final, lo que pasa, es lo que *me pasa*"; énfasis de los autores), mucho más que el que sugiere que no es posible la supervivencia sino colectivamente. *Inmunitas* triunfa sobre *communitas*.

Se ha recrudecido el miedo a los otros, la conciencia de que el infierno son los otros... Esos que quedan demonizados porque contagian, roban, ocupan mi espacio... Solo que con la pandemia se han multiplicado "los otros peligrosos" y se han multilocalizado los rechazos. La distancia social ya no es solo aconsejable con los extraños... ahora también con los próximos.

Ante esta situación angustiante, una reacción muy común de corrientes políticas diversas es defender los "valores y logros de la modernidad", o lo que se cree que queda de ellos, contra el avance de diferentes fenómenos experimentados como "barbarismos": los derechos humanos, la democracia y el contrato social en torno al bienestar. Defenderlos para que no sean desmantelados por los neopopulismos, por los neofascismos, los neoautoritarismos, los fundamentalismos y totalitarismos de cualquier signo, entre ellos las imposiciones del mercado, es el desafío actual y por venir. Urge, pues, el reclamo freiriano de enfrentar a la ética del mercado una ética universal para el ser humano (Freire, 2012).

El rasgo fundamental de nuestro tiempo es que asistimos al triunfo aplastante de la modernidad, solo que ese triunfo es una tragedia, pues se ha erigido sobre el avasallamiento sistemático de la vida en sí. Esta crisis civilizatoria es también, y decisivamente, una crisis del pensamiento crítico.

Estamos en un momento en el que efectivamente se pretende arrasar con todo vestigio de lo que la modernidad ofrecía en términos de promesas emancipatorias. Abandonar ahora la defensa de toda la institucionalidad estructurada en torno al Estado de derecho significaría muy probablemente acelerar drásticamente la escalada exterminadora. Quienes planteamos que los desafíos emancipatorios nos exigen ir más allá de la modernidad y trascender radicalmente sus presupuestos epistémico-políticos para proyectar otros horizontes civilizatorios no desconocemos estos riesgos. No desconocemos la fragilidad, la vulnerabilidad y el carácter todavía embrionario de las alternativas que vemos germinar desde las re-existencias. Aun así, no nos parece posible imaginar en términos realistas horizontes de futuro para la vida humanamente reconocible como tal, si no encaramos en serio, colectivamente, como especie, estos desafíos. La defensa de las instituciones normativas de la modernidad resulta hoy tan necesaria como insuficiente. De ahí la urgencia de plantear una agenda de trascendencia del imaginario moderno, por más difícil que sea concretarla.

Indudablemente habremos de partir, en primer lugar, de una revisión de los derechos humanos.

En este sentido, se debe reconocer que los derechos humanos son un lenguaje que puede ser tanto de poder como de resistencia, tanto de hegemonía como de contrahegemonía (Santos, 1009 [sic], 1999). Al reconocer la gran cantidad de luchas en las que los derechos humanos cumplieron agendas emancipadoras, contra el desperdicio de la experiencia hemos intentado ampliar sus horizontes e infiltrar la estrechez de las certezas que los constituyeron, procurando entender en qué medida se pueden replicar y movilizar hacia dignidades posabismales partiendo de las epistemologías del Sur. Desde este punto de vista, los derechos humanos se tendrán que reinventar, entablando diálogo con otras gramáticas de dignidad, para la superación de las exclusiones abismales instauradas por la arrogancia monocultural del paradigma occidental moderno que los concibió. [...] La prioridad que las epistemologías del Sur dan a las exclusiones abismales y las luchas con las que se encuentran se debe al hecho de que el epistemicidio causado por las ciencias modernas eurocéntricas es mucho más devastador desde el otro lado de la línea abismal. (Sena Martins y Santos, 2019, p. 17)

Habitamos un tiempo raro, difícil de interpretar. Nos movemos entre oleadas intermitentes de clamor ante el drama —y la amenaza de tragedia inminente— de un planeta podrido y un abisal permanente, inaudible, de indiferencia y continuismo; y así,

entre el ruido y el silencio, transitamos indignados, escépticos, conformes o resignados en una extraña *melée* de destino incierto. Así, ciencia, técnica, ética, sociedad, cultura, política, tradición e innovación, quedan involucradas como fuerzas centrípetas de intenciones comunes. Pero lo cierto es que el mundo no cambia solo con intencionalidad; los garantes del modelo mundo instalado ejercen una fuerza de resistencia aún demasiado poderosa para poder generar cambios reales y transformaciones sustanciales. Siguen siendo unos pocos los que tienen el monopolio de la vida. ¿Cuál es entonces la condición de porvenir?

El sistema mundo en la actualidad tiene como plataforma, para la toma de decisiones políticas, criterios económicos y avales científicos (la razón del mercado y la razón tecnocientífica, la mayor parte de las veces en un armónico y conveniente maridaje), bien sea en el plano de la economía, la medicina, las ciencias exactas, la biotecnología, etc., lo que deja un espacio menor para el debate público y la participación democrática y diversa acerca de las alternativas posibles para superar lo que ya rebasa una crisis ambiental y alcanza el rango de crisis civilizatoria. Resulta ya difícil ensamblar la idea de desarrollo global (que mejore las condiciones de vida de todas y todos, sin excepción geográfica), sin contravenir al mismo tiempo la necesaria sostenibilidad del planeta. Es la misma paradoja que observamos al interrogar sarcásticamente al sistema instalado, ¿puede ser real un modelo de sociedad que pretenda un crecimiento infinito en un mundo de recursos finitos? En cualquier caso, pareciera una *contradictio in terminis*.

Imaginar posibilidades de establecer formas de vivir y convivir respetuosas y armónicas con la diversidad cultural humana y también con el resto de formas de vida con las que compartimos el planeta supone una previa revolución de las mentalidades a nivel planetario, un abandono de la cultura del consumo y el desecho; además de deconstruir completamente la estructura sistémica que nos envuelve, lo que no ofrecerá pocas resistencias. Y, para ello, se necesita, en primera instancia, el diseño de otro modelo mundo que sea lo suficientemente seductor como para abandonar la inercia de lo conocido e inoculado, apostando con Freire por “una defensa de la tolerancia y de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo de la conservadora, neoliberal” (1993, p. 26).

Que las propuestas del buen vivir, de la ética del cuidado, de una política de la humanidad, de una nueva gramática de los bienes comunes, de la convivencia pacífica e igualitaria entre lo diverso...

se conviertan en un deseo que atraviere nuestras médulas espinales o, al menos, en la clara convicción de la única condición de porvenir. O tal vez, se trate, simplemente, de empezar por “organizar el descontento”, en palabras de Jorge Riechmann. Suscribimos y compartimos la magistral nota de su texto *Fracasar mejor*, cuando dice:

Organizar el descontento es una tarea humana importante (y muchas veces ingrata): es la que asume el militante. Nos hace falta perder tanto tiempo en eso porque algunos no cejan en su empeño por dominar a los demás. Pero las tareas humanas más importantes son otras. La militancia tiene buenas razones para detestar a quienes fuerzan a los demás a semejante desperdicio de tiempo y energía. Distrayéndonos de esa forma de lo que sí importa: renunciar a la dominación, pacificar nuestra existencia, asumir nuestra finitud. Darse cuenta de que uno es frágil, y no querer dominar al otro; darse cuenta de que uno muere, y no querer matar al otro. (Las mujeres son casi siempre mejores en estas tareas esenciales). (Riechmann, 2013, p. 64)

Todo ello se traduce en un nuevo mandato hoy, un imperativo desde la ética que amplía nuestro horizonte de responsabilidad, ahora en situación de urgencia, de forma inaplazable. La persistencia de la pobreza en el mundo; el crecimiento de las desigualdades en todos los lugares; el cambio climático; las nuevas y viejas formas de violencia, inseguridad y segregación, mientras paradójicamente la digitalización, la virtualización de la vida y la robotización muestran una hiperrealidad paralela difícil de gestionar como condición de futuro. Retos que, a menudo, generan miedo e incertidumbre, rechazo a los y las diferentes, discursos populistas y xenófobos, nuevas formas de discriminación, aporofobia, totalitarismos, violación de los derechos humanos, etc. De ahí la necesaria indignación que convoque a una nueva pedagogía para “la denuncia, el anuncio, la profecía, la utopía y los sueños”, tal como titula el maestro uno de sus capítulos en el libro *Pedagogía de la indignación* (Freire, 2012).

Una respuesta diferente es posible y debe estar basada en valores universales de justicia, igualdad y participación solidaria. Una respuesta donde la dignidad de las personas sea lo primero, donde se respete nuestro hábitat y el derecho de las futuras generaciones a un planeta habitable, a un progreso compartido, seguro y sostenible desde una cultura de paz.

Ello requiere necesariamente de una inteligencia colectiva que opere desde una cultura democrática; una inteligencia que integre una conciencia global para enfrentar los desafíos de un planeta en crisis.

De ahí la ineludible, urgente e imprescindible tarea educativa. Canalizar hoy las emociones, los miedos, la angustia, la conciencia de fragilidad, de vulnerabilidad, de finitud hacia un pensamiento crítico y creador es la tarea que nos convoca. Especialmente, como nos alumbró el maestro Freire, cuando asumimos la pedagogía como el puente de reunión de la ética con la política.

No bastará enfrentarse hoy con un programa de contención puntual, limitado en tiempos y espacios. La tragedia definitiva solo será evitable desde la exigencia de un rotundo cambio sistémico, lo que implicará, en primera instancia, una revolución de las mentalidades. Una nueva conciencia universal, orientada a construir un modelo de habitabilidad compartida, de convivencia armónica, sin violencia, sin dogmas, sin negación...

Referencias

- Arendt, H. (2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Gedisa.
- Assis César, M. R. (2007). Hannah Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo. *EN-CLAVES del pensamiento*, 1(2). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2007000200001
- Cabaluz Ducase, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Quimantú.
- Santos, B. (1999). Toward a multicultural conception of human rights. En S. Lash y M. Featherstone (orgs.), *Spaces of culture: City, nation, world* (pp. 212-229). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446218723.n12>
- Santos, B. (2015). *La universidad en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Trotta.
- Fanon, F. (2009). *Pieles negras, máscaras blancas*. Akal.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores.
- Larrea, M. L. (2008). Pedagogía crítica para procesos de formación en ciudadanía y desarrollo local. En M. Godotti, M. V. Gómez, J. Mafra y A. Fernandes de Alencar (comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 91-105). CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/11Larrea.pdf>
- Oñate Zubía, M. T. (2011). *Estética y nihilismo (hermenéuticas contra la violencia II)*. Dykinson.
- Riechmann, J. (2013). *Fracasar mejor*. Olifante.
- Sena Martins, B. y Santos, B. (eds.). (2019). *El pluriverso de los derechos humanos. La diversidad de las luchas por la dignidad*. Akal.
- Yáñez Velasco, J. C. (coord.). (2007). *Paulo Freire: praxis de la utopía y la esperanza*. Universidad de Colima.

Resignificación del trabajo y la práctica docente en educación superior a la luz de la crisis por el virus SARS-CoV-2

Resignification of the Work and Teaching Practice
in Higher Education in the Light of the Crisis
Caused by the SARS-CoV-2 Virus

Ressignificação do trabalho e da prática docente no ensino superior
frente à crise provocada pelo vírus SARS-CoV-2

María de los Ángeles Castillo-Flores*
Claudia Sernas-Hernández**
Jacobó González-Baños***

Para citar este artículo

Castillo-Flores, M., Sernas-Hernández, C. y González-Baños, J. (2022). Resignificación del trabajo y la práctica docente en educación superior a la luz de la crisis por el virus SARS-CoV-2. *Pedagogía y Saberes*, (56). <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13108>

* Doctora en Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México. Docente investigadora, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, Ciudad de México. Miembro del cuerpo académico Autonomía Universitaria. Correo: mcastillo@upn.mx. Orcid: orcid.org/0000-0002-6482-4469.

** Magíster en Desarrollo y Planeación de la Educación, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Docente investigadora, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, Ciudad de México. Miembro del cuerpo académico Autonomía Universitaria. Correo: claudiasernas@hotmail.com. Orcid: orcid.org/0000-0002-1317-8807.

*** Doctor en Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, Ciudad de México. Miembro del cuerpo académico Autonomía Universitaria. Correo: jagonzalez25@hotmail.com. Orcid: orcid.org/0000-0003-2050-3492.

Resumen

Este artículo de reflexión es el resultado del proyecto de investigación del cuerpo académico de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Ajusco, México, titulado “Trabajo y práctica docente en educación superior. Narrativas y relatos desde los actores en época de pandemia”. De esta forma, nos dimos a la tarea de analizar cómo habíamos enfrentado, transformado y modificado nuestro trabajo y práctica docente en un contexto de pandemia por el virus SARS-CoV, y damos cuenta de ello a través de nuestra experiencia. Así pues, utilizamos la narrativa como andamiaje metodológico y reflexivo y los conceptos teóricos de Freire para comprender los elementos comunes que enfrentábamos y llegamos a la conclusión de que la educación debe ser instrumento liberalizador, así como de construcción de la autonomía. Con este fin, reorganizamos nuestro trabajo y práctica docente a partir de la construcción de una relación dialógica, en donde reconocemos y nos reconocemos como sujetos activos, que se deben modificar o transformar de manera permanente, no en función del mercado sino de las necesidades de quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a partir de esto, elaboramos una propuesta de un programa único que adaptamos a diferentes asignaturas. Modificamos la práctica bancaria por una docencia reflexiva, en donde construimos de manera conjunta objetivos y fines de las asignaturas. Desde el trabajo cotidiano reconstruimos y con el uso de las tecnologías desestructuramos la clase tradicional y presencial, hacia una interacción distinta y dialógica con los alumnos, lo que resignificó nuestra labor docente.

Palabras clave

trabajo docente; práctica docente; resignificación; autonomía; narrativas

Abstract

This reflection article is the result of the research project “Work and teaching practice in higher education. Narratives and stories from the actors in pandemic times”. This text was created by a group of professors from the Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Ajusco, Mexico. We undertook the task of analyzing and accounting for how we had faced, transformed and modified our work and teaching practice in the context of the SARS-CoV virus pandemic. We use the narrative as the methodological and reflective scaffolding and Freire’s theoretical concepts to understand the common elements faced during this process. We also concluded that education should be a liberalizing instrument, as well as an autonomy builder. In the meantime, we reorganized our work and teaching practice based on the construction of a dialogic relationship, where we recognized ourselves as active subjects, who must be permanently modifying or transforming, themselves not depending on the market but on the needs of those who participate in the process of teaching and learning. With these bases, we elaborate a proposal for a unique program that adapts to different subjects. We modify the banking practice changes for a reflective teaching practice, where we jointly construct the objectives and the purposes of the courses. From our daily work, and with the use of technologies, we deconstructed the traditional and face-to-face class and built an interaction with the students in a different and dialogical way. Basically, we re-signified our teaching work.

Keywords

teaching work; teaching practice; resignification; autonomy; narratives

Resumo

Este artigo de reflexão é resultado do projeto de pesquisa do corpo acadêmico da Universidade Nacional Pedagógica (UPN)-Ajusco, México, intitulado “Trabalho e prática docente na educação superior. Narrativas e histórias desde os atores em tempos de pandemia”. Desta forma, assumimos a tarefa de analisar e contabilizar, por meio de nossa experiência, como havíamos enfrentado, transformado e modificado nosso trabalho e prática docente em um contexto de pandemia pelo vírus SARS-CoV. Assim, utilizamos a narrativa como arcabouço metodológico e reflexivo, junto com os conceitos teóricos freireanos, para compreender os elementos comuns que enfrentamos, chegando à conclusão de que a educação deve ser um instrumento de liberalização, bem como de construção da autonomia. Para isso, reorganizamos nosso trabalho e a prática docente a partir da construção de uma relação dialógica, onde nos reconhecemos e nos reconhecemos como sujeitos ativos, que devem-se modificar ou transformar permanentemente, não só a partir do mercado, mas das necessidades de quem participa do processo de ensino aprendizagem e, com base nisso, elaboramos uma proposta de programa único que adaptamos a diferentes disciplinas. Modificamos a prática bancária para uma prática pedagógica reflexiva, onde construimos em conjunto os objetivos e finalidades das disciplinas. A partir do nosso trabalho diário reconstruímos e com o uso de tecnologias desconstruímos a aula tradicional e presencial, em direção a uma interação com os alunos de uma forma diferenciada e dialógica, o que ressignificou o nosso trabalho docente.

Palavras-chave

trabalho docente; prática de ensino; ressignificação; autonomia; narrativas

Introducción

Como docentes de la Licenciatura de Sociología de la Educación en la Universidad Pedagógica Nacional -Ajusco ubicada en la capital de la República Mexicana, hemos sentido y visto cómo se ha ido transformando tanto nuestro trabajo como nuestra práctica docente en los últimos años como resultado no solo de las revoluciones científico-tecnológicas (tercera, cuarta y recientemente quinta) que continuamente exigen a la educación superior modificaciones en la estructura curricular y en la actualización del contenido de las materias, sino también debido a los cambios internos propios del sistema educativo nacional y sus continuas reformas educativas en los distintos niveles.

Partimos de que la educación

es permanente en razón, por un lado, de la finitud del ser humano y, por otro, de la conciencia que éste tiene de su finitud [...] su naturaleza la noción de no sólo saber que vivía, sino saber que sabía y así saber que podía saber más [...] no es posible ser un ser humano sin hallarse implicado de alguna manera en alguna práctica educativa [...] el ser humano jamás deja de educarse... (Freire, 2011, pp. 23-24)

La importancia del cambio permanente en la educación no es un problema de las políticas y reformas educativas, sino que es parte inherente al desarrollo humano, de su interés en su entorno tanto en la sociedad como en la naturaleza. Estos elementos son los que hacen que se busque un cambio constante; de aquí su importancia en cualquier nivel educativo. De igual manera consideramos que ante el cambio generado por el virus SARS-CoV-2 es necesario tomar en cuenta que hoy más que nunca.

aprender es construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu. A esta altura, creo poder afirmar que toda práctica educativa demanda sujetos, uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña, de allí su aspecto gnoseológico; la existencia de objetos, contenidos para hacer enseñados y aprendidos, incluye el uso de métodos, de técnicas, de materiales; implica a causa de su carácter directivo, objetivo, sueños, utopías, ideales. De allí su politicidad cualidad que tienen [sic] la práctica educativa de ser política de no poder ser neutral. (Freire, 2002, p. 68)

La práctica educativa tiene que ser producto de un proceso social y socioeducativo en el que educador y educando aprenden y enseñen juntos, en el cual ambos puedan visualizar e identificar los obstáculos para llevar a cabo una transformación de esa realidad.

Las narrativas como elemento de construcción del sujeto

La reflexión como docentes de educación superior ha sido un proceso significativo que ha construido subjetividades. Ante una práctica escolar regida por una educación bancaria vertical, un grupo de profesores reorientamos y reconstruimos nuestro trabajo y práctica docente, con el fin de plantear una educación dialógica en donde se construyan saberes y nuevas formas de conocimiento. En este sentido, la documentación narrativa fue un elemento que nos permitió dialogar e indagar aquellos acontecimientos que nos habían construido como sujetos objetivados, pero también el reconocimiento y la interpretación de nuevos constructos derivados de la reflexión, ya que como lo plantea Bolívar (2002), la narrativa no solo es una metodología, sino la construcción del sujeto mediante la propia experiencia y se configura como construcción social de la realidad.

La narrativa de nuestro trabajo como docentes en esta coyuntura de pandemia nos permitió la interacción entre el investigador y el investigado más allá de la perspectiva del sujeto sujetado (Imaz, 2011), entrecruzamos reflexiones, compartimos nuestras prácticas docentes, pusimos en el centro discusiones y diálogos comunes producto de nuestro trabajo. La experiencia de reflexionar a través de nuestra propia voz a partir de las narrativas convertidas en textos nos dio la posibilidad de reevaluar el contexto educativo, de mirarnos con una nueva visión, como señala Ferrarotti: “saber escuchar y en esta capacidad de escucha, saber realzar la búsqueda, renunciar a la cultura entendida como capital privado e instrumento antagónico de confrontación y de poder [...] lo singular reapropiado del universal e histórico” (2011, p. 97). Esto es, nos propusimos vincular el texto producido por el investigador en la coyuntura específica de pandemia por el coronavirus, en espacios escolares virtuales y reflexionamos y comprendimos que este es un proceso que nos dio ejes de análisis como cuerpo académico de profesores, de investigadores para hacer propuestas concretas en nuestra práctica docente. “Entender la vida social vivida, tanto por el investigador como por él o los sujetos de estudio [...] incorporar la visión de los propios sujetos sociales” (Imaz, 2011, p. 44) y a partir de ello reconstruir nuestra propia práctica.

Es importante mencionar que las narraciones que derivaron en los espacios de trabajo colaborativo se orientaron a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de trabajo a partir de lo que sucedía en los espacios escolares virtuales y con los actores educativos que estábamos en un lugar y tiempo definidos.

Describimos, explicamos, platicamos y recreamos nuevas interpretaciones críticas sobre nuestro quehacer educativo y apostamos por una nueva forma de organizar nuestro trabajo, pero sobretodo reconocimos que teníamos que reconstruir los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes dado que es un nuevo contexto, la educación virtual. Esto se muestra en la siguiente narrativa de la profesora B:

Una de las grandes reflexiones que realizamos como sujetos en nuestra vida cotidiana académica, emergió de una plática casual entre compañeros de allí, surgió la necesidad de una transformación de nuestro quehacer educativo. Teníamos alumnos nuevos con nuevos constructos ideológicos y lo que necesitábamos era comprenderlos y construirlos de una forma distinta a como lo estaban planteado el sistema capitalista global¹. (Profesora B)

En esta nueva reorientación de nuestra labor educativa, retomamos las propias construcciones que los estudiantes han edificado. La narración de nuestras propias experiencias dio cuenta de “que como sujetos traemos consigo conocimientos socialmente construidos en la práctica comunitaria” (Freire, 2002, p. 31) y que, en una nueva relación educativa, la tomamos como parteaguas para trabajar esos saberes con los contenidos académicos. El proceso fue complicado, ya que los estudiantes han reproducido pautas escolares muy conductistas, lo que no facilitó nuestro trabajo; sin embargo, se fueron dando frutos en un tiempo determinado, como lo establecemos en el siguiente relato:

Trabajé con ellos desde la construcción de sus propias narrativas y traté de que sus saberes empíricos [sic] relacionarán conceptualmente con los contenidos de la materia de Economía Mexicana. No fue fácil, pero después, ellos se dieron cuenta que ya traían saberes de esta área del conocimiento, pero que nunca habían relacionado la parte teórica con lo que vivían día a día. (Profesora A)

Así, desde las narrativas contamos parte de nuestras experiencias profesionales y personales. Relatando lo que nos pasaba en un nuevo contexto, comprendimos a través de nuestras propias voces las transformaciones necesarias, y a partir de ello le dimos un nuevo significado a nuestro trabajo, por cuanto nos mostraron los distintos aspectos que observamos entre nosotros como sujetos dentro de un tiempo y espacio determinados, a través de reconocernos como sujetos inmersos dentro de la estructura educativa, lo que nos ayudó a comprender, a reflexionar y dar cuenta de aquellos sucesos

subjetivos que construimos e interiorizamos como parte de nuestro trabajo como docentes, para después objetivarlos en una práctica reflexiva.

La Universidad Pedagógica Nacional: ¿un espacio de reflexión?

La Universidad Pedagógica Nacional - Ajusco es una institución creada para la actualización y profesionalización del docente que atendía a la educación básica (primaria y secundaria) en México. Por decreto presidencial del 29 de agosto de 1978, se crea la Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco como un organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, el Ministerio de Educación en México². En el decreto de creación, se sanciona el marco de legalidad y operación de la Universidad.

Destaca de ello la característica de ser orgánicamente *desconcentrada*, lo que significa que pertenece a las estructuras de gobierno de la Secretaría de Educación Pública, donde se toman las decisiones importantes sobre su crecimiento y desarrollo; por ejemplo, la creación de campus e instalaciones y la elección del rector son funciones dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Según el organigrama, la universidad es nacional y tiene representaciones llamadas *unidades* en todos los estados de la República. Estas pueden tener subsedes, según las necesidades de las regiones. En el original del decreto de creación, la Unidad Ajusco, ubicada en la Ciudad de México, se constituyó en la sede central de toda la universidad. Se ubican allí las autoridades: Rectoría, Secretaría Académica, Secretaría Administrativa y Abogado General.

Cabe resaltar que la situación de la institución se empezó a deteriorar en los años noventa del siglo anterior como resultado de las políticas neoliberales (restricción presupuestaria y reorganización administrativa).

La construcción de un cuerpo académico

El cuerpo académico Autonomía Universitaria y Educativa es una organización de profesores, que surgió a partir de la incorporación de la Universidad a una

1 En todas las citas de las narrativas de los profesores se mantiene la escritura del texto original.

2 Según la ley mexicana, los decretos presidenciales se encuentran en una jerarquía menor respecto de otras formas de legislación, tal como una ley orgánica. Esta debe de ser sancionada por el Congreso General Nacional (tanto por la Cámara de Diputados como la de Senadores).

nueva propuesta de estructura académica que se había generalizado para la educación superior, con la finalidad de promover y desarrollar las actividades de docencia, investigación, tutoría y gestión académica. En la Universidad se acordó su conformación de acuerdo a líneas de investigación y generación de conocimientos; estas a su vez se concentraron en cinco áreas que las agrupan; nosotros pertenecemos al Área 1. Política Educativa Procesos Institucionales y Gestión.

La creación de los cuerpos académicos es la expresión de la vida académica y de la necesidad de interacción, de agrupamiento para la producción de conocimientos y de la organización del trabajo de sus integrantes de manera colectiva e individual. Desde una perspectiva crítica, se puede decir que estos son la expresión de una autonomía de base, de resolución de problemas concretos, de expresividad sin fronteras de una formación y actividad profesional, de una libertad comprometida con el paradigma científico social. Desde el punto de vista institucional, es la nueva forma de gestión de organización del personal docente, como lo establecemos en el siguiente relato:

la creación de los cuerpos académicos en la Universidad Pedagógica se dio a partir de una necesidad de trabajo colaborativo. Bajo Líneas de generación y aplicación del conocimiento nos agrupamos para construir saberes desde una perspectiva crítica, sobre la realidad socioeducativa del país. (Integrante del cuerpo académico Autonomía Universitaria y Educativa)

En el caso del cuerpo académico Autonomía Universitaria y Educativa nos hemos dedicado al análisis de problemáticas derivadas del capitalismo implementado en México y de las decisiones de política educativa que han repercutido en el sistema educativo nacional.

La experiencia del cuerpo académico en la pandemia: resignificación del trabajo y la práctica docente

Uno de los elementos primordiales que dejó ver la pandemia en la educación pública de México fue la dificultad de los estudiantes universitarios para utilizar las tecnologías y sus escasas habilidades y conocimientos en el manejo de plataformas digitales educativas, ya que el empleo de las redes sociales y la navegación en internet de los alumnos de educación superior no fueron garantía del uso de las herramientas tecnológicas que se necesitaban para implementar una educación virtual de emergencia.

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, y desde la visión de las autoridades, en esta nueva educación, de lo único que se trataba era de seguir las mismas rutinas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual establecía: dar clase con los mismos procedimientos didácticos y enseñar contenidos con las mismas formas tradicionales, es decir, cumplir con los programas de estudio y entregar las evaluaciones puntualmente, sin considerar la nueva situación de profesores y alumnos.

En el uso de herramientas tecnológicas, nos enfrentamos a nuestro poco conocimiento en el manejo, pero logramos adaptarnos y construir estrategias de aprendizaje, pero, sobre todo aprendimos a trabajar colaborativamente, como lo establecemos en el siguiente párrafo:

En el inicio de la pandemia, cuando se dio el confinamiento empezamos por buscar formas para comunicarnos, algunos de nosotros empezamos a utilizar Zoom con los estudiantes. La generalización del uso de esta plataforma para las clases nos abrió la posibilidad de la comunicación visual, los problemas que enfrentamos para su uso fueron iguales que las de los alumnos, falta de banda ancha de Internet, de computadoras adecuadas y del manejo de las plataformas. Fue notorio que la edad es un factor que define el uso y manejo de la tecnología, somos un cuerpo académico conformado por profesores de distintas edades, la profesora “B” es la de menor edad y la que se mueve con mayor facilidad en este terreno, ella ha sido la que brinda asesoría y busca solucionar los problemas en esta área. (Cuerpo académico Autonomía Universitaria y Educativa)

En este sentido, en el cuerpo académico utilizamos las plataformas digitales para generar espacios de cooperación, ensayo y reflexión, los alumnos iniciaron con la narrativa sobre el impacto de la pandemia en su vida cotidiana y, de manera particular, en su vida académica, trabajaron en equipo las narrativas, y de los elementos detectados en el grupo se establecieron líneas de discusión y se adaptó la parte teórica de cada materia a las nuevas necesidades, lo que nos permitió relacionarnos de una forma más cercana, reconocer nuestros conocimientos y establecer sesiones de discusión que dieron pie a un trabajo más reflexivo, según las narrativas del cuerpo académico.

Las reuniones a través de Zoom abrieron la posibilidad de continuar nuestro trabajo. Las primeras discusiones fueron sobre la crisis económica y política producto de la pandemia. Ubicamos que esta crisis fue producto de la privatización de los servicios de salud y de la reducción del Producto Interno Bruto en México en los servicios sociales en general, en un segundo momento nos vimos en la necesidad

de discutir de manera continua lo que estaba sucediendo en los cursos, problemas de los estudiantes y dificultades que todos estábamos enfrentando, estos temas los comentamos retomando siempre el contexto general nacional e internacional. (Cuerpo académico Autonomía Universitaria y Educativa)

En cuanto a los alumnos, reconstruimos con ellos el trabajo cotidiano, y el uso de las tecnologías desestructuró la clase tradicional-presencial. Esto generó una interacción distinta entre los profesores con los alumnos, lo cual nos llevó a reconstruirnos y a tratar de identificarnos con los estudiantes no solo como sujetos, en cuanto unión de subjetividades y conocimientos, sino con la mirada de un “nosotros”.

Nuestra labor educativa se transformó desde lo que Freire (1998) plantea como una posición ética, de compromiso, en donde el profesor construye nuevos saberes tales como: la seguridad, el compromiso, la comprensión, el saber escuchar a los alumnos, la empatía y flexibilidad en un contexto de miedo. Los siguientes relatos dan cuenta de ello:

Los docentes tendríamos que convertirnos (no en psicólogos, no en trabajadores sociales, no en capataces) sino ser un apoyo fundamental, para informar a los alumnos sobre qué es el virus, desde la biología, en el caso de primaria, la matemática, la física con los de secundaria, la estadística en el caso de las universidades... es decir usar lo que nos da el contexto y cómo lo incorporas a ese proceso de enseñanza. (Profesor A)

Es importante que los docentes seamos empáticos, que cuando iniciemos la clase le demos importancia a lo que está sucediendo en su contexto. Establecer una relación cordial, desde un hola buenos días, cómo están, cómo está su familia, cómo va la zona donde viven. Esto nos ayuda a identificar su contexto situacional y a realizar un diagnóstico personal de cómo están nuestros estudiantes, mostrar preocupación por ellos y ofrecer acompañamiento durante las clases virtuales. (Profesor c)

Es decir, se debe transformar desde la reflexión de la práctica docente. De acuerdo con Velasco, “en la tradición fenomenológica se asume que el lenguaje tiene una función constitutiva de mundos, que vincula la existencia de fenómenos, cosas o acontecimientos [...] el lenguaje expresa las características del mundo histórico en que se vive” (2012, p. 203). Con las narrativas, se demanda la reflexión desde la codificación del texto y las formas de enseñanza en diversos escenarios. Uno de sus aspectos más importantes que se deben tomar en consideración son los emocionales, pensando que el proceso de enseñanza-aprendizaje

significa el reconocimiento de los sujetos y la transformación de los mismos en un proceso dialógico que considera el contexto en el que se lleva a cabo.

Nuestra transformación se dio desde diferentes aristas: el trabajo docente desde la totalidad, el trabajo y la práctica docente, el uso de las tecnologías y, finalmente, desde la posición empática con los sujetos en la construcción dialógica de los saberes.

El trabajo docente desde la totalidad

Cuando decidimos abordar los fenómenos educativos y sociales que estaban trastocando nuestro trabajo como docentes, ubicamos el método que entiende a la sociedad como una totalidad teniendo en cuenta nuestras formaciones profesionales (economistas, sociólogos, especialistas en educación, entre otras). Esto permitió entender que los fenómenos particulares y dispersos son trascendidos dialécticamente, esto es, son procesos sociales inmersos en continuas contradicciones. En la construcción de la totalidad, desde la generación del virus hasta los efectos nacionales y mundiales, tanto en lo económico como en lo social y particularmente en lo educativo, identificamos los elementos concretos de la realidad de los sujetos, y consideramos el proceso social y educativo como parte del desarrollo histórico. Estos elementos esenciales nos ayudaron a dar cuenta del transcurso de los acontecimientos emanados de la crisis por la pandemia por SARS-CoV-2. Este hecho, visto como fenómeno histórico, nos llevó a la autoconsciencia, para identificar y superar en el proceso en el que se desarrollan los sujetos, y, al regresar nuevamente al ámbito concreto, dio la posibilidad de transformar el fenómeno o situación concreta de la que se partió (Castillo, 2019). “La superación no debe interpretarse solamente en sentido negativo, destructivo, como liquidación. Es también ‘superación’ en sentido de mantenimiento, de conservación” (Bloch, 1985, p. 12). Esto nos llevó a pensar no solo en la crítica sino también en plantear soluciones.

Para los alumnos ya no es viable estar en clase “virtual” [...] es un problema, porque los programas fueron diseñados para clases presenciales, se tiene una estructura diseñada para estar en el aula, tampoco pueden cumplirse las horas institucionales establecidas en esta nueva situación. (Profesora B)

El sistema tradicional es el sistema más eficaz para el aprendizaje, diría Piaget, pero no para la construcción. Existe una diferencia entre el sistema escolarizado y a distancia. En la plataforma Moodle,

para educación a distancia se contabiliza el tiempo en la plataforma como una forma de fiscalización, la preparación de las clases a veces te lleva todo el día, tienes que prepararte para cuando los alumnos no cumplan con las tareas, y tienes que seguir de manera estricta el programa. No es en función del aprendizaje creativo. Se abren foros, chat con opiniones sin fundamento. Los alumnos no leen libros, sino mucho material de internet [...] creo que hay mucha diferencia. (Profesor C)

Se deben buscar mecanismos para flexibilizar las calificaciones, buscar alternativas para los alumnos como los cursos intermedios [...] no es lo mismo el docente frente a grupo que el docente frente a la computadora [...] como docentes no debemos aceptar las nuevas condiciones de trabajo. (Profesor D)

Una vez nos ubicamos en una realidad histórica concreta, nos dimos a la tarea de modificar nuestro trabajo docente. El punto de partida es el concepto de trabajo, el que Marx define como actividad genérica de mujeres y hombres para obtener los recursos materiales necesarios para su sobrevivencia con una actividad en el que objetiva y materializa su capacidad mental y energía física. Nosotros consideramos que el trabajo es un elemento que constituye y reconstituye a los sujetos y a la totalidad concreta conformada por las relaciones sociales que se expresan en la interacción de clases en la sociedad capitalista a través de conflictos e intereses distintos, tanto individuales como colectivos. Es un proceso en el que se suceden de manera continua cambios, producto tanto de la interacción de los sujetos, como en el interior de los sujetos mismos. El trabajo docente es una actividad que expresa el contexto social en donde se realiza; de manera particular en su cotidianidad y de forma general como manifestación del desarrollo de la sociedad que en ese momento se lleva a cabo como un proceso continuo que constituye el devenir de la sociedad capitalista (Castillo, 2019). Para los profesores del cuerpo académico Autonomía Universitaria y Educativa:

El contexto que nos tocó nos obligó a cambiar nuestra forma de trabajo. Había conflictos en la Universidad Pedagógica Nacional y después se vino la pandemia. La interacción con los alumnos se modificó. Se puede hablar de dos momentos, cuando nos confinaron, no sabíamos qué hacer y la segunda, cuando “estábamos preparados para enfrentar por clase virtual y atender a nuestros estudiantes”. Esto requirió de una nueva deconstrucción del trabajo que hacíamos y tuvimos que modificarnos para un nuevo escenario. (Profesora B)

La situación específica de la Universidad Pedagógica Nacional - Ajusco antes del virus fue muy particular, el personal administrativo estuvo en huelga [...] esta situación afectó tanto a estudiantes como al semestre. Al finalizar la huelga inmediatamente, a mediados de marzo, se implementó el confinamiento [...] sí, estaba informada, estuve revisando en esta etapa estadísticas e información sobre el avance del virus, incluso fue casi compulsivo, de revisar diariamente lo que estaba sucediendo y los reportes de investigación, por lo que estaba consciente de la situación nacional y mundial. (Profesora A).

Para Martínez Bonafé (1998), el trabajo de enseñanza es una actividad laboral que requiere, para su desarrollo, de una energía vital a la que se le han incorporado conocimientos y destrezas específicos. Para que la mercancía fuerza de trabajo pueda realizar su valor —cambiarse por su equivalente en dinero—, es preciso que tenga valor de uso para que el capital que la quiere, es decir, que pueda consumirse productivamente en un trabajo concreto o cualificado:

enseñar es otra cosa de las muchas actividades laborales que requieren para su realización de alguna forma de cualificación que debe añadirse a la energía vital humana. Digamos que la educación es una necesidad humana cuya posibilidad de satisfacción descansa en parte del trabajo cualificado que ejerce el docente. (Martínez Bonafé, 1998, p. 21)

La actividad de enseñanza es considerada como parte de la energía vital, que debe añadirse a la fuerza de trabajo para que esta pueda potenciar su actividad concreta. Consideramos que la educación es un elemento constante dentro de la humanidad, necesaria para su desarrollo y es parte de la esencia misma de mujeres y hombres, como indica Freire (2002).

Conscientes a partir de las discusiones del Cuerpo de que no podíamos reproducir el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo de manera presencial, y que teníamos que resignificar nuevamente el trabajo docente a la luz de la nueva situación, porque las condiciones materiales para dar clases se habían modificado, y que esto transformó la relación socioeducativa del proceso de enseñanza y con ello la relación humana. (Cuerpo académico Autonomía Universitaria y Educativa)

La potencialidad del trabajo docente se incrementa a partir de la organización de su trabajo, como señalan Oliveira *et al.*:

la organización de este trabajo se refiere a la manera como las actividades y el tiempo están divididos, a la redistribución de las tareas y competencias, las

relaciones de jerarquía que reflejan relaciones de poder, entre otras características inherentes al modo en que el trabajo está organizado. (2004, p. 185)

Trabajo y práctica docente: una labor complicada, pero resignificante

Los integrantes del cuerpo académico, luego de horas de discusión y reflexión, decidimos que teníamos que modificar nuestras tareas sustantivas (docencia, investigación y difusión) a partir de la nueva crisis económica y social que se generó por el virus. La discusión giró en torno a qué debíamos hacer para realizar las funciones sustantivas dentro de nuestro trabajo, pero con un contenido nuevo. Iniciamos la discusión recuperando nuestra experiencia en los diferentes ámbitos y desde ahí nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Cómo organizarnos y repensar nuestro trabajo? ¿De qué forma incorporar nuestro objeto de estudio como equipo a las tareas sustantivas que deberíamos de desarrollar como profesores? ¿Qué deberíamos hacer para que los estudiantes realmente fueran profesionales críticos y autónomos? ¿Cómo incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje y que esto contribuyera no solo a la resolución de los problemas socioeducativos, sino sobre todo a formar estudiantes autónomos? A partir de estas preguntas, iniciamos la nueva etapa de nuestra indagación.

El contexto social nos sumergió en una realidad que estaba trastocando todos los ámbitos, particularmente el de nuestro trabajo y la organización de este. Por ello, nuestro punto de partida fue la discusión acerca de las condiciones económicas, sociales y políticas que se generaron a partir de la crisis mundial ocasionada por la pandemia. Consideramos que esta coyuntura es parte de la crisis mundial en la que la burguesía ha sumido al mundo desde hace décadas. Sin embargo, como señala Byung-Chul (2016), cada época presenta “sus enfermedades emblemáticas”, y aunque en este siglo XXI parecía que las bacterias y los virus se habían superado por las técnicas inmunológicas, este año nos sorprendió con una pandemia mundial viral. Los procesos especializados surgidos por la cuarta revolución científico-tecnológica han sido insuficientes para generar una vacuna que contribuya a minar al virus, como se plantea a continuación:

Debemos discutir el sentido de la “nueva normalidad” en el contexto del desarrollo del capitalismo, ubicarnos en la situación real que estamos viviendo

[...] Es el inicio de un proceso en una nueva etapa. El proceso inició desde hace más o menos 10 años, vivimos en una economía de guerra, en un nuevo colonialismo en una guerra comercial entre China y Estados Unidos de América., que se expresa en la carrera de las grandes empresas transnacionales por la vacuna contra el virus. (Profesor E)

La solución de paralizar y aislar a la población al inicio de la pandemia afectó de manera inmediata nuestro ámbito, el educativo. Nuestras condiciones de trabajo se transformaron, el espacio de la universidad se trasladó a nuestro hogar, del ámbito público (social) pasamos al ámbito privado (individual), al uso de nuestros recursos, computadoras personales, internet, plataformas y software diversos para continuar con nuestro trabajo.

En este sentido, la práctica educativa tenía que ser producto de un proceso social y socioeducativo en el que el educador y educando aprendieran y enseñaran juntos, en el cual ambos pudieran visualizar e identificar los obstáculos para llevar a cabo una transformación de esa realidad. La esperanza tiene que significar la búsqueda de ese cambio considerando los elementos emocionales, la experiencia histórica de estos sujetos y su problematización.

Con base en la relación dialógica entre docentes y alumnos, surgieron dudas y preguntas a partir de la curiosidad y de la sistematicidad epistemológica referida a esta problematización, en la que la experiencia del docente es discutida y es planteada; en dicha relación, podemos comprobar la respuesta a esas dudas y preguntas, en las que nos volvemos capaces de intervenir en la realidad y en la que podemos generar nuevos saberes y nuevas preguntas; finalmente es una realidad inacabada que se va construyendo de manera conjunta con los alumnos. De esto damos cuenta en la siguiente narrativa:

Al escucharnos nuevamente, teníamos que considerar que esta pandemia y la llamada “Nueva normalidad” estaban teniendo serias repercusiones en la educación, y de manera particular en el trabajo y la práctica educativa que llevamos a cabo. Un punto de partida muy importante es que todos considerábamos que el proceso educativo es un proceso humano, ubicado en un contexto histórico específico, que debe tener en cuenta la condición particular de los alumnos y los docentes, que debe respetar la situación de los actores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se debe reconsiderar tanto su autonomía como la capacidad de generar nuevas alternativas de manera conjunta. (Cuerpo académico Autonomía Universitaria y Educativa)

La práctica docente crítica necesariamente debe reflexionar a partir de un proceso dialéctico entre el hacer y pensar sobre el hacer, esto es, saber identificar tanto el contexto histórico en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende la educación, así como el contexto específico en el que se lleva a cabo esa práctica docente, la reflexión necesariamente, debe considerar, la epistemología que se pretende desarrollar en cada materia, este proceso lleva a identificar una serie de elementos en el tiempo y el espacio educativo que permiten cambiar lo que hacen los sujetos en esa realidad descubierta. (Profesora A)

[...] debemos pensar en clases para sostener la vida, porque el desempleo, la falta de comida, la escuela vacía, ya no juega el papel de la socialización. Debemos abrir espacios para la vida, buscar un sistema educativo para la vida, que dé respuestas para sostener la vida misma. (Profesor c)

Esta realidad descubierta, de experiencia histórica, política, cultural, social y educativa, se revela dentro del inacabamiento del ser humano, por ende el sujeto tiene la posibilidad de transformar esta realidad. El docente tiene que verse como este sujeto histórico, vinculado y relacionado con los otros, verse en ellos mismos, identificarse con ellos en lo emocional y ético, lo que le permite a través del lenguaje, de la cultura, de la comunicación, promover cambios que signifiquen para quienes intervienen en el proceso socioeducativo nuevas representaciones que den un sentido distinto a esa realidad y contexto, que den un sentido de esperanza.

La práctica docente que se sabe como de inacabamiento del ser humano es lo que nos da la posibilidad de desarrollar la autonomía en el educando a través del respeto de su conocimiento socialmente construido, de la experiencia desarrollada a través de un proceso dialógico a través del cual se aprende el respeto y el inacabamiento de cada uno. Gracias a la relación entre el docente y el alumno, es posible actuar de manera ética y transformar los saberes de estos seres humanos. Es un proceso de concientización en el que se debe respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción... (Freire, 2002).

Esta nueva relación socioeducativa responde al contexto actual, pero se tiene latente en que esta modalidad de enseñanza virtual no será la definitiva, se tiene que regresar a las aulas, porque es la forma en cómo se dan las relaciones sociales y se construyen a sujetos más críticos y empáticos con su entorno. (Profesor c)

La labor educativa como profesores se transformó desde lo que Freire planteó como una posición ética, de compromiso, en donde, el profesor construye nuevos saberes tales como: la seguridad, el compromiso, la comprensión, el saber escuchar a los alumnos, la empatía y flexibilidad en un contexto de miedo. (Profesora A)

Entonces se trata de asumir una posición reflexiva del entorno actual, que evolucionará al paso del tiempo. Poner al sujeto por delante, se trata de educar para la formación de la persona, no para el beneplácito del sistema mismo. Se trata de encontrar a la persona situada en un mundo y una realidad. Como primer paso enfrentar a la pandemia, que es enfrentar al mundo, que es educar en y para la pandemia, que es educar para la vida, que es como reza nuestro lema en la Universidad Pedagógica Nacional, educar para transformar.

nos trasformamos desde la auto reflexión de la práctica docente, las formas de enseñanza en diversos escenarios, pero, sobre todo, en lo emocional, ya que enseñar implica más que adiestrar o informar, es un compromiso que se tiene con el estudiante y por qué no, con la misma sociedad. (Cuerpo académico)

Como hemos sostenido, la primera función sustantiva para repensar fue la docencia. Para ello, planteamos una construcción nueva en las relaciones sociales y el uso de la autonomía como detonante para aprender a enfrentar esta situación, aprender a ser feliz, a vivir feliz, a no solo enseñar, sino también a aprender a investigar, a enseñar a vivir, replantear la lógica y la discusión a la luz del nuevo contexto. Por ello, decidimos discutir y elaborar nuevos conceptos que nos brindaran la posibilidad de dar cuenta de la realidad que estábamos viviendo. La pandemia nos enfrentó a nuevas formas de trabajo que resignificaron, nos cambiaron y modificaron el espacio y el tiempo en el que desarrollábamos dicha actividad. Nuestra vida en la casa con la familia, considerada como un espacio privado se transformó en un escenario público. El espacio en donde se realizaba el proceso de enseñanza-aprendizaje con relativa autonomía se modificó y por ende la relación socioeducativa cambió. Esto lo visualizamos y lo planteamos en el siguiente relato:

El aislamiento social obligatorio demandó modificar las anteriores rutinas de aprendizajes, en donde la separación entre lo académico y lo privado era claro. En estos momentos en cada instante queda trasgredida la esfera de lo privado tanto en la vida del estudiante como del docente. Por ello, cabe fortalecer el diálogo entre pares por docente y estudiante para humanizar la condición de ambos ante este embate de su privacidad. (Profesor D)

Como colectivo, decidimos reconocernos como sujetos, como seres humanos con las mismas condiciones; la diferencia era nuestra formación profesional y nuestra experiencia. Nuevamente la crisis del sistema capitalista nos obligó a tomar una postura ante la vida, pero no de manera individual. Por ello, decidimos actuar de forma colectiva, resolvimos tomar como punto de referencia la *autonomía* y relacionar este concepto con lo señalado por Freire sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, relacionar teoría-práctica, actuar en función de la práctica docente crítica.

El uso de las tecnologías en un nuevo contexto

La tendencia de la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación a la educación no es un factor nuevo; su uso no solo se circunscribe a la generación o producción del conocimiento, sino sobre todo a su mercantilización. La generación de redes y la mundialización han llevado hacia la comercialización de los servicios educativos en este nivel. Las expresiones “educación sin fronteras”, “educación transnacional”, “educación a través de las fronteras” o “educación transfronteriza” son las conceptualizaciones utilizadas para definir las políticas educativas en este nivel, directrices que se orientan no solo a la privatización de la educación sino también a la profundización de la desigualdad a su interior y a la modificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende a la transformación del trabajo docente. En consecuencia, los profesores deben aprender la lógica digitalizada, en donde la información se almacena y recupera con velocidad y rapidez; el reto que se enfrenta es transformar tal información en conocimiento. La coyuntura del SARS – CoV- 2 virus aceleró un proceso que inició en la década de los setenta del siglo anterior con la instauración del proceso de globalización.

Esta situación ha modificado considerablemente el trabajo del docente en la educación superior, quien ha tenido que incorporar nuevas formas y estrategias conforme a esta coyuntura. No se trata solo de la necesidad de añadir dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje algunas herramientas tecnológicas digitales, tales como el uso de internet, las exposiciones en PowerPoint o Prezi, las discusiones en los blogs o el empleo de software, sino de utilizar estas herramientas para que los alumnos puedan analizar problemas y sean capaces de crear nuevas alternativas ante los cada vez más complejos problemas de la educación. Al igual que en el mundo productivo,

las habilidades, las destrezas y los conocimientos de los docentes tienen que transformarse de manera permanente y a la misma velocidad que las fuerzas productivas.

Se exige a los profesores que cumplan y se transformen acorde a los requerimientos del mercado dado que son ellos los que están formando a los nuevos profesionales. El reto entonces para nosotros como equipo de trabajo académico era considerar este entorno y cumplir con las funciones sustantivas de la universidad, pero de una forma crítica.

Analizamos el entorno y creímos importante y necesario buscar la forma para que los alumnos utilizaran esta tecnología no solo para obtener información sino para incorporarla y de esta manera resolver problemas. Esto con el fin de formar estudiantes críticos y conscientes de su realidad social, que pudieran examinar su contexto, mirar y analizar más allá de la mera reproducción del esquema capitalista, si no en un sentido crítico y propositivo.

las continuas revoluciones científico-tecnológicas nos han llevado a crear nuevos conceptos, en la 4ta y 5ta revolución se habla de “nómadas del conocimiento”, en éstas, la robótica, el uso de la física y matemáticas para crear algoritmos como la “data” la inteligencia artificial entre otros, nos obliga a buscar nuevos conceptos. Hoy que tenemos ¿clases virtuales? o ¿clases en línea? ¿qué pasa con la relación interpersonal? ¿qué pasa con el contacto presencial y la socialización y esto como se modifica? ¿educación pública virtual o en línea? ¿Qué hacer frente a ello, como conceptos de una educación liberadora nos ayudan? (Profesora A)

No podemos considerar que toda la tecnología es dañina para el proceso de enseñanza - aprendizaje; al contrario, su uso potencia el desarrollo cognitivo de los sujetos. Sin embargo, creemos que el problema es que un porcentaje alto de la población no tiene acceso a estas tecnologías, lo que ocasiona que se amplíe la brecha digital.

En esta coyuntura consideramos que debe abordarse la desigualdad generada en la educación por el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación y buscar disminuir esa brecha en los alumnos de la Licenciatura en Sociología de la Educación. Consideramos que una de las formas con las que se puede avanzar en la transformación de tal desigualdad es fomentar la autonomía propiciando en los alumnos la libertad para que ellos desarrollen y planteen problemas dentro del ámbito de su formación y sean capaces de identificar los instrumentos que les puedan ayudar a resolverlos. Otra forma es promover la colaboración en equipo: no se trata solo de formarlos en competencias específicas

según los requerimientos empresariales como futura fuerza de trabajo capacitada o útiles mercancías, sino de enseñarles la importancia del trabajo colegiado, no en términos de los círculos de calidad, sino en cuanto a la colaboración y el respeto a la opinión y el trabajo de los demás. Es esencial también fomentar la discusión y la investigación de problemas socioeducativos. El uso de las tecnologías es un instrumento de formación alternativa, siempre y cuando exista un uso crítico de ellas y propicien un entorno reflexivo, que coadyuve a que el docente que por un lado, transmita conocimientos y contenidos de formación, y por el otro, trabaje experiencias socioemocionales con los estudiantes, esenciales en la construcción de un sujeto consiente de su entorno, empático y responsable de la sociedad que le tocó vivir.

Algunas conclusiones

El trabajo y la práctica docente de los profesores de educación superior en el contexto de la pandemia exigieron una transformación significativa de su quehacer académico y cotidiano. Se incorporaron nuevas formas y estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que aceleró el proceso de nuestra incorporación a la era de la digitalización. Adaptamos las funciones sustantivas que debemos cumplir (docencia, investigación y difusión) en tiempos y espacios distintos, lo que nos obligó a revisar nuestro quehacer y trabajo académico.

Como país, empezamos a vivir un contexto de ambigüedad y como profesores, en la universidad, un nuevo proceso de relación socioeducativa entre los actores que se construyen en la cotidianidad universitaria, la cual fue mediada por las nuevas tecnologías, a través de los instrumentos digitales. Se inició con el establecimiento de nuevas formas, normas, patrones etc. de relación socioeducativa, lo que nos llevó a reconfigurar nuestros saberes y procesos de formación. La nueva condición nos ubicó a los docentes y a los alumnos en la misma situación, es decir, ambos teníamos que aprender del contexto que enfrentábamos por el virus, del contagio, de sus efectos, etc. Por primera vez, consideramos la educación como una práctica en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje tenía que ser dialógico en una misma situación, en la que tanto docentes como alumnos aprendíamos y enseñábamos, no solo de la pandemia, sino de sus implicaciones económicas, sociales y por supuesto educativas.

Históricamente, los movimientos sociales y educativos nos habían mostrado muchos elementos para aprender, pero esta coyuntura por el virus nos

permitió vernos como seres humanos, identificarnos el uno con el otro. A través de esta relación, consideramos que debía transformarse la reproducción de la educación bancaria, sus reglas, normas y determinaciones, los viejos programas de las materias, las investigaciones sobre otras temáticas y el papel que como docentes debíamos desempeñar, ya que determinamos que eran pautas que se presentaban como una limitante para la docencia, y surgió en las clases la empatía, la solidaridad, la comunicación colectiva e interpersonal, el respeto, etc., como elementos de convivencia establecidos por ambos actores del proceso educativo, ante este virus.

Como producto de la reflexión y del análisis de las narrativas, propusimos la autonomía y la libertad como eje del proceso educativo, y estos se convirtieron en los elementos centrales. El implementarlos como una alternativa para esta coyuntura en la docencia nos permitió establecer una relación dialógica con los alumnos, utilizar diversas plataformas acordes a las condiciones digitales de los alumnos, una mayor flexibilidad en el uso de las herramientas e incorporar paulatinamente las alternativas que los alumnos iban planteando para resolver los problemas surgidos por la crisis social y económica que generó la pandemia.

En este contexto, la necesidad de transformar y resignificar nuestra labor y práctica docente nos llevó, en primer lugar, a organizar las actividades de docencia a partir del rompimiento de esquemas y reglas reproducidas continuamente, a reformular el formato del programa de las materias, a elegir lecturas de libros digitales, y a modificar las formas de evaluación y, sobre todo, las estrategias y didácticas implementadas.

Uno de los elementos más significativos que como grupo académico construimos fue la forma de organizar el trabajo colectivo del cuerpo académico Autonomía Universitaria y Educativa al elaborar una estructura de enseñanza-aprendizaje a través de la experiencia y la práctica de los estudiantes, recuperando desde la reflexión, tanto de los alumnos como de nosotros, a través de narrativas, nuevas formas de trabajo académico en donde confluyeron los saberes en función de las experiencias y los conocimientos construidos, lo cual se vislumbró desde las narrativas obtenidas.

En el área de la investigación sobre temáticas específicas de la crisis de la pandemia y sus repercusiones en la educación superior, el cuerpo académico construyó nuevas formas teóricas- conceptuales, así como metodológicas para la conformación de un conocimiento significativo en una era digital en donde es necesario recuperar las voces de los seres

humanos en una función más colectiva y significativa de los sujetos que reconstruyen su sentir a partir de la subjetividad.

Como sociólogos de la educación, podemos señalar de manera específica que la pandemia permitió que nos incorporáramos a la era digital por completo: se generalizó el uso de plataformas, información, redes, que con frecuencia se utilizaban en la educación de manera individual, y esto permitió que la educación se reorganizara a partir de lo virtual.

Producto de la reflexión en el Cuerpo Académico llegamos a la conclusión de que existían posibles soluciones para impulsar una educación con otro carácter. La primera, reorganizar y resignificar la educación y nuestro trabajo como docentes en sentidos democrático y humano, así como impulsar un proceso de enseñanza-aprendizaje con autonomía y libertad en el que nos formáramos con características de tipo crítico y de compromiso social, en el que el ambiente digital y las herramientas tecnológicas las utilizemos para avanzar en construir una sociedad democrática. Cabe mencionar que esto, nos exigió subirnos al tren de la tecnología e impulsar una educación virtual que utilizará las herramientas tecnológicas y el conocimiento para innovar dentro del mundo de la competencia y el mercado y dar continuidad al cambio de paradigma técnico-económico impulsado por el modelo neoliberal.

Por lo anterior, consideramos que este proceso se resume en:

- La resignificación del trabajo docente en un contexto complejo o de crisis.
- La desestructuración de las formas de enseñanza-aprendizaje tradicional hacia una donde el uso de las herramientas digitales son lo principal.
- La transformación e implementación de nuevas didácticas digitales en las clases en línea.
- La modificación conceptual del proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuevos constructos de aprendizaje a partir de la relación dialógica entre el profesor y el alumno.
- El contexto de la pandemia en una nueva concepción de la educación.
- Los contextos económicos, políticos, sociales, culturales y de salud que deconstruyeron a los profesores y a los estudiantes.
- Las nuevas formas de relacionarse a nivel socioemocional y afectivo desde las herramientas digitales.

- El reconocimiento del yo y del otro en una posición igual frente a la pandemia.

Finalmente, establecemos que la discusión nos llevó por nuevos caminos: no solo fue retomar la educación como instrumento liberalizador, sino como elemento de construcción de la autonomía de nosotros como docentes y de los alumnos. A partir de la reflexión, consideramos que la situación mundial y en particular de México cada vez estaba más complicada. Sin embargo, observamos que los puntos en confluencia tenían que ver con la resignificación de nuestro trabajo en la docencia vinculado estrechamente a la autonomía y a la búsqueda de nuevas formas de organización de nuestro trabajo y de nuestra labor diaria, así como la lucha por una educación democrática.

Referencias

- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49>
- Bloch, E. (1985). El método dialéctico. En *Sujeto-Objeto. El pensamiento de Hegel* (pp. 116-142). Fondo de Cultura Económica.
- Byung-Chul, H. (2016). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Castillo, M. (2019). *Reconfiguración de la organización del trabajo de los docentes de secundaria general en el aula y la escuela, en la Ciudad de México 2006-2016*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Acta Sociológica*, (56), 95-119.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *Política y educación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Imaz, C. (2011). Descongelando al sujeto. Subjetividad, narrativa e interacciones sociales contextualizadas. *Acta Sociológica*, (56), 37-57.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo Veintiuno*. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Oliveira, D., Goncalves, G. y Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. *Investigación Temática, Trabajo Docente y Subjetividad Magisterial*, 9(20), 183-197.

Velasco, A. (2012). Hermenéutica y ciencias sociales. En E. de la Garza y G. Gustavo (coords), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*, (pp. 134-198). Fondo de Cultura Económica – Universidad Autónoma Metropolitana.

(Trans)Formar: desafío freiriano para a formação docente*

(Trans)Form: Freire's Challenge for Teachers' Education
(Trans)Formar: el desafío de Freire
para la formación docente

Marisa Narcizo-Sampaio**
Maria Teresa Esteban***

Para citar este artículo

Narcizo Sampaio, M. y Esteban, M. T. (2022). (Trans)Formar: desafío freiriano para a formação docente. *Pedagogía y Saberes*, (56). <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13114>

* Este artigo propõe uma reflexão sobre a presença do pensamento freiriano na formação docente, tendo como referência o resultado de pesquisas concluídas: a primeira realizada no âmbito do Núcleo de Referência em História e Memória da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte, interinstitucional entre as Universidades Federal e Estadual do Rio Grande do Norte, com financiamento da SECADI/MEC, entre os anos de 2010 e 2013; a segunda intitulada Educação Popular e Formação Docente realizada em 2018, sem financiamento.

** Doutora em Educação, Professora Associado II da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e-mail: marisamns@gmail.com. Orcid: orcid.org/0000-0001-6055-6332

*** Doutora em Filosofia e Ciências da Educação, Professora Associado IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, e-mail: mtesteban@uol.com.br

Resumo

O presente artigo constitui-se em uma reflexão a partir do resultado de pesquisas já terminadas, sobre experiências educacionais no Brasil e na Colômbia. Ao revisitar estas pesquisas, levantamos e discutimos questões práticas e teóricas que consideramos significativas e emblemáticas na obra de Freire, para pensar e fazer formação de professores/as e de educadores/as, tais como o conceito de diálogo e as relações pedagógicas horizontais, o vínculo com o contexto e a valorização do conhecimento das classes populares. As pesquisas nas quais baseia-se este artigo, foram realizadas em momentos e contextos diferentes por meio de observações, conversas e entrevistas com sujeitos que participaram de experiências freireanas ou que usam a obra de Freire como fundamentação de suas práticas educacionais atuais e nos mostram o diálogo como premissa para a formação docente. A reflexão sobre esses diferentes processos formativos incorpora, além de Freire, autores que dialogam com ele como: Melo Neto, Mejía, Saul e Jara; e que com suas produções, sublinham as múltiplas dimensões e a pluralidade de desdobramentos da obra freireana. Desse modo, evidenciam-se a atualidade do trabalho de Freire e a potência de suas proposições para continuar mobilizando outras formulações teóricas e *praticoteóricas*, o que realça seu lugar na constituição de uma pedagogia latino-americana, comprometida com a educação liberadora, forjada junto com as classes populares. Desafio ainda presente em nossos dias, e especialmente significativo para a formação de profissionais da educação.

Palavras-chave:

formação docente; relações dialógicas; educação popular; relação teoria-prática

Abstract

This paper presents a reflection considering the results of some studies already concluded, on experiences at Brazil and Colombia. Revisiting these investigations, we raise and discuss practical and theoretical issues that we consider significant and emblematic at Freire's work for thinking and doing teachers' education, such as the concept of dialogue and the horizontal pedagogical relations, the connection with the context and the valorization of the knowledge of the popular classes. The completed studies, in which this paper is based on, were developed by means of observations, conversations and interviews with subjects who were part of Freire's experiences, as well as those who use his work as a foundation of their current educational practices and show us dialogue as a premise for teacher education. The reflection on these different formative processes includes, besides Freire, authors that dialogue with him such as: Melo Neto, Mejía, Saul, and Jara; which with their productions, emphasize the multiple dimensions and the plurality of ramifications of the Freirean production. In this way, the actuality of Freire's work and the power of his propositions to continue mobilizing other theoretical and *practicaltheoretical* formulations are evidenced, what exposes his place in the constitution of a Latin American pedagogy, committed with the liberating education that is produced with the popular classes. This challenge is still present today, and it is especially significant to the education of teaching professionals.

Keywords:

teacher education; dialogical relationships; popular education; theoretical-practical relationship

Resumen

Este artículo es una reflexión basada en los resultados de investigaciones ya realizadas, sobre experiencias educativas en Brasil y Colombia. Al revisar estas investigaciones, planteamos y discutimos cuestiones prácticas y teóricas que consideramos significativas y emblemáticas en la obra de Freire para pensar y hacer la formación de educadoras/es, como el concepto de diálogo y las relaciones pedagógicas horizontales, el vínculo con el contexto y la valorización del conocimiento de los estratos populares. Las investigaciones en las que se basa este artículo se realizaron en contextos y momentos distintos a través de observaciones, conversaciones y entrevistas con sujetos que formaron parte de experiencias de Freire, así como con quienes utilizan su trabajo como base de las prácticas educativas actuales y reafirman el diálogo como premissa para la formación docente. La reflexión sobre estos diferentes procesos formativos incorpora, además de Freire, a autores que dialogan con él, tales como: Melo Neto, Mejía, Saul y Jara; y con sus producciones subrayan las múltiples dimensiones y la pluralidad de desdoblamientos de la obra de Freire. De esta manera, se evidencia la actualidad de la obra de Freire y la potencia de sus propuestas para seguir movilizando otras formulaciones teóricas y *praticoteóricas*, lo que pone de manifiesto su lugar en la constitución de una pedagogía latinoamericana, comprometida con la educación liberadora, forjada junto con las clases populares. Un desafío aún hoy presente, especialmente significativo para la formación de profesionales de la educación.

Palabras-clave:

formación docente; relaciones dialógicas; educación popular; relación teoría-práctica

*Sou professor a favor da decência contra o des-
pudor, a favor da liberdade contra o autorita-
rismo[...]. Sou professor a favor da luta constante
contra qualquer forma de discriminação, contra a
dominação econômica dos indivíduos ou das clas-
ses sociais. [...] Sou professor a favor da esperança
que me anima apesar de tudo. [...]Sou professor
a favor da boniteza de minha própria prática.*

PAULO FREIRE

É sempre instigante retomar a obra de Paulo Freire porque dá a impressão de que a cada vez que nos aproximamos de uma parte dela, um novo mundo se abre, novas possibilidades aparecem, mas ao mesmo tempo mostram-se como parte de algo que não é novo: a luta por educação democrática e popular como direito de todas as pessoas.

Num mundo povoado e dominado por redes “sociais”, reguladas por inteligência artificial que comanda algoritmos, que por sua vez promovem e guiam gostos e preferências, espalham notícias falsas e teorias de conspiração produzindo polarização política insuflando e construindo ódios e muros; insistir em falar de diálogo e defender relações democráticas parece ser tão inovador como necessário à sobrevivência humana.

Diferentemente de hoje, nas décadas de 1940 e 1950 o debate sobre as condições de vida, as reivindicações populares e os movimentos sociais estavam em alta. Nesse cenário, surgiu Paulo Freire, como educador do seu tempo, que criou e sistematizou a partir do seu contexto o que muitos grupos vinham pensando e praticando. Desde então, seu pensamento e obra se atualizam permanentemente na nossa contínua necessidade de defender o diálogo como prática pedagógica, o respeito e a consideração da diferença na relação com o outro, do mesmo modo que os fundamentos da Educação Popular como orientação para educar a todas/os na busca por uma sociedade democrática e de superação das desigualdades sociais.

Na pesquisa realizada em comemoração do cinqüentenário da experiência político-pedagógica de alfabetização conhecida como “As 40 horas de Angicos” (Sampaio e Silva, 2015), foram recolhidos depoimentos que a confirmam como parte da maior contribuição de Paulo Freire: a criação de um referencial político-filosófico para a educação, sempre baseado nos princípios da valorização do conhecimento de educandas/os e do diálogo como forma de relação entre as pessoas, a teoria e a prática. Esta pesquisa, realizada pelo Núcleo de Referência em História e Memória da Educação de Jovens e Adultos

no Rio Grande do Norte¹, cujo objetivo era reconstruir, preservar e disseminar a história e a memória da educação de jovens, adultos e da educação popular no estado. Assim mesmo, contribuiu também para reavivar a memória do legado de Paulo Freire e registrar a importância dessa experiência para a construção de sua obra.

O próprio Freire declarou, em 1993, algo que talvez resuma o alcance e a importância dessa experiência para ele mesmo e para o mundo: “Angicos não mudou o mundo, mas marcou. No futuro próximo, Angicos será compreendido como o ponto de transformação da educação brasileira. Aqui vivi meu aprendizado da relação teoria e prática que mudaria a minha trajetória profissional” (Freire, 1993 apud Silva, 2013, p. 9).

Assim, podemos dizer que a práxis do diálogo estava presente na experiência antes mesmo de ser teoricamente sistematizada na obra de Freire, constituindo-se em uma prática que engravidou a teoria. Quase sessenta anos depois, encontramos este referencial teórico engravidando nas práticas testemunhadas por nós no Brasil e na Colômbia em outra pesquisa (Esteban e Sampaio, 2020).

Neste artigo trazemos elementos destas pesquisas que recuperam processos realizados em contextos e tempos distintos e nos mostram o diálogo como premissa para a formação docente. Ressaltamos questões práticas e teóricas entendidas por nós como significativas para a composição de processos formativos articulados pelo propósito de que as/os futuras/os professoras/es, engravidadas/os da necessidade de abertura ao outro, criem cotidianamente formas democráticas de realizar o seu trabalho pedagógico.

Destacamos o aspecto político, democrático e popular da concepção freireana de educação porque cremos e defendemos que homenagear Paulo Freire desde sua obra, sua concepção democrática e libertadora de educação é praticá-la, reforçando seu caráter de práxis, ou seja, de teoria que não é separada da prática. Ele mesmo diz que o professor que realmente ensina nega a falsidade da fórmula “faça o que eu mando e não faça o que eu faço” e sabe que pouco ou nada valem as palavras que não se materializam no exemplo (Freire, 2011).

1 Os resultados do trabalho deste Núcleo estão publicados no livro *40 horas de Angicos e Campanha de pé no chão também aprende a ler: Movimentos e Memórias da Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014,

Diálogo como princípio da Formação Docente

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

PAULO FREIRE

Em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987) o diálogo é considerado como princípio para a educação por ser fundador das relações humanas, partindo de uma educação libertadora das/os que são socialmente oprimidas/os, porque é capaz de criar e constituir outras bases para as relações sociais. É principalmente nesta obra que Freire nos apresenta o pensamento sobre este princípio que é ao mesmo tempo uma prática, e nos convida a *pensar/fazer*² a formação de professores como um duplo movimento de troca inseparável e imprescindível para ação docente: “o diálogo, sendo praticado no trabalho coletivo (diálogo entre educadores), e usando a prática como ponto de partida (diálogo entre teoria e prática e entre educandos e educadores)” (Sampaio, et al., 2014, p. 181).

Nesta obra, a discussão nos leva a compreender que, como teoria e prática, dialogar é necessidade para o estabelecimento de relações entre os sujeitos, um direito de todos não privilégio de alguns; abertura ao outro e ao mundo; sendo a base para a aprendizagem e para as relações entre educandas/os e educadoras/es. Ali aparece sistematizada a proposta de uma educação em que cada sujeito viva em interação constante com outro(s) sujeito(s) e seus próprios conhecimentos. Por isso, Freire trata deste conceito no capítulo em que aborda a metodologia dos temas geradores que, para ele, eram a forma de concretizar este conceito/proposta, pois o papel da/o educador/a não é dissertar sobre sua visão de mundo, “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.” (Freire, 1987, p. 91).

Nesta perspectiva, o diálogo é sua forma privilegiada de atuação e uma das principais concepções e princípios sistematizados, defendidos e trabalhados por Paulo Freire; essa visão encanta porque é representativa da postura política democrática, em que todos estão em relação horizontal, são considerados como sujeitos e valorizados no seu conhecimento e

cultura. Portanto, numa relação assim todos têm voz, contribuem para a criação e transformação do mundo e por isso sua prática pode ser considerada uma atitude contra-hegemônica. (Freire, 1987).

O ato dialógico é central em uma educação libertadora, mobiliza a problematização dos processos vividos e impulsiona formas de conhecer que levam à interpelação dos saberes e modos de viver os quais são articulados à domesticação dos seres humanos e à ocultação da relação de dominação que se institui de modo hegemônico em nosso mundo. Nesse sentido, assevera a possibilidade do olhar para a existência humana e para as relações que nela se estabelecem com o mundo de que é parte, como um processo. A relação dialógica, como ato dialético-problematizador, oferece coerência metodológica para uma educação que se projeta como libertadora. Ao inscrever a educação no movimento humano por sua libertação, demarca sua politicidade.

Em *Pedagogia do Oprimido*, observamos que Freire (1987), ao formular sua oposição à educação bancária, usa quase que indistintamente educação libertadora e educação problematizadora. Em *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 1967), texto no qual ainda não se faz presente a expressão educação libertadora, são nítidos os vínculos entre a educação, a luta pela humanização (portanto, contra a opressão em nome da libertação) e a indicação da problematização como movimento necessário tanto à ultrapassagem da mera descrição da realidade quanto à produção da crítica à própria existência.

De acordo com Mühl (2010), o termo problematização, na obra freireana, adquire um sentido epistemológico e outro antropológico ou ontológico. No primeiro sentido, constitui uma concepção de conhecimento e uma ação com os objetos de conhecimento. O conhecimento se produz na relação entre os sujeitos cognoscentes, ao se encontrarem com o mundo, e se volta à criação e à transformação desse mundo e dos próprios sujeitos. Por ser a necessidade de conhecer, portanto de produzir conhecimentos, decorrente do inacabamento humano, os objetos de conhecimento não são a finalidade do ato cognoscente, mas atuam mediando a relação entre sujeitos que conhecem. Assim, o conhecimento produzido sobre os objetos de conhecimento é apenas uma dimensão dessa mediação, posto que pode se configurar como “força desumanizadora” (Freire, 1987, p. 76), que conduz a educação bancária, ou como “prática da liberdade” (Freire, 1987, p. 78), em que a relação dialógica em torno do objeto cognoscível constitui a educação como ação e reflexão humanas em seu processo de humanização.

2 Esta forma de escrever unindo palavras expressa aqui nosso entendimento de que os sujeitos praticam suas ações simultaneamente, pensando e fazendo, tendo em vista que qualquer prática humana envolve o pensamento sobre ela.

A ação do sujeito do conhecimento se evidencia. Porém, ao marcá-la como processo dialógico, o pensamento freiriano lhe exige a conexão com a reflexão sobre o mundo e com a ação, como compromisso para transformá-lo, e uma postura questionadora diante do conhecimento, evitando a aceitação passiva do saber constituído. Freire articula o conhecimento à problematização do que se sabe, se percebe e se experimenta.

Em *Extensão ou Comunicação*, Paulo Freire (1983), analisa o termo extensão problematizando a ação extensionista no campo popular e, a partir dela, compreende que “o conceito de extensão não corresponde ao fazer pedagógico libertador” (p. 13). A partir de sua análise entendemos a extensão como representativa de uma relação pedagógica baseada na transmissão, entrega, e persuasão que sujeita o outro; constituindo-se, portanto, em ação não libertadora, bancária, domesticadora. Ele defende esta relação como comunicação, ou seja, troca de sentidos entre sujeitos, já que quem entende o ato de conhecer como uma atividade de sujeitos, não de objetos por meio da problematização do mundo.

No processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido apreendido a situações existenciais concretas. [...] Para isto, é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer. (p. 16)

A ênfase no conhecimento como produção dialógica ou comunicativa caracteriza o sentido ontológico do termo problematização. No pensamento de Freire: é “através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (Freire, 1983, p. 21). Na afirmação radical da educação problematizadora como único meio de alcançar-se um conhecimento libertador e o surgimento do indivíduo autônomo e livre; a atitude de problematizar emerge como exigência para a produção do conhecimento verdadeiro. Problematizar é indissociável do perguntar, ato que extrapola a dimensão do conhecimento por ser um ato que realiza a existência humana. Perguntar é tão relevante para Freire, que ele chega a discutir uma Pedagogia da Pergunta, no belo diálogo com Antonio Faundez, transformado em livro, do qual extraímos um curto e significativo trecho: “a existência humana é, porque se faz perguntando, a raiz da transformação

do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar” (Freire e Faundez, 1985, p. 51).

A pergunta mobiliza a curiosidade e apresenta desafios, o que a configura como elemento mediador entre os sujeitos cognoscentes que no diálogo se lançam ao conhecimento. A crítica, a criatividade, o movimento, a escuta atenta e a liberdade que caracterizam o perguntar tornam a pergunta indispensável à educação como ato político. Sem ela, não se pode pensar no ato educativo dialógico e transformador.

Assim proposta, a problematização encontra sua origem na condição antropológica do ser humano que “é uma forma de conhecer e de situar-se no mundo, que implica, antes de tudo, a intervenção sobre a realidade e a produção de um sujeito crítico e politizado” (Mühl, 2010, p. 329).

Sendo o diálogo uma forma de criação “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo (...) ‘pronunciando’ o mundo os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 1983, p.93. grifos do autor). Sua prática na formação docente constitui-se em condição para que, como docentes, nos forjemos como criadoras/es de práticas problematizadoras, e assumamos uma atitude interrogativa diante do já posto e pronunciemos também o mundo.

Saber e assumir isso tem consequências político-pedagógicas. A noção que este conceito-ação traz para a educação como uma forma de *se pensar fazer* o jeito de ser professor, a relação pedagógica, os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, a relação dialógica entre culturas e conhecimentos. Esse jeito de ser professor ou professora e essa relação pedagógica horizontal, articulados por sentidos críticos e criativos e amparados no método dialógico, como indicado, concorrem para que a prática educativa seja *espaçotempo* de pronúncia do mundo pelos sujeitos nela envolvidos (Freire, 1987).

Sentimo-nos permanentemente provocadas a *praticarpensar* a formação docente a partir de princípios freirianos que, ainda hoje, “não são largamente usados como orientadores das práticas pedagógicas: teoria em permanente construção, em função e a serviço da prática; outra relação pedagógica, dialogada, mais horizontal; sujeitos, seu conhecimento e sua cultura como protagonistas; educação como projeto de sociedade” (Sampaio e Silva, 2015, p. 943).

Atualmente vivemos em meio do individualismo nas relações humanas e o neotecnicismo na formação docente, numa tendência de desqualificar e desvalorizar aspectos político-filosóficos da edu-

cação, substituindo-os pela reprodução de receitas e manuais orientadores. Nesse contexto, somos desafiadas a trazer a curiosidade epistemológica (Freire, 1993) como um dos elementos relevantes da formação e da ação docentes, para manter sempre presente a consciência de nossa inconclusão e com ela mobilizar nosso processo histórico de humanização, em confronto com a desumanização estruturante do modelo social hegemônico, com seus evidentes desdobramentos na formação de professoras/es. A curiosidade epistemológica, como ato político-pedagógico, revigora a paixão do ensinar e do aprender, orienta o método, imprime rigor ao processo e se alimenta da imaginação criadora e da crítica, numa articulação entre ato político, “compromisso ético e experiência estética” (Freire, 1993, p. 55). Assim, fortalece a docência como exercício respeitoso em face às diferenças políticas, na qual pode-se ensinar e “aprender sob o desafio de diferentes formas de ler o mundo” (p. 56), com a formulação de perguntas que conformem objetos de conhecimento, sobre os quais os sujeitos cognoscentes se debruçam em diálogo, com a finalidade de “desocultar verdades e sublinhar bonitezas” (p. 56). Retomar a importância da relação dialógica e do trabalho coletivo como formas de ensinar e aprender, é apostar mais uma vez na possibilidade de formar e de ser professoras/es criadoras/es, sujeitos que inventam e reinventam materiais, formas de ensinar, teorias e práticas pedagógicas em comunhão com suas/seus educandas/os realizando o ato pedagógico também como um ato político de “ser mais”.

A pedagogia dialógica de Freire é semente, ela renasce no trabalho de tantas/os outras/os e nutre produções práticas e teóricas, cujas reflexões e proposições ampliam nossa compreensão sobre as questões que, sendo históricas, se redefinem e produzem (ou dão a ver) outros problemas ao ganharem contornos próprios diante das reconfigurações da sociedade. No que se refere aos desafios enfrentados na formação docente, nos parece interessante trazer a esta reflexão o trabalho de Mejía (2020). O autor tem em Freire uma importante referência na configuração da educação popular como uma pedagogia latino-americana, com história, propostas e desenvolvimento próprios. Processos atravessados pelo trabalho de Simón Rodríguez, “nuestro abuelo de la educación popular” (p. 33), que “sigue mostrando caminos en ese pensamiento que él inaugura como el antecedente más preclaro de una educación popular que rompe con el entendimiento eurocéntrico de ella” (p. 32).

Nesse caminho latino-americano de buscar-se, a Pedagogia do Oprimido é uma obra primordial. Nasce e se desenvolve a partir e no seio de expe-

riências pedagógicas de Paulo Freire com e para as classes populares dessa terra, no Brasil e no Chile. Denuncia as impossibilidades da educação própria do capitalismo – a educação bancária – e traz o povo como categoria política – o oprimido – para com ele interromper com o modelo liberal de educação e anunciar uma educação libertadora. Tal ruptura, característica de toda obra freireana, dá lugar a outras possibilidades de configuração do âmbito pedagógico ao trazer o oprimido como sujeito da proposta, o diálogo como método e a liberdade como sua finalidade. Uma pedagogia outra redimensiona que o magistério e a formação docente.

Para Mejía (2020), o pensamento de Freire oferece meios indispensáveis à consolidação da educação popular mais do que como uma pedagogia latino-americana, produção histórica, situada no Sul global, um paradigma latino-americano: projeto crítico, criativo e transformador que propõe alternativas educativas e sociais que interessam a todos os projetos educacionais comprometidos com a superação da opressão. Indicado pelo autor colombiano como um dos paradigmas educativos e pedagógicos na modernidade ocidental³, é o único a constituir-se fora do continente europeu e em contraposição ao eurocentrismo.

A educação popular como paradigma educativo, expõe a tensão que circunscreve a formação docente na América Latina, ao defini-la a partir do pensamento pedagógico conduzido pelos outros paradigmas que se fundam na homogeneidade de processos e resultados num currículo prescritivo. A pedagogia libertadora, proposta por Freire, abraçada pelo paradigma latino-americano e concebida como parte deste, traz a experiência subalterna para o centro do processo pedagógico, articulado à cultura como uma ação cultural para a liberdade. A heterogeneidade alimenta a pedagogia enraizada na realidade para transformá-la.

Nesse exercício pedagógico, também uma opção ético-política por se comprometer com a transformação, o trabalho de Mejía destaca-se a necessidade de formar professoras e professores com subjetividades críticas e rebeldes, capazes de resistir às pressões desumanizadoras e de buscar alternativas para realizar a educação libertadora. O diálogo de saberes freiriano emerge como mediação educativa indispensável aos processos entrelaçados à confrontação dos conhecimentos e à negociação cultural que buscam desarticular os procedimentos, por vezes

3 Mejía (2020, p. 109) acrescenta o paradigma latino-americano aos paradigmas alemão, francês e saxão.

invisíveis, de interdição, negação, silenciamento e invisibilidade da pluralidade, decorrentes da homogeneização educativa.

Por esse diálogo, saberes e conhecimentos são criticamente recuperados, confrontados e ressignificados, evidenciando as dinâmicas instituídas para negar o outro e excluir outras epistemologias. O diálogo de saberes traz para o processo educativo – nele incluída a formação docente – conhecimentos historicamente tornados inexistentes. A negociação cultural acrescenta ao conteúdo do diálogo as relações de poder desiguais e a diferentes formas de conhecimento e de conhecer; inscreve no trabalho educativo aprendizagens, conhecimentos e ações, em suas dimensões simbólicas, relacionais, materiais, técnicas e tecnológicas. Desde nosso ponto de vista, a mediação educativa, tal como é formulada por Mejía (2020), efetiva-se também como experiência formativa para as e os estudantes e/ou profissionais em formação, e se estende para sua ação como professoras e professores.

Paulo Freire e Educação Popular: sinergia e práxis

O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.

PAULO FREIRE

Aprendemos com pesquisadores da memória (Thompson, 1992; Halbwachs, 1990), que recuperá-la e reavivá-la não deve nos levar a ficar no passado, mas a aprender com ele e nos inspirar para o que criamos e produzimos hoje. Neste caso, tentar aprender que as propostas e práticas freireanas nos orientam para práticas atuais. Para isso, utilizamos a sistematização feita por Melo Neto (s/d) que apresenta como dimensões do popular as seguintes:

- Ter origem nas postulações dos setores sociais majoritários da sociedade ou de setores comprometidos com suas lutas, exigindo-se que as medidas a serem tomadas beneficiem essas majorias;
- Ter clareza de que há um papel político nessa definição;

- Ter como metodologia a promoção do diálogo entre os partícipes das ações e, sobretudo, que contribua com o processo de exercer-se a cidadania crítica;
- Manter a crença na utopia, no sonho e na possibilidade de ser feliz.

A pesquisa sobre a experiência de Angicos, considerada por Freire como emblemática para sua obra, conforme já registrado aqui neste artigo, nos permitiu conhecer seus sujeitos e suas práticas de forma que podemos tomá-la neste artigo como base para a discussão da sua práxis educativa popular. Ao destacarmos, na obra e na experiência de Freire, momentos relacionados a cada uma dessas dimensões, sinalizamos aprendizagens que nos parecem indispensáveis ao enfrentamento dos processos de fragilização das conquistas democráticas, historicamente alcançadas pela sociedade brasileira, e de fortalecimento dos discursos que despolitizam as relações e incrementam a individualização como forma de estar no mundo. Tais movimentos incidem sobre a formação docente, tanto em sua esfera inicial quanto continuada. Faz-se necessário reafirmar, mais uma vez, a educação como ato político e recuperar percursos para encaminhá-la nesse sentido.

Tomando a primeira dimensão indicada, observamos que em toda sua obra, Freire defende que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que seu objetivo é desenvolver o senso crítico nos sujeitos (ler o mundo), para que possam transformar sua realidade (escrever o mundo, pronunciar a sua palavra) e, a partir de sua prática em Angicos podemos aprender como se compõe uma ação voltada para as classes populares, com o objetivo de alfabetizar e politizar. Igualmente, nos mostra a necessidade de ir além desse momento que se inaugura com uma alfabetização comprometida com a classe menos favorecida, uma vez que o próprio Freire a considerava como oportunidade de testar uma proposta maior, de um sistema educativo que começava na alfabetização e abarcava outros níveis. Com o processo realizado, que se iniciava com a problematização da leitura de mundo na “aula de cultura”, com a utilização de fichas ainda sem palavras escritas que tinham o objetivo de provocar o debate visando o entendimento de que somos todos sujeitos de cultura, todos produtores de conhecimentos, e temos elementos para ler o mundo e refletir sobre as interfaces entre educação e cultura. Esta reflexão nos orienta para a produção de outras propostas, em relação com nossos contextos de trabalho e de vida, que tragam a centralidade da cultura na elaboração dos projetos educacionais que sustentam as experiências pedagógicas.

Depois de trabalhar com costureiras e empregadas domésticas nas suas primeiras experiências de alfabetização no Recife; e de se dedicar à formação docente de jovens, do Rio Grande do Norte, de Sergipe, de Goiás e outros lugares no Brasil, para alfabetizar de acordo com a proposta político-pedagógica que criou com seu grupo; durante os muitos anos do seu exílio Paulo Freire sempre esteve dedicado ao trabalho com as classes populares, e em diálogo com estes sujeitos cunhou a sua obra e a sua vida. Sempre buscou estes setores e esteve comprometido com eles, tanto na sua produção teórica quanto no seu trabalho de coordenador de ações educativas. Além disso, em diálogo com estes setores Freire ensinou, mas principalmente refletiu e aprendeu muito, tanto que produziu a maior parte da sua obra a partir destas experiências. Com os camponeses chilenos, nos primeiros anos de exílio Freire teve um encontro profícuo que contribuiu significativamente para a produção da que é considerada sua obra principal, *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), e para sua reflexão sobre o sentido da extensão como relação com o conhecimento dos sujeitos populares (Freire, 1983). Já na década de 1970, tornou-se consultor de educação nos países africanos que haviam se libertado da colonização portuguesa: Angola, Cabo Verde e São Thomé e Príncipe. Ali semeou suas ideias que contribuíram para estes povos se reconstruírem com um trabalho de educação popular.

Como sabemos, nas experiências educativas de Freire, o posicionamento popular e democrático estava sempre presente, coerente com seu interesse de fazer uma educação com aqueles que ele nomeia oprimidos. O que nos leva à segunda dimensão elaborada por Melo Neto (s/d), relativa à indispensável clareza do papel político na definição do encaminhamento do trabalho. Como essa dimensão política deve estar voltada à defesa dos interesses dessas maiorias, ou seja, das camadas populares, precisamos considerar que a formação docente se volta a professoras e professores que atuarão junto a esses segmentos sociais e que, muitas vezes, elas e eles próprios pertencem a esses grupos. Essa demarcação e esse compromisso precisam conduzir as opções conceituais e metodológicas do processo formativo.

A obra freireana interpela os projetos de formação docente —inicial e continuada—, e sua ação esteve dedicada a isso especialmente na experiência de Angicos (que será mais bem descrita a seguir) e na sua passagem como titular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que depois inspirou alguns estados e municípios brasileiros na construção de suas políticas curriculares e de formação docente. Entre suas ações como secretário, destaca-se no

campo da formação docente a proposição de um programa formativo cujos princípios orientadores são princípios teóricos da sua obra, ratificando assim a profunda relação entre a teoria e prática que o guiava: concepção da/o educador/a como sujeito criador da sua prática a partir da reflexão sobre o seu cotidiano; formação contínua e sistematizada e orientada para a compreensão da gênese do conhecimento e apropriação dos avanços científicos deste, visando dar contribuição para que as/os educadores sejam artífices de reorientação curricular que construa a escola com a qualidade que se quer (Saul e Silva, 2012).

No caso da terceira dimensão, Melo Neto (s/d) evoca o diálogo como método e sua articulação com o exercício da cidadania crítica. Como já discutido, a noção freireana de diálogo traz para a educação uma outra forma de se *pensar/fazer nos seguintes casos*: 1) o jeito de ser professor ou professora: aberto à educanda e ao educando, que sabe escutá-los e respeitá-los; 2) a relação pedagógica, que pressupõe uma horizontalização das relações. A abertura ao outro e a horizontalidade da relação desafiam a composição hierarquizada da escola, tendo impactos importantes nos modos de *pensar/fazer* a formação do magistério. Esse jeito de ser professor ou professora e essa relação pedagógica horizontal, articulados por sentidos críticos e criativos, amparados no diálogo como método, como indicado, concorrem para que a prática educativa seja *espaçotempo* de pronúncia do mundo (Freire, 1987) pelos sujeitos nela envolvidos.

Nas entrevistas realizadas em 2013, com educandas que participaram das 40h de Angicos, foi possível perceber que o que mais guardavam na memória daquela experiência se referia à relação pedagógica (dialógica) estabelecida. Também, nas entrevistas com as/os coordenadoras/es dos círculos de cultura em Angicos, o diálogo foi destacado como prática cotidiana. A conversa com estas pessoas nos mostra que Freire foi dando mais consistência a sua teorização sobre o diálogo ao experimentá-la como prática cotidiana fundamental para as relações entre aquelas/es com quem trabalhou. Algo que tentamos aprender permanentemente, valendo-nos da teorização presente na obra freireana, bem como dos relatos das experiências aos quais nos aproximamos no diálogo com os sujeitos que viveram, ou ainda vivem, processos marcados pelo diálogo.

Ao rememorar seu processo de formação, no instigante diálogo com Ira Shor, Freire afirma:

Desde o início, eu estava convencido de que deveria dialogar com os estudantes. Se você me perguntasse se eu tinha uma noção sistemática do que significava o diálogo, eu lhe diria que não. Não construíra nen-

huma epistemologia para planejar o que ensinar. Eu tinha intuição. Achava que deveria começar falando com eles. Isto é, não apenas lhes dar aulas, explicar-lhes coisas, mas, ao contrário, provocá-los criticamente a respeito do que eu próprio dizia. Finalmente, depois de deixar o ensino de segundo grau, comecei a ensinar trabalhadores adultos em Recife. Lá, fortaleci todas essas idéias. Esse foi o segundo momento de minha formação, entre trabalhadores e camponeses de Recife. Cometi erros. Eu era tradicional, mas era capaz de ir além. (...) Todas essas coisas que agora procuro teorizar não ocorreram de repente ou acidentalmente. Vieram de uma série de experiências. (1986, p. 24)

Entendendo que a teorização sobre o diálogo vai-se produzindo em processos dialógicos, tomamos dos depoimentos sobre a experiência de Angicos a realização do levantamento do universo vocabular, num movimento de visitar e conversar com futuras/os educandas/os, realizado como primeira tarefa das/os coordenadoras/es dos círculos de cultura. Tinha caráter formativo, pois oportunizava experimentar o diálogo, conhecer e se aproximar da cultura das/os educandas/os, seu contexto de vida, seus conhecimentos e sua forma de expressá-la e pronunciá-la. Anos depois, em Pedagogia da Autonomia, este movimento formativo foi assim registrado:

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (...) A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. (Freire, 2011, p. 51)

Assim, para exercer freireanamente o ofício de professor/a, é preciso reconhecer que aprendemos junto com as/os educandas/os, deixar de acreditar na primazia dos nossos conhecimentos concretizados em uma prática pedagógica bancária, e entender que mediados pelo diálogo todos aprendemos sendo agentes do nosso próprio conhecimento. O depoimento das/os coordenadoras/es dos círculos é farto do testemunho de suas aprendizagens: sobre aquele lugar, sobre o trabalho dos educandos e suas formas de vida, da mesma maneira que sobre a teoria e a prática pedagógica (Sampaio; Rodrigues e Zílio, 2014). A partilha dessa experiência, pelas pessoas que a viveram, traz vida e intensidade à afirmação

de Freire, feita em diversos momentos, que não é possível ensinar sem aprender, sendo a pesquisa indispensável à composição desses processos.

Partindo da ideia de que a recuperação da memória nos ajuda a *pensar/fazer* o presente, (re)conhecer o diálogo entre prática e teoria e entre as/os coordenadoras/es dos círculos e delas/es com Paulo Freire como parte de sua formação continuada na experiência de Angicos, contribui para *pensar/fazer* formação de professores hoje, destacando o trabalho coletivo (diálogo entre educadoras/es), e usando a prática como ponto de partida (diálogo entre teoria e prática e entre educandos e educadores).

As/Os coordenadoras/es de círculos de cultura em Angicos, eram estudantes universitários (e dois secundaristas) que se propuseram ir a Angicos (muitas/os por engajamento político, mas outros por relações pessoais) e lá se dedicaram integralmente à tarefa de alfabetizar as 300 pessoas jovens e adultas matriculadas. Nas entrevistas feitas com alguns delas/es, contaram como era sua rotina de trabalho coletivo e sua reflexão contínua sobre a prática:

Diariamente pela manhã eles se reuniam para discutir os acontecimentos das aulas da noite anterior. Neste momento trocavam suas experiências e consideravam o pronunciamento da visão de mundo e dos conhecimentos dos alunos para pensar como continuar conduzindo as aulas. A formação que tinham recebido no curso, as orientações de Freire e sua equipe eram (re)estudados para subsidiar as decisões. À tarde voltavam a se reunir para elaborar o planejamento da aula daquela noite, já nutridos da discussão da manhã, seus estudos e suas decisões. Era um regime intenso, marcado pelo diálogo: relação entre sujeitos; troca de sentidos; interação; abertura ao outro; base para a aprendizagem de como atuar como educador.

Em alguns destes dias de trabalho, Paulo Freire esteve presente e se entusiasmava com as descobertas da prática e as criações daquelas/es estudantes para dar conta de seus imprevistos. Eles eram sujeitos que, no diálogo com os sujeitos estudantes, estavam pronunciando sua palavra, criando sua práxis, modificando “seu mundo” e, muitas vezes, a própria metodologia proposta. Paulo Freire se colocava da mesma maneira: era um sujeito aberto ao diálogo com ele mesmo e de sua teoria com os coordenadores e sua prática. (Sampaio e Silva, 2017, pp. 68-69)

Nesta descrição percebemos o entrelaçamento dos aspectos anteriormente destacados. O trabalho coletivo como forma privilegiada de fazer avançar o conhecimento a respeito do fazer pedagógico, troca entre sujei-

tos que, juntos e em diálogo, produzem e problematizam o seu fazer, e tomam-no como objeto de conhecimento sobre o qual refletem e por isso aprendem e criam sua forma própria de atuar como educadoras/es.

O trabalho coletivo realizado como processo dialógico, “permitiu a reflexão conjunta que provocou, com o diálogo entre a prática por eles vivida e a teoria proposta, aprimoramento, confirmação, negação, formulação e reformulação teórica e prática” (Sampaio; Rodrigues e Zílio, 2014, p. 183). Anos mais tarde Paulo Freire escreve sobre formação de professores defendendo a reflexão sobre a prática e o diálogo entre sujeitos e entre teoria e prática que já estavam presentes há quase 60 anos:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (Freire, 2011, p. 18)

O movimento de refletir sobre a própria prática, mobiliza saberes e constrói conhecimento pedagógico quando se realiza como um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2011, p. 43) em diálogo com a teoria. Um movimento descrito da seguinte forma por Freire, imprescindível na formação docente, inicial e continuada:

A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do *contexto teórico*, tomando distância de nossa *prática*, desembutimos dela o saber dela, a ciência que a funda. Em outras palavras, é como do *contexto teórico* ‘tomamos distância’ de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser.

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. (Freire, 1993a, pp. 105) (grifos do autor)

O exemplo de Angicos, nos ajuda ainda a aprender sobre a prática do diálogo entre educadoras/es e educandas/os, como forma de uma relação pedagógica não bancária e libertadora no sentido político de horizontalizar a relação entre seres humanos que se reconhecem como produtores de diferentes conhecimentos. Os círculos de cultura, cuja organização física não era circular, materializavam uma proposta de ensino e aprendizagem mútuos, dialógica, colaborativa, de relação pedagógica sem hierarquias entre os sujeitos, constituíam-se em um espaço educativo onde o que circulava era o conhecimento, colaborando para promover um reencontro das pessoas com sua história, seu conhecimento e sua cultura.

Olhando para estes diferentes aspectos dialógicos da experiência de Angicos, podemos concordar com Silva (2013), quando diz que considera como “parceiros de criação” todos as/os seus participantes (coordenadoras/es, educandas/os e o próprio Paulo Freire) que se constituíram em sujeitos de um processo de aprendizagem dialógico.

O último ponto da sistematização de Melo Neto (s/d), se refere a manter a crença na utopia, no sonho, na possibilidade de ser feliz. Sem dúvida, uma aprendizagem indispensável para quem se compromete com a educação como ato político. Uma aprendizagem nem sempre fácil, por exigir a desconstrução de muitas pautas que guiam os processos educativos, em suas diferentes instâncias, requerer a crítica permanente, para não se fazer da crença um instrumento de ocultação dos processos que devem ser objeto de problematização e demandar a atenção aos princípios éticos presentes nos processos vividos. Talvez ninguém mais que Freire tenha explicitado essa crença (talvez por isso também seja às vezes desqualificado na academia, rígida em sua visão de ciência). Sua obra está repleta de ideias neste sentido, com o uso de palavras como boniteza, esperança, sonhos, usadas para a defesa de uma visão de história da humanidade, reconhecendo as transformações e entendendo-a e vivendo-a sempre como possibilidade. Falando de amorosidade, não como amor piegas, mas como respeito ao outro, compromisso com o outro, neste caso com as/os educandas/os. A amorosidade que conecta as dimensões política e gnosiológica que compõem a educação.

A dimensão política é a leitura do mundo, e a dimensão gnosiológica é a leitura da palavra, dos conceitos, das categorias, das teorias, das disciplinas, das ciências, enfim, das elaborações humanas anteriormente formuladas. A dimensão política dá os fundamentos para a dimensão gnosiológica. (Romão, 2010, p. 134)

Com isso, Freire (2011) revela e enfatiza a beleza da ética e a necessidade de um projeto educativo que busque ser mais —para ele uma vocação antológica do ser humano— e mostra o encanto estético do ato de educar indissociado do seu propósito político, que se refere a atuar com as pessoas construindo em comunhão o crescimento pessoal e coletivo. Mostra o papel e o valor da educação para a construção de um mundo menos feio, porque menos desigual e mais bonito, e podendo contar igualmente com a potencialidade da diversidade humana.

Igualmente, importa ressaltar que estes princípios transformam também a visão que temos a respeito dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. Para Freire, os professores têm “o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam à ela —saberes socialmente construídos na prática comunitária— mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com ensino dos conteúdos” (Freire, 2011, p. 15).

Em um texto em que trata a educação de adultos como educação popular, Paulo Freire chama a atenção para o significado político dos conteúdos e dos procedimentos didáticos:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção de educação popular, na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem a ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo no cotidiano das camadas populares. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos ao cotidiano dos educandos. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos, nada pode escapar à curiosidade dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (Freire, 1993b, p. 16)

Segundo ele:

São tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, para isso, devem contar com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, o saber da experiência, por um saber mais crítico, menos ingênuo. (p. 28)

Temos, portanto, um esclarecimento do próprio autor a respeito do que se tem sido tratado no meio pedagógico quase como um jargão: partir dos con-

hecimentos dos alunos. O esclarecimento fundamental é partir, mas não ficar nesses conhecimentos transformá-los em “um saber mais crítico, menos ingênuo”.

Entendemos que esse posicionamento é válido também para pensar nos jovens e adultos que chegam às diversas licenciaturas, na Universidade. Especialmente quando as classes populares vêm conquistando mais espaço no ensino superior. Sua chegada aos cursos de formação de professores e professoras traz experiências outras e vem representando uma excelente oportunidade para a ressignificação do conteúdo tratado e problematização do projeto hegemônico de educação, entrelaçado aos históricos processos sociais de subalternização dos sujeitos populares, que buscam seu silenciamento e invisibilidade.

A cultura do silêncio se alimenta de falsas palavras, fruto que é gerado de estruturas sociais opressoras, de ações domesticadoras e antidialógicas. Nela se fundam os processos educativos prescritivos e verticalizados, que negam o direito da/o educanda/o dizer sua palavra, expostos por Freire com extrema nitidez ao tratar da educação bancária (Freire, 1987).

Para tensionar a educação bancária, é importante mencionar ainda dois princípios da concepção freireana de educação, que se relacionam entre si: o inacabamento dos seres humanos e a ideia de professor/a pesquisador/a. Freire considera que todos “estamos sendo, somos seres inacabados, inconclusos e vivemos em uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (Freire, 1987, p. 83). Então, devemos ter a consciência de que, por sermos incompletos, aprendemos sempre em diversos contextos. Este princípio é fundamental para que, como educadoras/es, acreditemos nas/os educandas/os, em sua capacidade de aprendizagem e na possibilidade de transformação que todos nós temos como sujeitos e como sociedade. E está diretamente relacionado ao princípio que defende que a/o educador/a aprende junto com a/o educanda/o, e por isso tem a necessidade permanente de refletir criticamente sobre a prática. Freire defende a/o professor/a curioso, pesquisador/a de sua própria prática.

Contra a cultura do silêncio, condição para a educação bancária, Freire, em sua obra, afirma a importância do trabalho pedagógico como exercício dialógico. A incompletude humana, em lugar de desqualificar os sujeitos (como afirma o modelo dominante de educação), mobiliza sua curiosidade epistemológica. A compreensão da historicidade humana sustenta a afirmação radical do diálogo, quando os seres humanos se encontram, mediatizados pelo mundo, para, dizendo sua palavra, pronunciá-lo.

Aqui não se trata de uma pronúncia qualquer, de uma palavra vazia, falsa, desprovida de crítica e de vínculos com a vida dos que a proferem. Não, a palavra buscada é a que se elabora no seio de uma cultura dialógica, é a que porta significações libertadoras. Uma palavra que, componha com o processo educativo, orientado pela consciência de sua ação transformadora na pronúncia do mundo como produção humana. Uma palavra que expanda a potência da pergunta e traga a problematização como forma de encontro com um mundo, no qual, ainda impera a cultura do silêncio (Freire; Shor, 1986), parte da dinâmica em que se conectam subalternização e desumanização sobretudo das classes populares.

A educação como prática da liberdade atua para que o direito à palavra seja reconquistado e jamais negado, pois, ontologicamente, a pronúncia do mundo nos humaniza (Freire; Shor, 1986).

Educar o/a educador/a: experiências *prácticoteóricas*

Neste movimento de trazer a sistematização de Melo Neto (s/d), sobre as características da educação popular, relacioná-las tanto à obra de Paulo Freire quanto às ações em que ele esteve envolvido, pudemos identificar também como o *pensar fazer* freiriano vigora também em práticas institucionais atuais, mantendo sua potência. Por exemplo, em experiências educativas que conhecemos no Brasil e na Colômbia⁴ durante o ano de 2018. Sem intenção de desenvolver um estudo comparativo, tomamos as experiências que conhecemos para reafirmar o caráter político e transformador da educação feita com as classes populares, ressignificando suas experiências cotidianas e suas formas de relação social a partir da problematização de seu contexto, trazendo-o para o centro do trabalho pedagógico (Sampaio, 2020).

Essas experiências realizam o que aprendemos com Paulo Freire sobre a necessidade de problematizar e romper com relações político-pedagógicas de cunho bancário, bem como criar cotidianamente procedimentos, ações e formas de interação fundamentadas nos saberes e dinâmicas populares para orientar seus processos de escolarização.

Destacamos, dentre essas experiências educativas, uma que dá testemunho da possibilidade de se fazer educação popular na escola pública, conforme

defendeu Freire (1993b). Trata-se de uma escola pública, situada na periferia urbana no bairro Barro Branco, de uma cidade na região metropolitana do Rio de Janeiro, Brasil, caracterizada por uma realidade típica da desigualdade brasileira, especialmente nos seus centros urbanos: escassez de políticas públicas de saúde, educação, assistência etc. Uma realidade que a escola entende como passível de transformação e frente à qual adota uma postura de partícipe. A maioria das famílias é formada por trabalhadoras/es que se deslocam à cidade vizinha, percorrendo muitos quilômetros para chegar ao seu local de trabalho, mas também por pessoas atingidas, de forma crescente, pelo desemprego. A escola desenvolve atividades para turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, neste caso para crianças, jovens e adultos/os. O projeto político pedagógico da escola afirma que sua proposta educacional, fundamentada na obra de Paulo Freire, como podemos observar, por exemplo, em sua referência à Educação de Pessoas Jovens e Adultas:

Assenta-se na perspectiva da educação como ato político, favorecedor da construção de novas relações sociais, a partir da análise e compreensão da práxis e da realidade social mais ampla, que mobiliza e motiva a participação cidadã. (Escola Municipal Barro Branco, 2011, p. 5)

As práticas observadas na escola revelam dispositivos criados para permitir e concretizar essa participação cidadã como parte do processo formativo dos sujeitos e modo de empreender a gestão democrática e o aprimoramento/transformação da própria escola. Alguns exemplos do diálogo e da participação como ações cotidianas na escola, são os levantamentos de necessidades e demandas junto a estudantes de todos os níveis (incluindo as crianças pequenas) e comunidade, que depois são objeto de decisão em seus múltiplos conselhos representativos desses mesmos atores; a organização coletiva de mutirões para realizar melhorias na escola; a valorização constante das produções de alunas e alunos; a problematização de questões relevantes para a vida da comunidade como processo articulador do seu currículo; e a produção de processos pedagógicos compatíveis com princípios da educação popular assumidos pela escola como orientadores da formação continuada docente na própria instituição.

Abraçar a educação popular como articuladora das ações na escola pública demanda um cuidado especial com as ações docentes cotidianas. Conscientes da transformação no *pensar fazer* as práticas escolares, as e os profissionais que atuam na E.M. Barro Branco tomam em suas mãos o processo de

4 Os resultados desta pesquisa estão publicados no artigo Educação Popular e Formação Docente: experiências de re-existência: Esteban, Maria Teresa; Sampaio, Marisa N. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 20, n. 65, pp. 608-629, abr./jun. 2020.

formação continuada, vivido como ato coletivo, entrelaçado ao que se apresenta como situações limite em suas experiências e incorporado as suas proposições de trabalho, especialmente por meio dos Grupos de Estudos que organizam periodicamente, para tratar de algum tema que se mostre relevante.

Entre as experiências colombianas que conhecemos, destacamos uma que forma educadoras/es populares para atuar em escolas, comunidades e sociedade civil tendo como referência o conceito de educação libertadora de Freire (1987): a Licenciatura em Educação Popular da Universidad del Valle, em Cali.

O curso foi gestado a partir do trabalho do Grupo de Pesquisa em Educação Popular do Instituto de Educação e Pedagogia da universidade, que desenvolve pesquisa participativa interdisciplinar nas comunidades locais. Desde sua constituição, em 1979, o grupo realiza diferentes programas de formação em educação popular que, em 1998, culminaram na proposta desta Licenciatura, primeiro em modalidade a distância e semipresencial, oferecendo formação continuada a docentes que trabalhavam com comunidades em situação de vulnerabilidade, e desde 2001 também é desenvolvida presencialmente (Universidad del Valle, 2017). No mesmo Instituto e em outras universidades colombianas e brasileiras, existem programas de pós-graduação em Educação Popular, mas esta Licenciatura é única em nível de graduação no mundo, segundo seus coordenadores.

Sua proposta pedagógica contempla como eixos formativos: Educação e Pedagogia, Cultura e Comunicação Popular, Desenvolvimento e Participação e está baseada em princípios que fundamentam a obra de Paulo Freire, com destaque para: a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo; a intenção de contribuir com a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e multicultural, sem opressão política, econômica ou cultural; e o desenvolvimento de uma metodologia que tematiza e problematiza a experiência, como se pode perceber pelo objetivo geral do curso:

Formar integralmente Licenciados en Educación Popular comprometidos con la transformación social y capacitados para contribuir al desarrollo sinérgico de las comunidades colombianas, a partir de la comprensión e interpretación de los fenómenos sociales, culturales y educativos; la generación de procesos participativos acordes con los diferentes contextos; la potenciación del desarrollo humano de sus participantes y la utilización creativa de metodologías diversas que respondan a necesidades específicas de los grupos involucrados. (Universidad del Valle, 2017, p. 27)

O curso, propõe formar educadoras/es que possam planejar, coordenar, gerenciar, desenvolver e avaliar processos educativos de educação formal e não-formal, além de pesquisa participativa e sistematização das experiências e saberes de Educação Popular. Portanto, podendo atuar no âmbito escolar, em orientação e assessoria pedagógica; no âmbito comunitário organizando e realizando pesquisas e projetos para promover o desenvolvimento integral de comunidades rurais e urbanas e o fortalecimento da democracia e da inclusão social; e no âmbito da sociedade civil em ações de gestão social e política.

Para isso, a proposta pedagógica tem como referencial teórico o paradigma crítico emancipador, a trajetória histórica latino-americana, a pedagogia crítica, o campo de conhecimento da Educação Popular e o conceito de popular. A própria Educação Popular aparece na proposta como perspectiva educativa, pretendendo construir nas/os egressas/os uma postura ética, política e pedagógica em relação às pessoas e contextos com os quais interage. Um/a educador/a freiriano que constrói conhecimento com os saberes e as/os educandas/os de maneira participativa e dialógica.

Entre tantas outras experiências relacionadas aos princípios freirianos e da Educação Popular que tivemos oportunidade de conhecer na Colômbia, mencionamos a Licenciatura em Educação Popular, por tratar-se de uma experiência única de formação de educadoras/es que, assim como a experiência brasileira, também brevemente descrita aqui, é testemunho da possibilidade de se fazer educação popular com as camadas populares desde dentro de instituições, sendo esta em especial, em diálogo com uma instituição universitária. Porém, podemos afirmar, por nossas observações e conversas com as/os participantes ou coordenadoras/es, que todas, em alguma medida, desenvolvem práticas baseadas em princípios freirianos de diálogo; participação; valorização da cultura e dos saberes dos participantes. E ainda trabalham com conceitos e princípios relacionados ao seu contexto próprio, à sua história e à sua cultura: memória; território; cultura e sabedoria dos povos ancestrais; cultura da paz.

Encontramos nessas experiências uma conexão com princípios assinalados por Jara (2020), como centrais na ação dos educadores e das educadoras populares: a valorização da experiência vivida das pessoas; a participação de todas/os em processos reflexivos e decisórios associada à tomada coletiva de decisões; e o compartilhamento de conhecimentos e informações. Percebemos a potência desse encaminhamento para enfrentar as adversidades postas aos sujeitos subalternizados e

seus contextos periféricos, com a produção de formas criativas de re-existência, diante de políticas públicas e discursos difundidos na sociedade de desqualificação e desestruturação da escola pública.

Com seu trabalho, Jara (2006) ao propor a sistematização das experiências no âmbito das ações de educação popular, dialoga com a pedagogia libertadora de Freire e nos oferece modos de condução das práticas cotidianas em sintonia com os princípios acima enunciados. Ainda que não tenhamos encontrado nos contextos institucionais aqui apresentados, processos estruturados de sistematização das suas experiências, observamos em suas práticas convergências com essa proposição, assim resumidas: a preocupação com a apreensão dos motivos que levam um determinado processo a se efetivar de um modo específico e com sua interpretação como parte de um contexto; a recuperação dos passos dados e dos aspectos objetivos e subjetivos que interferiram em sua realização; a apreciação crítica dos percursos e resultados e a possibilidade de aprender com a própria experiência, fazendo dessa aprendizagem instrumento para a transformação do que se mostra insuficiente.

A natureza coletiva dessa proposta envolve mudanças nos modos de agir, ressoando na composição dos modos de pensar e de compreender os processos educativos em sua relação com o contexto sócio-histórico e cultural em que se inscrevem. Aprender com a própria experiência, por meio de dinâmicas que só podem desenvolver-se no coletivo e por meio de procedimentos colaborativos e dialógicos, traz a necessidade da partilha e a possibilidade de ampliação e aprofundamento da leitura do mundo, para transformá-lo. Os processos intersubjetivos, conforme nos ensinou Vygotski (1991), transformam as relações intrassubjetivas, de modo que outras habilidades são potencializadas, permitindo o estabelecimento de modos distintos de condução do processo pedagógico e das experiências formativas. A problematização do vivido, nessa perspectiva, incrementa a vivência da educação democrática.

O fruto do trabalho de sistematização de experiências, articulado a princípios freirianos, vai também por sua vez (re)criando princípios orientadores, próprios e singulares ao contexto. Desse modo, essas aproximações entre a sistematização das experiências formulada por Jara e procedimentos presentes no cotidiano das instituições com que interagimos, nos leva a considerá-la como significativa para ser trabalhada de modo mais consistente com espaços educativos que assumam uma abordagem freireana no desenvolvimento de suas atividades, e em especial

na formação de professoras e professores. Sublinhamos sua pertinência para apontar questões importantes, para a formação docente continuada, integrada às práticas institucionais cotidianas, em articulação com a proposta de Freire (1987) de constituição do/a professor/a pesquisador/a.

Nossos encontros com instituições educativas, manifestam a relevância da educação popular para o trabalho com os segmentos sociais historicamente subalternizados e acentuam a presença de Freire na composição cotidiana dos seus processos de formação docente nas modalidades continuada e inicial. O pensamento freiriano se faz presente, inclusive, por meio de outros educadores e educadoras que com ele dialogam na elaboração de suas proposições *prácticoteóricas*.

Tempos múltiplos de uma obra singular

No ano em que se comemoram os 100 anos do nascimento de Paulo Freire, nos reunimos com tantas pessoas, possivelmente em várias partes do mundo, que celebram esta data simbólica revisitando o seu trabalho. Pretendemos, com este artigo, colocar em diálogo tempos e espaços distintos em que a vasta obra de Freire se faz presente, produzindo um movimento de reflexão sobre o seu legado que contribui com a compreensão dos problemas que seguimos enfrentando para garantir a educação como direito de todas as pessoas. Entendemos que tal garantia só se efetiva, com a presença dos sujeitos das classes populares nos diferentes espaços de educação formal e não formal, para que a pedagogia do oprimido resulte em uma educação como prática de liberdade.

Partimos de um estudo sobre as 40 horas de Angicos, trabalho seminal, no qual algumas das noções centrais do pensamento freiriano foram ganhando intensidade e consistência como elaboração *prácticoteóricaprática*. Questões destacadas nessa pesquisa foram postas em diálogo com resultados de outra posterior, envolvendo ações educativas na América Latina. Para tratar do que se evidenciou nesse encontro, trouxemos à reflexão, além do próprio Freire, autores latino-americanos que nele encontram um interlocutor privilegiado, na elaboração de seus trabalhos. Esse entrelaçamento de tempos, espaços, sujeitos e propostas nos permitiu pensar relações entre ações no âmbito da formação docente, em suas modalidades inicial e continuada, e os princípios da educação popular. Partilhamos da percepção de que a escola outra preconizada por Freire só se produz com professoras e professores outros, o que requer uma resignificação do processo

formativo. Movimento presente no pensamento e no trabalho de Paulo Freire, que, mais do que exemplo, é inspiração.

Neste movimento de retomar e relacionar distintas propostas e práticas que se constituem em práxis de educação popular orientadas pela obra de Paulo Freire, ratificamos aprendizagens sobre distintos aspectos da formação docente que possuem o diálogo, e a horizontalidade de relações que ele pressupõe, como proposição e princípio para sua realização. Entre as mais significativas destacamos primeiramente a relevância de se tomar o povo como categoria política na articulação do processo de formação de educadoras/es —seja em sua modalidade continuada, trazida a este texto pela experiência da escola, ou inicial, expressa aqui pelo curso de licenciatura. Vislumbramos sua importância para a ruptura com pedagogias inscritas no pensamento eurocêntrico que se mostram historicamente insuficientes para a formulação de processos educativos favoráveis ao enfrentamento da subalternização a que os povos latino-americanos são constantemente submetidos. Dessa forma, o conhecimento e a valorização do território e da memória são centrais para a dissolução dos vínculos entre os processos educativos populares e a educação articulada pelo projeto moderno-colonial, e para a reinserção da educação como um elemento da cultura, portanto vinculada aos projetos e tradições das comunidades das quais deve ser parte. Encontramo-nos com experiências que, ao resignificarem o povo em seus projetos de educação, atualizam o que emerge em Angicos e dão materialidade à crítica freireana à educação bancária e a sua proposta de educação libertadora.

Partindo desses pressupostos político-pedagógicos da Educação Popular, chegamos ao segundo destaque que fazemos das aprendizagens que ratificamos ao revisitar nossas pesquisas, neste exercício de reflexão: tomar o diálogo com a comunidade como imprescindível para a produção de currículos em sintonia com a vida da comunidade. A configuração curricular das instituições estudadas se entrelaça à problematização das vivências cotidianas, por meio de princípios e procedimentos caros à educação popular: o reconhecimento da validade do saber de todas as pessoas; a reflexão coletiva sobre o vivido, de modo a retirar questões significativas para articular a dinâmica *aprendizagemensino*; e a proposição de processos que incorporem de modo crescente as/os estudantes – jovens, adultos ou crianças —nessa reflexão e na tomada de decisões. Tais ações se colocam em clara contraposição ao silenciamento historicamente

imposto aos sujeitos populares e a sua exclusão dos espaços de deliberação— processos centrais para a subalternização de sujeitos, grupos e povos.

Com isso, destacamos a vinculação entre a elaboração do currículo e a formação docente continuada como parte das atividades regulares da escola. A unidade de educação básica, por nós estudada, traz ao currículo problemas que se produzem em suas práticas cotidianas e na comunidade em que se situa, compreendidos em articulação com a macro-estrutura da sociedade; e a articulação das lutas escolares com as lutas sociais, com fortalecimento do coletivo na condução dos processos de transformação —dentro e fora da escola. Esse movimento curricular, por sua vez, interpela o *saberfazer* pedagógico e enuncia questões assumidas nas atividades da formação docentes efetivada pela própria escola. O diálogo e a problematização alimentam as experiências escolares.

Como vemos, o pensamento e a proposta político-filosófica de educação produzida por Freire em uma intrínseca relação *prácticateoriaprática*, vive e se renova permanentemente na *prácticateoriaprática* de múltiplos e diversos sujeitos e de coletivos institucionalizados ou não, em diferentes lugares. Há um passado que não passa, mas se reconfigura nos desafios e possibilidades que se produzem no momento vivido, enquanto também se lançam fios para um futuro que se conecta às experiências anteriores e ao que lhe sucederá. O trabalho de Freire está indiscutivelmente enraizado em seu tempo, nutrido pelos problemas e projetos próprios do momento histórico em que viveu. Problemas, entretanto, que se mantêm, ainda que redesenhados pelos tempos e contextos outros em que vivemos e requerem projetos para a efetivação da educação democrática, libertadora. A ainda necessária luta pela educação como prática de liberdade expõe a atualidade da obra freireana.

Por tudo isso, admirar e homenagear Paulo Freire deve ser muito mais do que citá-lo, falar sobre ele e sobre sua concepção de educação, significa praticar no cotidiano esta concepção, fazendo o que ele mesmo disse:

É difícil, realmente, fazer democracia. É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática. Não é o que digo o que diz que eu sou democrata, que não sou racista ou machista, mas o que faço. É preciso que o que eu diga não seja contraditado pelo que faço. É o que faço que diz de minha lealdade ou não ao que digo. (Freire, 1993, p. 91)

Homenagear o patrono da educação brasileira significa, portanto, que princípios como o diálogo, a relação teoria e prática, valorização e crença na/

no educanda/o, o respeito a ela/ele e ao seu conhecimento, considerando-a/o como sujeito da aprendizagem, o reconhecimento do nosso inacabamento e, portanto, da possibilidade de aprendermos junto com as/os educandas/os, devem estar presentes na prática cotidiana e não serem usados apenas como jargão pedagógico. Devem ser praticados pelas/os professoras/es em relação a suas/seus alunas/os (que aprenderão estes valores e atitudes pelo exemplo, conforme mencionado anteriormente), pelas/os professoras/es entre si, e pelas/os formadoras/es de professoras/es e as secretarias de educação com as/os professoras/es.

Por fim, homenagear Paulo Freire retomando sua concepção de educação que cria uma pedagogia baseada no diálogo, na ética e no respeito à dignidade, significa assumir nosso papel político e a educação como forma de intervenção no mundo e por isso em nossa prática cotidiana, nas escolas, nos projetos, nas relações com as/os educandas/os e com o conhecimento nos entregarmos “a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano” (Freire, 1995, p. 15).

Referências

- Escola Municipal Barro Branco. (2011). *Projeto Político Pedagógico*. Duque de Caxias, RJ-Brasil
- Esteban, M. T.; Sampaio, M. N. (2020). Educação Popular e Formação Docente: experiências de re-existência. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 20, n. 65, abr./jun. 2020, p. 608-629. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS05>
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1993a). *Professora sim, tia não*. Olho D'água.
- Freire, P. (1993b). *Política e educação*. Cortez.
- Freire, P. (1995). Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões. Em Gadotti, M.; Romão, J. E. (Orgs.), *Educação de Jovens e Adultos*, (pp. 13-15). Cortez
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática*. Paz e Terra.
- Freire, P. e Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.
- Freire, P. e Shor, I. (1986). *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. Vértice.
- Jara, O. (2020). Diálogo sobre Educação Popular em tempo de pandemia(s): um olhar latino-americano. Palestra proferida no *IV Seminário temático do GT Educação Popular/ANPEd: Prospectivas em tempo de pandemia(s)*. 24 de setembro de 2020, via plataforma streamig na internet.
- Jara, O. (2006). *Para sistematizar experiências*. Ministério do Meio Ambiente.
- Mejía, M. R. (2020). *Educación popular - raíces y travesías de Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Ediciones Aurora.
- Melo Neto, J. F. (s/d.). *O que é popular?*. http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_2002_o_que_e_popular.pdf. Acessado em: 06/03/2013.
- Mühl, E. H. (2010). *Problematização*. Em Streck, D, Redin, E, Zitkoski, J.J. (Orgs) *Dicionário Paulo Freire* (pp. 328-330). Autêntica.
- Sampaio, M. N., Rodrigues, T. A. e Zílio, T. L. (2014). Reflexões sobre a formação de coordenadores de Círculo de Cultura na experiência das “40 horas de Angicos”. Em Sampaio, M. N.; Pinheiro, R. A. (Ed.). *40 horas de Angicos e Campanha de pé no chão também aprende a ler: Movimentos e Memórias da Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Editora Livraria da Física, p.169-189.
- Sampaio, M. N. e Silva, F. C. da. (2015). Cinquentenário das “40 horas de Angicos”: memória presente na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 20(63), 925-947. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206307>
- Sampaio, M. N. e Silva, F. C. da. (2017). As 40 horas de Angicos: uma experiência pedagógica de coautoria. Em Alcoforado, L., Barbosa, M.R. e Barreto, D.A.B.(Ed.) *Diálogos Freireanos: a educação e a formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil*, (pp.53-73). Imprensa da Universidade de Coimbra
- Saul, A. M. e Silva, A. F. G. (2012). Formando educadores no contexto da educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire na secretaria de educação da cidade de São Paulo (1989-1992), *35ª Reunião Anual da ANPEd*.
- Silva, V. F. da. (2013). *Discurso de agradecimento como representante dos coordenares de círculos de cultura nas 40 horas de Angicos*. Angicos – RN, 3 de abril de 2013. <http://nuhmeja.ce.ufrn.br/nuhmeja/>.
- Streck, D., Redin, E. e Zitkoski, J.J. (Orgs) *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica.

Thompson, Pl. (1992). *A voz do passado: história oral*. Paz e Terra.

Universidad del Valle (2017). *Proyecto Educativo Del Programa Académico De Licenciatura En Educación Popular*. Santiago De Cali, Colombia. <https://drive.google.com/file/d/1a23YLgmOKmx66RO9TzAEsFrjJgOHDgBJ/view>.

Vygotski, L.S. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Los primeros licenciados en Ciencias Biológicas en Colombia (1935-1950)*

The First Teachers in Biological Sciences
in Colombia (1935-1950)

Os primeiros professores em Ciências
Biológicas na Colômbia (1935-1950)

Deysi Serrato-Rodríguez**

Fecha de recepción: 24 de agosto de 2020
Fecha de aprobación: 05 de abril de 2021

Para citar este artículo

Serrato-Rodríguez, D. (2022). Los primeros licenciados en Ciencias Biológicas en Colombia (1935-1950). *Pedagogía y Saberes*, (56). <https://doi.org/10.17227/pys.num56-12348>

* Este artículo de reflexión emerge de la tesis de investigación desarrollada en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, titulada “La formación de maestros de Biología y la biología como saber escolar en Colombia: emergencias, transformaciones y desplazamientos”.

** Magíster en Educación. Profesora, Universidad Pedagógica Nacional. Correo: dserrator@pedagogica.edu.co. Orcid: orcid.org/0000-0002-9071-4589.

Resumen

El presente artículo busca visibilizar algunas consideraciones y elementos ligados con la formación de maestros de Biología en Colombia, que se retoman del trabajo investigativo realizado en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. A partir de un acercamiento histórico, se pretende comprender la confluencia de relaciones que han posibilitado la emergencia de los primeros licenciados en Ciencias Biológicas del país; así, cuestiones como la actualización en modernos métodos pedagógicos, el aumento de la población de maestros titulados para la atención de las regiones, el mejoramiento de las condiciones laborales, el posicionamiento de la ciencia como elemento clave de la modernización y la preocupación por la vida a propósito de su regulación, se constituyen en aspectos fundamentales para entender la relevancia de la biología en la época y la necesidad de contar con profesores que formen en dicho saber. Estas relaciones cobran importancia en la medida que permiten problematizar y cuestionar la formación de maestros de Biología en la actualidad, con la intención de poner bajo sospecha su posible desplazamiento debido a los pocos programas de formación que existen y a la mirada interdisciplinar que se instala desde las ciencias naturales, las ciencias de la vida o las ciencias complejas.

Palabras clave

enseñanza de la biología; formación de docentes; escuela; historia de la educación

Abstract

This article seeks to make visible some considerations and elements related to the training of Biology teachers in Colombia, which are taken from the research work carried out in the framework of the Interinstitutional Doctorate in Education of the Universidad Pedagógica Nacional. From a historical approach, the aim is to understand the relationships that have made possible the emergence of the first graduates in Biological Sciences in the country. Thus, issues such as the updating in modern pedagogical methods, the increase in the population of qualified teachers for the attention of the regions, the improvement of working conditions, the positioning of science as a key element of modernization, and the concern for life regarding its regulation, are fundamental aspects to understand the relevance of biology at the time and need to have teachers trained in this knowledge. These relationships become important to the extent because it allows us to problematize and question the training of biology teachers at present, to place under suspicion its possible displacement due to the few training programs that exist and the interdisciplinary view that is installed from the natural sciences, life sciences or complex sciences.

Keywords

biology education; teacher training; school; educational history

Resumo

Este artigo de reflexão procura tornar visível algumas considerações e elementos relativos à formação de professores de biologia na Colômbia, que fazem parte da tese elaborada no Doutorado Interinstitucional em Educação da Universidade Nacional Pedagógica. Desta forma, a partir de uma abordagem histórica, pretende-se compreender a confluência de relações que possibilitaram o surgimento dos primeiros graduados em biologia no país, portanto, questões como a atualização nos métodos pedagógicos modernos, o aumento da população de professores qualificados para o atendimento das regiões, a melhoria das condições de trabalho, o posicionamento da ciência como elemento-chave da modernização e a preocupação pela vida na sua regulamentação, constituem-se como aspectos fundamentais para compreender a relevância da biologia e a necessidade de ter professores que se formem nesse saber. Essas relações são importantes porque permitem problematizar e questionar a formação dos professores de biologia na atualidade, com a intenção de colocar sob suspeita seu possível deslocamento devido aos poucos programas de formação existentes e à perspectiva interdisciplinar que se instala desde as Ciências Naturais, Ciências da Vida ou as Ciências Complexas.

Palavras-chave

ensino de biologia; formação de professores; escola; história da educação

Consideraciones frente a la formación de maestros de Biología en Colombia: algunas problematizaciones

Realizar una aproximación histórica a la formación de maestros de Biología no es un ejercicio que busque rescatar su pertinencia, ni marcar su punto de origen ni el recorrido de lo que debería haber sido desde la añoranza; por el contrario, es una problematización tendiente a visibilizar el presente de los procesos de preparación de los profesores de Biología, las tensiones que la atraviesan y sus posibles proyecciones. En esa medida, dicha formación no ha existido desde siempre; su emergencia puede ser rastreada alrededor de la primera mitad del siglo XX, a partir de los procesos de modernización, el posicionamiento de la ciencia y la preocupación alrededor de cuestiones básicas que atraviesan el bienestar de la población, tales como la alimentación, la salud, la raza y la pobreza, entre otros. Por tanto, la selección del periodo en el que se ubica esta reflexión responde a criterios de archivo que remiten a las primeras titulaciones de maestros en Ciencias Biológicas en Colombia.

Ahora bien, la lectura que se hace de la formación de maestros de Biología en la actualidad sitúa su posible desplazamiento¹ por una serie de relaciones a propósito de enunciados como interdisciplinariedad y vida, además, del lugar que adquiere la biología escolar en la contemporaneidad y que podría estar relacionado con otros discursos como la educación ambiental, la educación sexual, la biotecnología, la biodiversidad, la tecnociencia, que terminan desbordando el discurso biológico y llevan a preguntarse por la pertinencia de una licenciatura en Biología en particular, y sitúan otras ópticas de la formación desde las ciencias naturales y la educación ambiental, las que

1 La noción de *desplazamiento* se constituye en una categoría a través de la cual se puede ver el proceso y, a la vez, los efectos y los movimientos de la pertinencia de unos saberes en el momento actual. Se trata de interrogar lo que hace que existan saberes que ocupen unos lugares donde otros no lo hacen, y parecen inhabitables o con espacios más reducidos. De acuerdo con ello, el desplazamiento expresa un movimiento, un cruce distinto de relaciones sobre el saber, pero no implica una total desaparición, sino unas condiciones de existencia diferentes en un momento histórico particular. En suma, es una pregunta por los modos de funcionamiento del poder sobre la formación de maestros de Biología en Colombia y de la enseñanza de dicha disciplina en la escuela. Por esto, resulta importante cuestionarse por las prácticas que generan condiciones favorables a la constitución de ciertos saberes, modos de pensar, hacer y ser.

buscan brindar elementos para solventar problemas relevantes asociados a la vida de los sujetos, pero que es necesario cuestionar también.

La sospecha de dicho desplazamiento se relaciona, adicionalmente, con una apuesta desde las ciencias de la vida y las ciencias complejas en cuanto posibilidad para construir lecturas más articuladas y sistémicas sobre la vida en relación con lo vivo, donde la biología se ubica como la superficie que permite la construcción de encuentros con otras disciplinas. Así se encuentra que “una de las principales particularidades de la Biología hoy en día es precisamente su carácter transdisciplinario, su necesidad de dialogar y colaborar en [...] áreas fronterizas hasta hace poco inéditas, ocultas y, por ende, desatendidas” (Ruiz y Velázquez, 2014, p. 520), que remiten al tratamiento de los denominados *problemas de frontera*, entendidos como

aquellos que no pertenecen ya a una sola ciencia o disciplina sino, por el contrario, aquellos en los que confluyen modelos, explicaciones, lenguajes y tradiciones investigativas diferentes. Los problemas de frontera al mismo tiempo que dan lugar a nuevas ciencias de frontera, emergen como la base misma a partir de la cual son posibles síntesis de conocimientos. En resumen, un problema de frontera produce un desplazamiento de la mirada tradicional de una tradición investigativa y sienta las bases para nuevos paradigmas. (Maldonado, 2007, p. 71)

Así se abre un campo de posibilidad donde se sitúan otras formas de comprensión para atender aspectos como la crisis ambiental, el desarrollo de las tecnologías convergentes desde las NBIC (nano, bio, info, cogno), las implicaciones de la ingeniería genética, la importancia de la bioética, entre otros, que, a su vez, estarían posicionando los bioconceptos como espacio relacional para comprender distintas realidades, por cuanto estos “describen prácticas sociales que están reconfigurando la forma de estudiar y entender las ciencias de la vida” (Rodríguez, 2019, p. 203). Cada vez es más frecuente encontrar en funcionamiento nociones como biocapital, bioeconomía, biovalor, biohacking, bioarte y biogestión que están tejiendo otras relaciones entre la vida y lo vivo, y que hacen un llamado de atención al escenario educativo toda vez que es necesario transformar los procesos de formación a la luz de estas nuevas discusiones.

Otro aspecto que entra en juego a propósito del posible desplazamiento es la disminución de programas de formación de maestros de Biología. Desde una perspectiva histórica, hacia 1981 se registraba alrededor de veinte programas en distintas universi-

dades en comparación con cuatro licenciaturas que existen actualmente a nivel nacional en la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Francisco José de Caldas, la Universidad Santo Tomás y la Universidad de los Andes. Esta disminución también tiene que ver con el alto número de licenciaturas en Ciencias Naturales y Educación Ambiental que se ofrecen en el resto del país, y que tienen como característica una visión más integral y funcional del saber.

Por consiguiente, se justifica la pertinencia de formar docentes con capacidad para identificar, analizar y resolver los problemas de su ambiente y de su sociedad, buscando desarrollar niveles de conciencia cada vez más elevados en quienes participan y hacen parte de los procesos que destaquen no solo el “problema” sino que permitan determinar cuál es la actitud al respecto (Universidad del Tolima, 2016). Desde estos presupuestos, se encuentra que los programas de Ciencias Naturales permiten “ofrecer una amplia gama de posibilidades de movilización, convenios y espacios de formación; además, asegurar el aprendizaje y la investigación de carácter inter y transdisciplinario, para dar respuesta a los retos de la sociedad actual” (Universidad Javeriana, 2019, p. 1).

Planteamientos como los anteriores, se argumentan dado que se enmarcan en una dinámica impulsada por relaciones de orden político y económico que condicionan la autonomía de las universidades, pero también el diseño de propuestas curriculares, tales como: lógicas de acreditación, renovación de registros calificados, reformas educativas, fortalecimiento a la investigación. Aquí entran en juego discursos macro como desarrollo (desarrollo económico, desarrollo sostenible, desarrollo sustentable, desarrollo humano), capital humano, competencias, modernización, entre otros, que marcan unos derroteros claros frente a qué es importante enseñar, aprender y, por tanto, en qué formar. Así, por ejemplo:

se busca responder en lo educativo a las exigencias derivadas de los nuevos planteamientos de orden social, económico y político generados en el país con el advenimiento del nuevo milenio. Un asunto prioritario en el sentido anterior es la formación y aprendizaje permanente de los educadores de la región en la enseñanza de las ciencias naturales y en la educación ambiental, aspecto relevante y central de la articulación entre el desarrollo económico y el desarrollo científico de la nación. (Universidad del Valle, s.f., p. 1)

A partir de las relaciones que se evidencian, la formación se sitúa de la mano con el aprendizaje permanente, en cuanto condición para la constitución

de sujetos competentes, talentosos y útiles a una sociedad que establece una serie de exigencias. Así, por ejemplo, se encuentra que

La formación continua es un imperativo en el ejercicio de la docencia [...] La velocidad de los cambios culturales y científicos así lo exige [...] La formación permanente debe propender hoy, no sólo a la apropiación de los saberes sino a la producción de los mismos. (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2005, p. 1)

Por tanto, la formación permanente es una necesidad que cambia los modos de relación del maestro con el mundo, consigo mismo y con el saber que enseña, pues

El propio saber experimentó una transformación capital al ser considerado cada vez más como una herramienta capaz de resolver problemas [...] un capital cuya función consiste en incrementar la capacidad humana de dominio de la naturaleza con el fin de hacerla servir más eficazmente al servicio del bienestar. El pueblo necesita ciertos conocimientos ligados a la práctica para su bienestar. Los demás, al ser inútiles, se devalúan. (Laval, 2004, pp. 38-39)

Se evidencia, entonces, una serie de discursos y prácticas que atraviesan la formación de maestros en general, estableciendo exigencias que instauran un deber ser alrededor de su profesión y de sí mismo, situando con ello una serie de saberes en los que sería importante formar, y enseñar, en el marco de la escuela, pues representan ciertas posibilidades y dotan a los sujetos de habilidades y competencias para enfrentarse a las necesidades de los diferentes contextos. Estos aspectos y relaciones no siempre han funcionado de la misma manera, por tanto, la mirada histórica que se propone permite develar otros elementos que entraron en juego en un momento determinado y que posibilitaron la formación de maestros de Biología desde otros presupuestos. Así las cosas, a continuación se despliegan algunos de estos aspectos que en su confluencia se convierten en condiciones de emergencia para la titulación de los primeros profesores de Ciencias Biológicas en el país.

Las primeras facultades de Educación en Colombia: el posicionamiento de la formación de maestros

Las condiciones de posibilidad relacionadas con la creación de las primeras facultades de Educación en Colombia y con las titulaciones de licenciados tienen

que ver con el interés de fortalecer la formación de profesores a través de modernas metodologías pedagógicas, aumentar la población docente para atender los requerimientos de las escuelas, garantizar mejores condiciones laborales y establecer criterios rigurosos frente a quienes pueden ejercer el oficio, dado que se argumenta que la grave situación del maestro se debe a que muchas personas con el objeto de lograr un sustento se disponen a enseñar cualquier saber:

Os aseguro señoras y señores profesores que una de las causas más graves de la situación misérrima del profesorado es esa nube de gentes que, por hacer algo, por emprender en otro oficio o por no dejarse morir de hambre ofrecen enseñanza por cualquier cosa. (López, 1936, p. 38)

Del mismo modo, se deja entrever la necesidad de formar profesionalmente a los docentes para reivindicar el ejercicio de su labor y, sobre todo, lograr construir una cultura académica frente a la docencia, pues se reconoce

El poco atractivo que tiene en Colombia la carrera del magisterio, lo que contribuye a que el personal normalista sea deficiente en general, pues es verdad sabida que no habiendo halago futuro, los estudiantes buscan los claustros de la normal como último recurso, y que muchos van sin la debida vocación. (Memoria del Ministro de Instrucción y Salubridad Públicas, 1924, p. 32)

Situación que se complejiza dado que las estadísticas muestran un gran número de maestros que ejercen la labor sin contar con título alguno, “todo esto hace ver la necesidad importantísima en que estamos de preparar convenientemente la cantidad tan creciente de maestros sin grado, aunque entre ellos, justo es reconocerlo, hay muchos que tienen la suficiente idoneidad adquirida en la práctica” (Memoria del Ministro de Instrucción y Salubridad Públicas, 1926, p. 16).

Para atender estas situaciones, el Ministerio, de acuerdo con las recomendaciones de la segunda Misión Alemana, concibe la idea de contratar un grupo de profesores normalistas extranjeros para establecer cursos de información entre los maestros que cuentan con una preparación deficiente. Estos cursos tienen una duración

de cinco meses para cada agrupación, y los cursos serán fijados por los técnicos teniendo en cuenta lo fundamental de la pedagogía moderna y el grado de conocimiento de que dispongan los grupos que vengan. Artes manuales, tan ignoradas por nosotros, jardines infantiles, pedagogía en todas sus formas, ciencias físico-químicas, aplicables en

industria manual, serán las principales materias que se estudien. (Memoria del Ministro de Instrucción y Salubridad Públicas, 1926, p. 15)

Paralelamente, se desarrollan otros cursos complementarios. Así en 1932 se crea en Bogotá el Curso de Orientación Pedagógica, el cual estuvo a cargo de Agustín Nieto y tiene como propósito la formación para supervisores escolares. En 1933 se consolida el Curso de Información para maestras graduadas de Bogotá. Allí se destaca la profundización en materias como botánica, cultura general, enseñanza de la religión, práctica de la gimnasia, psicología experimental y la instrucción de ciegos y anormales (Jiménez y Figueroa, 2002). Se espera entonces que con el despliegue de estos escenarios, sumado al personal que se forma en las normales y cuyo perfeccionamiento se realiza en los institutos pedagógicos, se pueda contar con un magisterio preparado y capaz para la enseñanza de la juventud.

Ahora bien, entre 1926 y 1928, bajo las directrices del secretario de Educación Rafael Bernal Jiménez y del rector, el alemán Julius Síeber, se plantea la necesidad de formar los “maestros” para las escuelas normales, “los maestros de maestros”. Así, en 1928 bajo la Ordenanza n.º 10 de la Asamblea Departamental de Boyacá, se consolida el Curso Suplementario de Especialización, cuya área de estudio inicial es Física y Química, formando docentes con la metodología de la enseñanza activa, y la disciplina de confianza, todo enmarcado en la investigación y el espíritu de superación (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC, 2010). Posteriormente, el Decreto 150 de 1931 establece las ramas de especialización, entre las que se encuentra la naturalista-matemática, la pedagógica, la agrícola y la filológico-histórico-geográfica, con una duración de dos años cada una. La fuerza que toma el Curso Suplementario es tal que con base con este se enuncia

El Curso Suplementario o de Especialización que el Departamento de Boyacá ha sostenido en la Escuela Normal de Tunja, se reorganizará con la cooperación nacional hasta tomar el carácter de una Facultad de Pedagogía destinada a la preparación de profesorado para la enseñanza secundaria y a la instrucción normalista superior de que habla el artículo anterior. (Decreto 301, 1933, artículo 1)

En el marco de la Facultad en mención, se asume que la formación del profesorado de la enseñanza superior y normalista exige la preparación de la segunda enseñanza y cuatro años más de estudio en algunas de las siguientes especializaciones: Pedagogía, Lenguas Extranjeras, Matemáticas y Ciencias Físicoquímicas, Ciencias Naturales y Castellano e

Historia. El reconocimiento que alcanza la Facultad de Pedagogía con sus especializaciones lleva a expedir el Decreto 1379 de 1934 mediante el cual se crea la Facultad de Ciencias de la Educación (masculina) en Tunja, y que reglamenta los títulos de licenciado y de doctor; para este último, se exige una práctica de dos años, un examen de grado y la sustentación de una tesis. Así entonces:

Artículo 1°. Créase la Facultad de Ciencias de la Educación para hombres, en la ciudad de Tunja, como dependencia de la Escuela Normal de Institutores de esa ciudad, la cual funcionará y se considerará como parte de la Universidad Nacional, y estará, por lo tanto, bajo la dirección superior del Ministerio de Educación Nacional.

[...]

Artículo 3°. Los alumnos que hayan recibido o recibieren el título de licenciados de la Facultad de educación de Tunja, podrán adquirir el grado de doctor en sus respectivas especialidades, previa comprobación de que el pènsum por ellos hecho es, tanto en extensión como en materias, el oficial, y previos los dos años de práctica reglamentarios. (Decreto 1379, 1934)

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional (masculina), nombrada en el decreto anterior, se establece con los Decretos 10 de 1932 y 1990 de 1933, y tiene como objetivos:

primero, la preparación del personal directivo de las escuelas normales; segundo, la preparación del profesorado para la enseñanza de las distintas materias en los establecimientos secundarios y particularmente en las escuelas normales; tercero, la preparación de los inspectores escolares y de los maestros de escuela tipo; cuarto, el estudio y agitación de las cuestiones educativas en orden al establecimiento de los problemas que afecten los destinos históricos del pueblo colombiano. (Decreto 1990, 1933, artículo 2)

Esta comprende las siguientes secciones de estudio: Pedagogía, Ciencias Históricas y Geográficas, Ciencias Físico-Químicas, Biología, Filosofía y Letras, Matemáticas e Idiomas, con lo que se observa que, desde estas secciones comprendidas como escuelas de especialización, se despliega una apuesta por la formación de profesores en saberes y disciplinas específicas. Así la noción de especialización permite atender a "A). La complejidad, la diversidad y la extensión de los conocimientos en el estado actual de la ciencia. B). La conveniencia de ganar profundidad, consagrándose la atención a un solo campo de estudios" (Facultad Ciencias de la Educación de

la Universidad Nacional, 1934, p. 41). No obstante, dada la situación fiscal y económica de la institución, se decide abrir solamente la sección de Pedagogía y la de Ciencias Histórico-Geográficas, pues

preferimos este ramo porque consideramos que los estudios históricos y geográficos van a llenar un vacío en nuestra preparación nacional, es decir, el conocimiento de nuestro territorio y de los factores constitutivos de nuestra nacionalidad, no ya en forma empírica y aislada, sino de acuerdo con una disciplina seria y alta que dé por resultado el basar la meditación de los problemas nacionales sobre una consideración geopolítica y el orientarlo hacia fines históricos definidos. (Bernal, 1933a, p. 198)

Los aspirantes a las secciones de la Facultad deben ser maestros graduados en escuelas normales oficiales o deben poseer el certificado de estudios de segunda enseñanza, también debidamente reconocido por el Ministerio de Educación Nacional, y deben presentar las pruebas reglamentarias para el ingreso². Frente a las titulaciones, se establece que los estudios de cada una de las distintas escuelas de especialización se verificarán en tres años lectivos ordinarios, al cabo de los cuales, si el alumno ha aprobado todos los cursos reglamentarios, recibirá el título de licenciado en Ciencias de la Educación, con la especificación de la especialidad correspondiente. Del mismo modo, la Universidad Nacional otorga el título de doctor en Ciencias de la Educación a los licenciados que después de haber practicado durante dos años en el profesorado, normalista o secundario, bajo la inspección de la Facultad, soliciten examen de grado y lo sustenten satisfactoriamente, mediante presentación de estudio serio y personal de tesis (Decreto 1990, 1933).

2 Al respecto, se encuentra el Decreto 1487 de 1932, el cual plantea una reforma a la enseñanza primaria y secundaria. Allí se establece que los bachilleres que pretendan seguir la carrera del magisterio ingresarán a la Facultad de Educación, que comprenderá dos años de estudio para llegar a ser maestros de escuela primaria, y cuatro para profesores de segunda enseñanza. El aspirante a maestro de escuela primaria que hubiere cursado los dos años en la Facultad de Educación entrará a ejercer su profesión como maestro provisional por un año, terminado el cual recibirá el título de maestro graduado de primera categoría, si a juicio del jurado nombrado por el Gobierno tiene aptitudes físicas, mentales y morales para ejercer esta profesión. Para los actuales maestros graduados estará abierto en la capital de la República un Curso de Información que durará un año, terminado el cual, y mediante un examen, cuyas condiciones serán determinadas por el Gobierno, podrán los concurrentes a este curso recibir un certificado que los acredite para servir las principales direcciones de las escuelas primarias o para ejercer otros cargos de importancia en el ramo de la educación.

Por otro lado, en sintonía con la creación de las facultades de Ciencias de la Educación en Bogotá y Tunja, de carácter masculino, Francisca Radke en compañía con el Consejo Directivo del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, solicita al Ministerio de Educación Nacional la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación para Mujeres, argumentando la excelente preparación para profesoras aptas para la enseñanza didáctica y para la dirección e inspección de la enseñanza pública nacional con la que ha venido funcionando la institución. Por consiguiente, a través del Decreto 857 de 1934 “Créase la Facultad de Ciencias de la Educación para Mujeres como entidad dependiente del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, dentro del cual funcionará y se considerará como parte de la Universidad Nacional” (artículo 1).

Mediante el Decreto 95 de 1934, se especifican las primeras secciones de especialización para optar a la Licenciatura: Ciencias Físico-Químicas, Ciencias Biológicas, Matemáticas, Ciencias Pedagógicas y Gimnasia y Deportes, pero solo funcionan las especializaciones de Pedagogía, Matemáticas y Ciencias Biológicas. A la Facultad tienen acceso las maestras graduadas en escuelas normales oficiales, cuyos títulos estén aprobados por el Ministerio de Educación, con práctica de dos años, respaldado por el director de Educación Pública del Departamento respectivo. Los estudios se desarrollan en tres años y abordan las diferentes disciplinas científicas, metodología, pedagogía, psicología y prácticas de segunda enseñanza. No obstante, con base en el Decreto 1569 de 1934 se unifican los planes de las facultades universitarias oficiales, nacionales y departamentales. Por tanto, el plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación para señoritas sería el mismo que para las facultades masculinas o mixtas.

En términos generales se promulga una formación que le permita al maestro integrar las dimensiones de la pedagogía y las ciencias, pues se hace relevante:

formar un tipo de profesor que reúna a la vez la ciencia y la técnica de su transmisión; no quiere una ciencia sin pedagogía pero tampoco una pedagogía sin ciencia. Tampoco pretende formar y perfeccionar diletantes sin profundidad en ningún campo de saber, ni profesores eruditos en un microscópico sector de la ciencia. (Bernal, 1934, p. 715)

Así las cosas, con las prácticas que circulan desde las facultades de Ciencias de la Educación se comienza a posicionar la formación de maestros a nivel universitario, estableciendo con ello un estatus frente a la labor, abogando por el perfeccionamiento de

la formación para la puesta en marcha de nuevas metodologías de enseñanza. Igualmente, se destaca que estas instituciones contribuyen a

a mejorar las condiciones socio-políticas de la población colombiana, puesto que se necesitaba mayor cobertura educativa [...] Las Facultades de Educación fueron instituciones formadoras de maestros que permitieron una evolución histórica y un cambio estructural desde las Escuelas Normales orientadoras de la educación y proyectadas a las Universidades Pedagógicas de Bogotá y Tunja en los años cincuenta (50) del Siglo XX. Las Facultades de Educación tanto de Bogotá como de Tunja, se concibieron como un aporte al desarrollo intelectual de los nuevos ciudadanos, formados en la cultura científica y pedagógica, cuyos fines respondieron a la solución de problemas de la educación nacional, a la cantidad de niños y jóvenes por fuera del sistema educativo, y a la falta de maestros y de personal directivo en la educación pública. (Figuroa, 2006, p. 18)

Sin embargo, la entrada en funcionamiento de estas instituciones y las marcadas diferencias entre licenciados y normalistas en cuanto a formación genera una serie de tensiones que se materializan mucho más desde la creación del escalafón nacional del magisterio. Así a través de la Ley 12 de 1934 se presentan las disposiciones para la formación del escalafón nacional del magisterio primario, y en correspondencia con la ley se encuentra el Decreto 1602 de 1936, por el cual se crea el escalafón del magisterio. De este modo se halla:

El 19 de octubre de 1936, el Ministerio dictó la Resolución No. 358 clasificando en el escalafón a casi la totalidad del magisterio del país. A pesar de que el magisterio carecía de Normas que le garantizaran el derecho al ejercicio de su profesión, esta disposición no fue la de mayor aceptación por cuanto los beneficios alcanzados con ella sólo abarcaron el campo de lo secundario, dejando a un lado aspectos tan importantes como el establecimiento y el respeto a la carrera docente, es decir una verdadera profesionalización acompañada de un escalafón que garantizara sus derechos y asegurara su promoción. (Gómez *et al.*, 1982, p. 145)

Sumado a ello, las cuestiones políticas y las influencias personales se constituyen en elementos decisivos frente al ascenso de los maestros, razón por la que se desconocen los criterios de idoneidad para el ejercicio de la labor, lo que genera indiscriminación y rechazo del magisterio. Por tanto, hacia finales de 1940 el Gobierno modifica la norma para hacerla más clara frente a los procedimientos de ascenso, clasificación y remuneración.

Otro aspecto característico de la formación de maestros durante la época es el enfoque religioso católico que se cruzó con el desplazamiento de una educación tradicional hacia elementos de la Escuela Nueva. No obstante, son los liberales quienes impulsan una nueva visión alrededor de la formación con carácter laico y adscrita al Estado. Por tal motivo, el gobierno de López Pumarejo decide centralizar la formación superior de maestros a través del Decreto 1917 de 1935, donde se establece fusionar las tres facultades de Educación, dejando como punto central aquella que dependía de la Universidad Nacional y por tanto: “Los alumnos y alumnas de la Facultad de Educación de Tunja y del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas que desearan continuar estudios en la Facultad de Educación de Bogotá harán solicitud de matrícula” (artículo 2).

Posteriormente, mediante la Ley 39 de 1936, se cambió el nombre de Facultad de Educación por el de Escuela Normal Superior: “La Facultad de Ciencias de la Educación continuará funcionando con el nombre de Escuela Normal Superior bajo la dirección inmediata del Gobierno y con independencia de la Universidad Nacional” (artículo 4). Dicho cambio se argumenta desde la posibilidad de vigilancia y control que el Ministerio tendría para reglamentar los programas y las condiciones de enseñanza. Así “la Facultad de Tunja tuvo una duración de 15 meses, la del Instituto Pedagógico de 17 y la de la Universidad Nacional de 24 meses” (Herrera y Low, 1994, p. 26).

De fondo estas transformaciones están atravesadas por fuertes disputas partidistas entre liberales y conservadores, las que giran alrededor del carácter laico o religioso que debe tener la educación, la pertinencia de una educación mixta o por sexo, la preservación de los valores familiares y culturales y la apertura ideológica. Estos elementos atravesaron los modos de comprensión de la educación y de la pedagogía, pues se evidencia el “tránsito de una pedagogía basada en la moral biológica propuesta por Ovidio Decroly [...] a una pedagogía activa, centrada en la moral social y conceptos sociológicos y culturales, impulsada por John Dewey” (Jiménez y Figueroa, 2002, p. 38). La pedagogía activa propuesta se sustenta desde una perspectiva pragmática y una mirada a la población desde la economía, la sociología, la antropología, entre otros saberes, que pretenden disciplinar a los sujetos para concretar las metas ligadas a la modernización e industrialización. Así se observa que la mirada frente a la educación se hace más desde unos presupuestos políticos y económicos, dejando en segundo lugar la preocupación por la pedagogía y la formación, aspecto que se evidencia desde la primera Conferencia Nacional del

Magisterio, al encontrarse que esta “se ocupa principalmente de aquellas cuestiones urgentes, referentes casi todas al aspecto orgánico de la educación pública, dejando para más tarde los problemas referentes a los aspectos puramente pedagógicos y metodológicos” (Bernal, 1933, p. 533).

Los sectores más tradicionales de la sociedad catalogaron como comunista, anticristiana y antimoral la tendencia ideológica dada a la educación desde una perspectiva liberal, acusando al Estado de ejercer un monopolio en la enseñanza; no obstante, desde Herrera (2012), se destaca que en el imaginario social se reconoce el periodo de gobierno liberal como una época que favorece los procesos de modernización, industrialización, urbanización, así como de apertura económica y social.

El acontecimiento: los primeros licenciados en Ciencias Biológicas

La titulación de los primeros licenciados en Ciencias Biológicas en Colombia es fruto del esfuerzo de los procesos de formación de las primeras facultades de Educación y de la necesidad de contar con profesionales de la educación que cumplan con los requerimientos para formar en saberes como la botánica, la higiene, la fisiología, la zoología, la evolución, entre otros, que resultan ser fundamentales para la época dadas las dinámicas de vida asociadas al cuidado, a los campos y la agricultura, pero también al impulso que comienza a recibir la ciencia.

En este contexto, la Facultad de la Universidad Nacional funciona entre 1933 y 1936, tiempo durante el que titula a 27 licenciados en Ciencias de la Educación; la Facultad de Tunja, teniendo en cuenta el Curso Suplementario legalizado en 1928, logra titular en 1934 a José Estiliano Acosta, Juan N. Segura y Florentino Cortés en el área de Matemáticas y Físico-Química; a Antonio Perilla y Marcelino Páez en 1935 como Licenciados en Idiomas, y finalmente, en Pedagogía egresaron cinco licenciados: Eduardo Malagón, Max León, Luis Lizarazo, Moisés Melo y Rafael Celi (Ríos, 2006).

Ahora bien, atendiendo a que la Facultad de Ciencias de la Educación de Bogotá no logra poner en funcionamiento la especialidad de Biología, dados los problemas económicos por los que transita, se puede afirmar que las primeras licenciadas en Biología o en Ciencias Biológicas egresan de la Facultad de Educación de Mujeres en 1935, como lo sustentan Ríos (2006) y Gámez (1998) al retomar a Radke (1936), y que a través del Decreto 857 de 1934 se especifica

que el Ministerio de Educación Nacional expedirá el título de licenciadas en su especialidad al grupo de estudiantes inscritas en el Instituto Pedagógico desde hace tres años, perfeccionando sus estudios en las ciencias físico-químicas y biológicas. De hecho así se hace, y en 1935 la Facultad de Ciencias de la Educación entrega cuatro diplomas de Licenciatura: dos en Ciencias Biológicas y dos en Ciencias Físico-Químicas.

Una licenciada de cada área, junto con dos profesoras más del Instituto, viajan a Alemania a adelantar algunos estudios, dos en ciencias y dos en educación física y trabajos manuales, respectivamente, con la metodología de Kerschensteiner. De esta manera, se continuaba en el exterior la preparación del cuerpo docente nacional, capaz de reemplazar a la Misión Alemana cuando terminara su labor (Gámez, 1998).

Con este acontecimiento, se comienza a posicionar la formación de maestros de Biología en el país, encontrando para el caso que dicha preparación se fortalece desde las apuestas de la Escuela Normal Superior, pues hacia 1936 se ofrece especializaciones en Pedagogía, Ciencias Geográficas, Ciencias Naturales, Idiomas y Matemáticas. Posteriormente, en 1938 con el Decreto 1218 se establece

La Escuela Normal Superior funcionará con las siguientes secciones: a) Ciencias sociales; b) Ciencias, físicas y matemáticas; c) Ciencias Biológicas y Químicas; d) Filología e idiomas, y e) Bellas artes, orientadas hacia la preparación de profesores para la enseñanza secundaria. (Artículo 1)

En relación con la titulación³ de la Escuela, se continua otorgando los grados de licenciado y doctor en Ciencias de la Educación. Para ser licenciado se exige haber cursado y aprobado todas las materias de la Especialización, tener una buena calificación en la práctica pedagógica y demostrar buena conducta:

El alumno que haya cursado y aprobado todas las materias del pénsum de la Escuela Normal Superior en la respectiva especialización, tendrá derecho a recibir el título de Licenciado en Filología e Idiomas, Ciencias Biológicas y Química, Ciencias Sociales

3 Frente a las titulaciones es importante tener en cuenta el Decreto 192 de 1951, en el cual se dictan algunas disposiciones frente a la educación normalista. Al respecto se enuncia que la Escuela Normal Universitaria de Bogotá confiere el título de licenciado en cada una de las especialidades que allí se cursen. Por otro lado, las escuelas normales superiores quedan autorizadas para conferir a los alumnos que aprueben los seis años del Plan de Estudio el título de Grado Superior de Maestro; las escuelas normales rurales, el de Maestro Rural y los colegios privados de orientación normalista aprobados por el Gobierno, el de Certificado de Competencia para el Magisterio Elemental.

y Economía, Matemáticas y Física, Ciencias de la Educación, Educación Física, etc., según el caso. (Decreto 163, 1948, artículo1)

El título de doctor se otorga a aquellos licenciados que han ejercido la enseñanza mínimo dos años y presentan una tesis apoyada en una investigación científica original. Para 1940, se hallan algunos planes de estudio correspondientes a la formación inicial de maestros en el área de ciencias, particularmente de las secciones de biología y química, los que se

caracterizan por ser un listado de asignaturas cada una de las cuales se impartía semanalmente, como se detalla a continuación [...] CIENCIAS BIOLÓGICAS Y QUÍMICAS. Primer año. Histología (técnicas vegetal y animal) 2h/s; Física biológica (curso completo) 4h/s; Geología (general y particular de Colombia) 2h/s; Química (metaloides y metales) 4h/s; Dibujo y modelado (aplicado a las ciencias biológicas) 2h/s. Segundo año. Botánica (Anatomía y Fisiología) 4h/s; Zoología (invertebrados) 4h/s; Química (metales continuación) 4h/s. Tercer año. Botánica (taxonomía) 4h/s; Zoología (vertebrados) 4h/s; Química (del carbono) 4h/s. Cuarto año. Anatomía y fisiología humanas, 6h/s; Biología, 2h/s; Química biológica, 4h/s. (Pérez et al., 2009, p. 48)

En términos de lo pedagógico, es posible rastrear

DE LO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO [...] se encontró que todos los profesores en formación inicial, de las secciones en que se dividía la Escuela Normal Superior de Colombia tenían que cursar asignaturas correspondientes a cultura general y pedagogía, así: Primer año: Psicología general 2h/s; Antropología infantil 2h/s; Higiene escolar 2h/s; Estadística cultural y pedagógica 2h/s; Inglés 2 h/s. Segundo año: Pedagogía sistemática 2h/s; Psicología infantil y de la adolescencia 2h/s; Prácticas metodológicas, 2h/s; Historia de la filosofía (filósofos antiguos y modernos y lógica y teoría del conocimiento) 3h/s. Tercer año: Pedagogía (aplicada a la segunda enseñanza) 2h/s Psicotecnia (orientación profesional) 1h/s; Prácticas metodológicas 4h/s; Historia del arte 3h/s. Cuarto año: Metodología 2h/s; Prácticas metodológicas 4h/s; Nmosiquiatría infantil 2h/s; Geografía (económica y social de Colombia) 2h/s. (Pérez et al., 2009, p. 49)

Desde este acercamiento, se observa que la biología y los diversos saberes ligados a ella se posicionan con mayor fuerza desde la formación de maestros. Así la Escuela Normal se caracteriza por ser

la institución en la que por primera vez en la historia de las ciencias se reconoce la biología como una ciencia; algo en lo que se adelanta a las reflexiones respectivas (MAYR, 1998; 2006). Para reiterarlo,

en Colombia los programas académicos para la formación de físicos y biólogos, corresponden a la segunda mitad del siglo xx. Es el Maestro Socarrás a quien se le debe la apertura de las licenciaturas en Biología y Química y en Física y Matemáticas, cuyos propósitos fueron introducir a los colombianos y colombianas en esos procesos que habían cambiado la concepción de mundo. (Pérez et al., 2009, p. 46)

En sintonía con ello, otra regularidad que se comienza a identificar es la relación que los planes de estudio establecen entre la biología y la química para la comprensión de la vida, posicionando metodologías de trabajo conjuntas. Asimismo, se evidencia que las cuestiones ligadas a la higiene se abordan ahora en clave de la formación pedagógica, no desde la historia natural como se visibiliza anteriormente.

El estudio de la ciencia se ve fuertemente impulsado dado que se procura la formación de maestros tanto en lo científico como en lo didáctico, promoviendo el aprendizaje a través de seminarios y de investigación. Además de ello, se cuenta con una planta docente extranjera fuertemente capacitada y con diversos institutos anexos que favorecen las prácticas en general:

Según la filosofía de la Escuela Normal Superior, el corazón de la formación de un profesor, debe ser la investigación científica. Un profesor no puede formar las nuevas generaciones, si no está investigando en una ciencia determinada; así mismo, no se concibe ninguna especialización, sin los Institutos de Alta Investigación Científica. Así se creó el Instituto Etnológico Nacional, con la organización que dio el etnólogo Paul Rivet. También la Escuela de Altos Estudios Sociales y auspició también el Instituto Caro y Cuervo, en donde se forman los investigadores filólogos. También se creó el Instituto de Psicología Experimental, bajo la orientación del Maestro José Francisco Socarrás. El Instituto Nicolás Esguerra, un colegio de bachillerato de carácter experimental se convirtió en el centro de Práctica docente. (Ocampo, 1998, p. 191)

Bajo estas posibilidades, en la Escuela Normal Superior se busca la construcción de conocimientos vivos en tanto permiten acercarse a la realidad del país. Así entonces se habla de conocimientos para la vida, los que son construidos desde los laboratorios y las excursiones, pues toda enseñanza se hace desde el método de problemas y proyectos, retomando así a Dewey para reformar un sistema pasivo tradicional (Ospina, 1984).

Por otro lado, la formación en la Escuela Normal Superior plantea interrogantes alrededor de la preparación de los profesores para la enseñanza en la

Universidad, pues si bien el licenciado egresado de la Escuela Normal se capacita para desempeñar sus funciones en la enseñanza secundaria, no es suficiente para que asuma satisfactoriamente cátedras universitarias, dado que estas exigen un nivel superior de formación. Se reconoce entonces que en el país no existe ninguna institución destinada especialmente a la preparación de profesores de universidad. Por tanto, a través del Decreto 1575 de 1952, se dispone que la Escuela Normal debe crear los estudios de posgraduados con la finalidad de formar el profesorado para las escuelas normales universitarias y similares del país:

El título que se otorgue será el de Profesor Habilitado, o sea, la “*facultas docendi*” para cátedras universitarias y lo otorgará la Escuela Normal Universitaria y los aspirantes que hayan hecho los estudios correspondientes en las siguientes ramas de la enseñanza: Pedagogía, Filosofía, Filología, Sociología, Física y Matemáticas, Química, Biología y las demás que se establezcan por exigencias del desarrollo cultural y económico del país. (Decreto 1575, 1952, artículo 2)

Podrán ingresar a dichos estudios quienes posean el título de licenciado o el de doctor expedido por las normales universitarias o por alguna otra de las universidades o facultades oficialmente reconocidas. Los estudios se desarrollan en cuatro años, dos de ellos se cursan en la Escuela Normal Universitaria y los otros dos en una universidad del exterior señalada al estudiante por la Normal Universitaria.

Por estos y otros logros, la Escuela Normal Superior destaca por constituirse en el escenario que promueve el avance de distintas áreas de saber, el fortalecimiento de la formación de maestros a nivel universitario en diversas especialidades, la creación de otras instituciones en apoyo al logro de sus propósitos formativos, contribuyendo con ello al desarrollo del país. No obstante, dada la crisis de finales de la década de 1940, más las tensiones políticas, religiosas y económicas entre conservadores y liberales, sumado al “recorte gradual del presupuesto, hasta las hostilidades personales hacia sus profesores y alumnos, a los contenidos que allí se enseñaban y a la orientación pedagógica que la inspiraba” (García, 2004, p. 3), se consideraron condiciones para el cierre de esta institución, situación que se materializa en 1951 con el Decreto 1995:

Artículo 1° La Escuela Normal Universitaria se dividirá en lo sucesivo en sus secciones masculina y femenina, así: la primera se llamará Escuela Normal Superior de Varones, y desde el 1° de enero de 1952 funcionará en el local que ocupa la

Escuela Normal de Varones de Tunja; la segunda, en el Instituto Pedagógico Nacional, que se eleva a la categoría de Instituto Pedagógico Nacional Superior y tendrá las características de Escuela Normal Superior Femenina. Las denominadas Escuelas Normales Superiores de llamarán simplemente Escuelas Normales.

Mediante el Decreto 2655 de 1953 y el Decreto 547 de 1954, la Escuela Normal Superior de Varones y el Instituto Pedagógico Nacional Femenino se transformarán, respectivamente, en Universidad Pedagógica de Colombia con sede en Tunja y Universidad Pedagógica Femenina en Bogotá. Esta última puede ser considerada una condición para la actual Universidad Pedagógica Nacional, donde se van a materializar las condiciones para el despliegue de la Licenciatura en Biología de manera formal hacia 1968 y sus distintas versiones hasta la actualidad.

Otras reflexiones

Rastrear las huellas de la formación de maestros de Biología en el país surge de una pregunta por la propia práctica como profesora de dicha disciplina, la que se entrecruza con las tensiones y los retos que implica ser maestro hoy. Este ejercicio evoca el pensamiento y la pedagogía en la medida que sitúa un interrogante por los modos de constitución de los maestros, las transformaciones y los desplazamientos que los atraviesan, lo cual permite situar la formación como un devenir, donde el sujeto hace y construye desde su experiencia y donde la enseñanza es la oportunidad de configurar una serie de problematizaciones frente a sí mismo.

Desde estos elementos, es posible enunciar que la emergencia y los modos de funcionamiento de la formación de maestros de Biología dan cuenta de ciertas regularidades y enunciados, tales como desarrollo, vida, gestión, regulación, población, salud-enfermedad, entre otros, que se mantienen a lo largo del tiempo, pero que las prácticas que despliegan adquieren cierta especificidad por las condiciones históricas que los atraviesan; de allí la importancia de este acercamiento.

Finalmente, los aspectos evidenciados y los cuestionamientos frente a la actualidad de los maestros de Biología pueden sentar varias inquietudes alrededor de su porvenir y marcar algunos derroteros para seguir investigando: ¿En qué biología nos formamos los maestros de esta disciplina? En el marco de la formación profesional de maestros de Biología, ¿se enseña la disciplina escolar?, ¿cuáles son las relaciones entre la biología como ciencia y la enseñanza de

la biología?, ¿estamos asistiendo a la desaparición de la formación de maestros de biología?, ¿cómo se reactualizan estos programas?

Referencias

- Bernal, R. (1933). *Revista Educación*. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Año 1. N.º 4. Bogotá(4).
- Bernal, R. (1934). *La Facultad de Ciencias de la Educación*. *Educación*, (17), 713-717.
- Decreto 150 de 1931. *Reglamento y Pénsum del Curso de Especialización Normalista*. *Revista Cultura*.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. (1934). *Estatuto, Reglamento y Plan de Estudios*. Editorial ABC.
- Figuroa, C. (2006). Orígenes, formación y proyección de las Facultades de Educación en Colombia 1930-1954. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 4(8), 201-220.
- Gamez, R. (1998). La formación docente en la obra de la doctora Ingrid Müller de Ceballos [tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- García, N. (2004). *Facultad de Educación: 50 años abriendo caminos. Memoria. Protagonista y testigo*. Universidad de Antioquia. <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/b59be2f6-8f33-4428-9f76-f525747d2a26/facultad-educacion-50anos-abriendo-caminos-educacion.pdf?MOD=AJPERES&CVID=kQRgNvP>
- Gómez, O., Gómez, S. y Urrego, I. (1982). *La educación en Colombia en el siglo xx. 1900-1980*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- Herrera, M. y Low, C. (1994). La Escuela Normal Superior. Universidad Pedagógica de Colombia.
- Herrera, M. (2012). La Escuela Normal Superior 1936-1951: avatares en la construcción de un proyecto intelectual. En O. Zuluaga, *Historia de la educación en Bogotá* (tomo II, pp. 95-132). IDEP.
- Jiménez, A. y Figuroa, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Ediciones Paidós.
- López, J. (1936). La familia, el estado y la iglesia en la educación. Comentarios a algunos artículos del Proyecto de Nueva Constitución Nacional. [Estudio para optar al Grado de Doctor en Derecho y Ciencias Políticas, Universidad de Antioquia].

- Maldonado, C. (2012). De la ciencia a la filosofía y viceversa. *Cuestiones de Filosofía*, (9), 71-86. <https://doi.org/10.19053/01235095.627>
- Memoria del Ministro de Instrucción y Salubridad Públicas al Congreso*. (1924). Imprenta Nacional.
- Memoria del Ministro de Instrucción y Salubridad Públicas al Congreso*. (1926). Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1932, 07 de enero). *Decreto 10 de 1932, Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre escuelas normales departamentales y se funda la Facultad de Educación*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1002474>
- Ministerio de Educación Nacional. (1932, 13 de septiembre). *Decreto 1487 de 1932, Sobre reforma de la enseñanza primaria y secundaria*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1296252>
- Ministerio de Educación Nacional. (1933, 05 de diciembre). *Decreto 1990 de 1933. Por el cual se dictan disposiciones orgánicas de la Facultad de Ciencias de la Educación*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1382172>
- Ministerio de Educación Nacional. (1933, 13 de febrero). *Decreto 301 de 1933. Por el cual se dictan disposiciones orgánicas relativas a la Escuela Normal de Institutores de Tunja*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1069185>
- Ministerio de Educación Nacional. (1934, 21 de abril). *Decreto 857 de 1934. Por el cual se dictan disposiciones relacionadas con el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1728008>
- Ministerio de Educación Nacional. (1934, 05 de julio). *Decreto 1379 de 1934. Por el cual se dictan algunas disposiciones orgánicas relativas a la Escuela Normal de Institutores de Tunja, Facultad de Ciencias de la Educación*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1739954>
- Ministerio de Educación Nacional. (1934, 02 de agosto). *Decreto 1569 de 1934, Por el cual se fija el plan de estudios que regirá para las Facultades. Universitarias oficiales nacionales y departamentales*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1310301>
- Ministerio de Educación Nacional. (1934, 17 de diciembre). *Ley 12 de 1934, Por la cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones sobre instrucción pública*. Ministerio de Educación Nacional. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1568122>
- Ministerio de Educación Nacional. (1935, 25 de octubre). *Decreto 1917 de 1935, Por el cual se reúnen en una sola las Facultades de Educación*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1370272>
- Ministerio de Educación Nacional. (1936, 21 de febrero). *Ley 39 de 1936. Por la cual se crea en el Ministerio de Educación Nacional la Sección de Publicaciones, se autoriza el envío de profesores universitarios al Exterior y se dictan otras disposiciones en el ramo de Educación*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30036395>
- Ministerio de Educación Nacional. (1936, 06 de julio). *Decreto 1602 de 1936, Por el cual se dictan disposiciones en desarrollo de las Leyes 12 de 1934 y 17 de 1935*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1316678>
- Ministerio de Educación Nacional. (1938, 09 de julio). *Decreto 1218 de 1938. Por el cual se fija el pensum y el plan general de estudios para la Escuela Normal Superior*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1245571>
- Ministerio de Educación Nacional. (1948, 25 de enero). *Decreto 163 de 1948. Por el cual se reforma el Decreto número 1990 de 1933, sobre títulos de la Escuela Normal Superior*. https://normograma.info/men/docs/decreto_0163_1948.htm
- Ministerio de Educación Nacional. (1951, 18 de septiembre). *Decreto 1955 de 1951. Sobre educación normalista*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-102876_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1952, 01 de julio). *Decreto 1575 de 1952, Por el cual se establece y reglamenta la formación del profesorado universitario para las Escuelas Normales Universitarias y similares*. Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-103192.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (1951, 30 de enero). *Decreto 192 de 1951, Por el cual se adopta el plan de estudios para los Institutos de Enseñanza Pedagógica, y se dictan otras disposiciones sobre Educación Normalista*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1710197>
- Ministerio de Educación Nacional. (1953, 10 de octubre). *Decreto 2655 de 1953, Por el cual se crea la Universidad Pedagógica de Colombia, con sede en la ciudad de Tunja y se dictan otras disposiciones*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103443_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (1954, 04 de mayo). *Decreto 547 de 1954. Por el cual se crea la Universidad Pedagógica Femenina independiente de la Universidad Pedagógica de Colombia.*
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). Tres miradas a la formación docente. *Altablero*, (35). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89943.html>
- Ocampo, J. (1998). Los orígenes de las universidades pedagógicas en Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 1(1), 183-197. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1220>
- Ospina, J. (1984). La Escuela Normal: círculo que se cierra. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 21(2), 3-16.
- Pérez, R., Gallego, R. y Rincón, L. (2009). Estudios sobre la historia social de las ciencias y origen de la Escuela Normal Superior de Colombia. *Studiositas*, 4(2): 39-53.
- Radke, F. (1936). *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas desde 1927 hasta 1935*. El Gráfico.
- Ríos, R. (2006). *Las ciencias de la educación en Colombia: una investigación histórica sobre su proceso de institucionalización y apropiación en el saber pedagógico colombiano, 1926-1954*. [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia].
- Rodríguez, M. (2019). Bioeconomía y ciencias de la vida. *Ludus Vitalis*, 23(51), 201-205.
- Ruiz, R. y Velázquez, B. (2014). La biología del siglo XXI: Innovación, bioética y bioarte. En M. A. González (coord.), *Pròs bión. Reflexiones naturales sobre arte, ciencia y filosofía* (pp. 519-544). Editorial Universidad Nacional Autónoma de México.
- Universidad del Tolima. (2016). *Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación ambiental. Colombia*. <http://idead.ut.edu.co/index.php/programas/programas-pregrados/area-de-licenciaturas/licenciatura-educacion-ambiental>
- Universidad Javeriana. (2019). *Licenciatura en Ciencias Naturales*. <https://www.javeriana.edu.co/licenciatura-ciencias-naturales-educacion-ambiental>
- Universidad del Valle. (s.f.). *Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental*. Colombia. <http://iep.univalle.edu.co/licenciatura-en-ciencias-naturales-y-educacion-ambiental>
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). (2010). *Cartilla resumen del informe ejecutivo Autoevaluación con fines de acreditación Programa de Biología*.

Bases modernas/coloniales de la razón evaluadora: racismo epistémico, eurocentrismo, violencias*

Modern/Colonial Foundations of Evaluative Reason:
Epistemic Racism, Eurocentrism, Violence
Fundamentos modernos/coloniais da razão avaliativa:
racismo epistêmico, eurocentrismo, violência

Facundo Giuliano**

Fecha de recepción: 21 de octubre de 2020
Fecha de aprobación: 09 de junio de 2021

Para citar este artículo

Giuliano, F. (2022). Bases modernas/coloniales de la razón evaluadora: racismo epistémico, eurocentrismo, violencias. *Pedagogía y Saberes*, (56). <https://doi.org/10.17227/pys.num56-12706>

* El presente artículo de reflexión vincula las investigaciones en curso que desarrolla el autor.

** Doctor por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Perteneció al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet, Argentina). Dirige el proyecto de investigación Filocyt "Educación, filosofía y psicoanálisis: la potencia de un anudamiento indisciplinario frente al capitalismo contemporáneo", con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Correo: giulianofacundo@gmail.com. Orcid: orcid.org/0000-0003-3404-1612



Resumen

El presente artículo convida exploraciones y reflexiones provenientes de investigaciones en curso, sobre las bases modernas/ coloniales de la razón evaluadora. Partiendo de la pregunta mínima por el racismo epistémico, nos adentramos en fuentes de análisis que invitan a pensar cómo al interior de la educación habita, desde la Conquista de América y el establecimiento de la modernidad/colonialidad, dicho tipo de racionalidad y su eurocentrismo como referencia inexorable en la configuración de planteamientos pedagógicos que se alinean con las necesidades cognitivas del capitalismo. En este sentido, se indaga sobre la formación de la escuela moderna/colonial que convierte a enseñantes en examinadores, evaluadores, ejecutores, y a estudiantes en subjetividades sospechosas potencialmente condenables y culpables hasta que demuestren lo contrario. Por ello, se dedica un pasaje a analizar la figura del evaluador y se continúa con un abordaje de algunas violencias implicadas en su razón (patriarcal) de ser y hacer. Desde allí, percibimos un conglomerado experiencial que intenta metaforizar el maltrato a la educación (como fuerza vital y no como cosa disciplinar) por avistar avatares pedagógicos de alteridad que habiliten un desprendimiento como re-existencia educativa. Hacia el final, se brinda una discusión con bell hooks como forma de ver diferentes persistencias del problema y la importancia de descolonizar la educación como práctica de la libertad. Por último, se explicitan las mañas “metodológicas” conjugadas (la ironía vital, la letra de lo mínimo, la sensibilidad fronteriza) en la travesía y se recapitulan aspectos medulares en torno a una educación festiva con un inaplazable trasfondo de lucha.

Palabras clave

filosofía de la educación; crítica; ética; feminismos; evaluación

Abstract

This article offers explorations and reflections from ongoing research on the modern/colonial bases of evaluative reason. Starting from the minimal question about epistemic racism, we enter sources of analysis that invite us to think about how within education lives, since the Conquest of America and the establishment of modernity/coloniality, this type of rationality and its Eurocentrism is an inexorable reference to the configuration of pedagogical approaches that are aligned to the cognitive needs of capitalism. In this sense, the formation of the modern/colonial school is investigated, which turns teachers into examiners, evaluators, executors, and students into potentially condemnable and guilty suspicious subjectivities until they prove otherwise. For this reason, a passage is dedicated to analyzing the figure of the evaluator and it continues with an approach to some types of violence involved in this (patriarchal) reason for *ser* and *hacer*. From there, we perceive an experiential conglomerate that tries to metaphorize the mistreatment of education (as a vital force and not as a disciplinary thing) by observing pedagogical avatars of otherness that enable delinking of evaluation as an educational re-existence. Towards the end, a discussion with bell hooks is provided as a way of seeing different persistence of the problem and the importance of decolonizing education as a practice of freedom. Finally, the conjugated “methodological” tricks (vital irony, the letter of the minimum, border sensitivity) in the journey, are made explicit and core aspects are recapitulated around a festive education with an undeniable background of struggle.

Keywords

educational philosophy; criticism; ethics; feminisms; evaluation

Resumo

Este artigo convida a explorações e reflexões, a partir de pesquisas em andamento, sobre as bases modernas/coloniais da razão avaliativa. Partindo da questão mínima pelo racismo epistêmico, entramos em fontes de análise que convidam a pensar como dentro da educação habita, desde a Conquista da América e o estabelecimento da modernidade/colonialidade, esse tipo de racionalidade e seu eurocentrismo como referência inexorável na configuração de abordagens pedagógicas alinhadas com as necessidades cognitivas do capitalismo. Nesse sentido, investiga-se sobre a formação da escola moderna/colonial, que transforma os ensinantes em examinadores, avaliadores, executores, e alunos em subjetividades suspeitas potencialmente condenáveis e culpadas até que provem o contrário. Por isso, um trecho dedica-se à análise da figura do avaliador e prossegue com uma abordagem de alguns tipos de violência envolvidos em sua razão (patriarcal) de ser e de fazer. A partir daí, percebemos um conglomerado experiencial que tenta metaforizar os maus-tratos à educação (como força vital e não como coisa disciplinar) ao enxergar avatares pedagógicos da alteridade que permitem um desprendimento como reexistência educacional. No final, uma discussão com bell hooks é dada como forma de ver as diferentes persistências do problema e a importância de descolonizar a educação como uma prática de liberdade. Por fim, os truques “metodológicos” conjugados (ironia vital, letra do mínimo, sensibilidade fronteiriça) no caminho são explicados e aspectos centrais são recapitulados em torno de uma educação festiva com um fundo de luta imposterável.

Palavras-chave

filosofia da educação; crítica; ética; feminismos; avaliação

Una pregunta inicial: ¿de qué hablamos cuando hablamos de racismo epistémico?

Prestar atención al racismo epistémico es una manera de desenmascarar las lógicas crueles de las instituciones modernas y de caminar en alguna filosofía vinculada a los procesos sociales de liberación que, a su vez, intenta poner freno a los excesos de una cultura que se pretende universalmente válida. Como enseña Mignolo (2018), el racismo epistémico atraviesa las esferas sociales del mundo en el que vivimos y suele ocultarse en la naturalización de ciertas formas de pensar y de producir conocimiento. Se trata de una operación de clasificación social porque valora como deficiente la humanidad de cierta gente por considerarla exigua, al tiempo que pondera y resalta a quienes caben en su particular supuesto universal. Pero también se trata de una maniobra epistémica porque responde a un sistema estructurado “desde actores, instituciones y categorías de pensamiento que gozan del privilegio de ser hegemónicas o dominantes y que logran imponerlo como verdad ontológica, apoyándose en investigaciones ‘científicas’ [que llevan adelante esos mismos actores, desde esas mismas instituciones, con sus propias categorías de pensamiento]” (Mignolo, 2018, p. 124), lo cual establece un estándar desde el cual se juzga otros modos de pensar y a la gente que los encarna. De este modo opera el racismo epistémico que es administrado por actores institucionales con potestad para clasificar y jerarquizar a partir de los criterios heredados o que ellos mismos producen:

Quien clasifica (enuncia), se clasifica a sí mismo entre los clasificados (lo enunciado) pero él es el único que clasifica entre todos los que caen en la clasificación. Este es un poderoso truco cuya operación, como en cualquier truco de magia, queda invisible para la audiencia que lo ve como algo que simplemente sucede. (Mignolo, 2018, p. 129)

Quienes han sido peor ubicados en la clasificación solo pueden disentir, mientras que quienes la han producido se ubican siempre en la cima de la jerarquía (cualquier similitud con los *rankings* —inexistentes sin evaluación—, es pura coincidencia). Vemos así “un lenguaje operando sobre los principios y supuestos del conocimiento” que hace caer a ciertas gentes bajo “la consideración de ser epistemológica y ontológicamente inferior (o al menos bajo la sospecha de serlo)” por no pertenecer al “club de la genealogía del pensamiento ‘universal’” (Mignolo, 2018, p. 131). Esta observación da a pensar con más profundidad

algunas relaciones que se cruzan cuando la pedagogía se apoya en la razón evaluadora (Giuliano, 2019a) y hace que la educación se asemeje a la humillación, al desprecio y a la dominación. Porque, como reflexiona Skliar (2011), humillar quiere decir matar (aunque luego los asesinos digan que no fueron ellos, sino la propia incapacidad o la infinita pequeñez de ese o esa que de algún modo ha muerto) o en su defecto:

Deja marcas indelebles en todo el cuerpo. Quien la recibe demora demasiado tiempo en reaccionar. Quien la pronuncia sabe lo que está haciendo. Un ser que se cree curiosamente iluminado, golpea con toda su sombra a otro que es visto como sin luz. A eso llamaremos vejación, ofensa, muerte. ‘No humillarás’ jamás ha ascendido a la categoría de mandamiento. (Skliar, 2011, p. 189; énfasis del original)

Educación y modernidad/ racionalidad evaluadora

¿Superioridad? ¿Inferioridad? ¿Por qué no intentar, sencillamente [...] sentir al otro, revelarme al otro?

FRANTZ FANON, *Piel negra, máscaras blancas*

Desde finales del siglo xv, con el acontecimiento de la Conquista de América, se fue elaborando y formalizando un modo de producir conocimiento que daba cuenta de las necesidades cognitivas del capitalismo: la medición, la cuantificación, la externalización (objetivación) de lo cognoscible respecto del conocedor, para el control de las relaciones de las gentes con el mundo circundante... Tal como lo plantea Quijano, ese modo de conocimiento “fue, por su carácter y su origen eurocéntrico, denominado *racional*; fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de la *modernidad*” (2007, p. 94). Sobre este último término se ha dicho mucho, pero resulta importante para este análisis destacar dos voces.

Santiago Castro-Gómez conceptualiza la *modernidad* como

una serie de prácticas orientadas hacia el control racional de la vida humana, entre las cuales figuran la institucionalización de las ciencias sociales, la organización capitalista de la economía, la expansión colonial de Europa y, por encima de todo, la configuración jurídico-territorial de los estados nacionales. (2000, p. 93)

Desde estas instancias centrales se ejercerá dicho control hacia adentro y hacia afuera. Por su parte, Nelson Maldonado-Torres señala que

Descartes le provee a la modernidad los dualismos mente/cuerpo y mente/materia, que sirven de base para: 1) convertir la naturaleza y el cuerpo en objetos de conocimiento y control; 2) concebir la búsqueda del conocimiento como una tarea ascética que busca distanciarse de lo subjetivo/corporal; y 3) elevar el escepticismo misantrópico y las evidencias racistas, justificadas por cierto sentido común, al nivel de filosofía primera y de fundamento mismo de las ciencias. (2007, p. 145)

En esta serie, cabe agregar los ensayos de Michel de Montaigne (2014) que también ponen de manifiesto otro antecedente filosófico moderno (anterior y distinto al aportado por Descartes) muchas veces pasado por alto en su aportación sustancial a la configuración de la *subjetividad moderna* y que, fundamentalmente, remiten a una obstinada obsesión por el juicio. De hecho, en los capítulos dedicados al magisterio y a la educación, resalta el valor del juicio por sobre el saber, la ciencia y las historias (que, según dice, más que enseñarlas, habría que enseñar a juzgarlas). Esto permite pensar que el *ego iudex* (yo juez) convive con y fortalece el *ego conquiro* (yo conquisto) al tiempo que ambos perviven en el *ego cogito* (yo pienso).

Estas definiciones son de vital importancia no solo por el enfoque planteado, sino también porque ponen en evidencia una serie de prácticas de control que forman parte del tipo de racionalidad que aquí se busca cuestionar. En efecto, no puede pasarse por alto la idea de *escepticismo misantrópico* que tantas veces se ha vivido o se ha intuido vivir, pero en pocas ocasiones se ha podido analizar con tal tino. A este respecto cabe resaltar que con el racismo científico y la idea misma de raza (inescindible de la de género)¹ como las expresiones explícitas de una actitud más general y difundida sobre la humanidad de sujetos colonizados y esclavizados en las Américas y en África (desde finales del siglo xv y en el siglo xvi), Maldonado-Torres sugiere que lo que nació entonces “fue algo más sutil, pero a la vez más penetrante que lo que transpira a primera instancia en el concepto de raza: se trata de una actitud caracterizada por una sospecha permanente” (2007, p. 133). Esta actitud de sospecha permanente siempre dirigida hacia otros (y otras, e incluso otras que no entran en el binarismo),

que Maldonado-Torres (2007) llama *escepticismo misantrópico*, se basa en los logros del *ego cogito* (yo pensante) y de la racionalidad instrumental que estaban contenidos previamente en el *ego conquiro* (yo conquistador), lo cual permite avistar que debajo del “yo pienso” podría leerse “otros (y otras) no piensan” y en el interior de “soy” puede ubicarse “la justificación filosófica para la idea de que ‘otros no son’ o estarían desprovistos de ser” (Maldonado-Torres, 2007, p. 144). Esta sospecha permanente hacia otros y otras, por la lógica misma de la colonialidad, pervive en nuestros tiempos más visiblemente, de formas variadas, en las relaciones pedagógicas que se encuentran mediadas por la razón evaluadora.

Por lo tanto, y retomando a Quijano, el *eurocentrismo*

no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno, y que *naturaliza* la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, la hace percibir como *natural*, en consecuencia, como dada y no susceptible de ser cuestionada. (2007, p. 94)

Con lo cual no sería desatinado ubicar estos elementos como una serie de antecedentes constitutivos del surgimiento de una razón predominantemente evaluadora (y de-valoradora) que contiene de manera naturalizada una concepción de humanidad que diferencia entre inferiores y superiores, racionales e irracionales, primitivos y civilizados, como núcleo principal de la racionalidad pedagógica que bajo la estructura colonial de poder producirá discriminaciones que se asumen con pretensión “científica”, “neutral”, “objetiva” o “ahistórica”. En este sentido, acordamos con Quijano (1992) que dicha estructura colonial de poder fue, y todavía es, el marco dentro del cual operan las relaciones sociales (de las que las relaciones pedagógicas forman parte sustancial). Así, como la europeización cultural se convirtió en una aspiración y un modelo universal por seguir desde el lugar en que devino un modo de alcanzar los beneficios del “desarrollo”, la seducción de evaluar a otros y otras hizo de la educación moderna/colonial una forma eficaz de llegar (a producir o gestionar) masivamente las subjetividades de las culturas no europeas. Por eso, examinar, evaluar, escudriñar, clasificar, juzgar y condenar a otros/as forman parte de los procedimientos de un tipo de razón que busca la sujeción de cada singularidad a esa lógica múltiple de la totalidad que promueve la *colonialidad* (uno de

1 En conversación con Bárbara Aguer (2018), podemos observar que en dicha relación de inherencia se advierte la coalescencia entre la racialización y la feminización (como operaciones de subsunción a alguna forma de minoridad —asociada siempre a políticas de tutelaje/control, producción de dependencia y expropiación del trabajo y los saberes—) con el patriarcado y la colonialidad (ofreciendo el primero las experiencias y retóricas que hacen a la segunda, al tiempo que esta complejiza el sistema de clasificación patriarcal).

los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista). Se percibe entonces una relación intrínseca de la colonialidad con la razón evaluadora y su proceder siempre clasificatorio en el marco de una totalidad directamente funcional al capitalismo o, si se prefiere, a lo Mismo.

Las formas y los efectos de la *colonialidad* se inscriben en una sangrienta trama que va desde el exterminio más abrumador en la historia de la humanidad² a la represión cultural manifiesta en distintas formas de exclusión social. Esto no ha sido sin la primacía de esa racionalidad (evaluadora) moderna que ha devaluado a otros/as y sus formas de expresión a todo nivel, operando históricamente como lo que podríamos llamar “el lado más oscuro de la pedagogía”. A partir de este problemita, sostenemos junto a Bárbara Aguer (2018), se forja un *saber desde la supervivencia* que hace emerger el gesto de reclamo no por la “inclusión” en ese mundo, sino por la transformación del mundo como tal y la construcción colectiva de epistemologías de re-existencia que repiensa las condiciones bajo las cuales formamos “lo común”. Como escribió Judith Butler en uno de sus pocos textos sobre esta cuestión:

si nos oponemos al sufrimiento impuesto bajo el colonialismo, si llegamos a condenarlo incluso, sin exigir una transformación esencial de las estructuras que lo sustentan, entonces nuestra objeción se reducirá a ese mero inventario de principios morales, que es capaz de atender a las consecuencias perniciosas de los sistemas políticos, sin arriesgarse a operar una transformación de mayor alcance que acabe con sus raíces. (2009, p. 202)

De aquí la importancia de sentir a la escuela sin negar la piel, intentando liberarla de su legado moderno y su estructura colonial que sigue opriéndolo corporalidades y subjetividades. Más aún por lo doloroso que puede llegar a generar en quienes la

habitan y la hacen todos los días: a veces una “atenuación de los sentidos, el establecimiento del cuerpo en muerte social” en cuanto “cuerpo que experimenta y respira su potencialidad como muerte” (Butler, 2009, p. 209), otras veces la cancelación lenta y progresiva de una vitalidad como un fuego que se apaga...

La escuela moderna/colonial y sus condenados de la tierra

La primera cosa que aprende el indígena es a ponerse en su lugar, a no pasarse de sus límites. Por eso sus sueños son sueños musculares, sueños de acción, sueños agresivos. Sueño que salto, que nado, que corro, que brinco. Sueño que río a carcajadas, que atravieso el río de un salto, que me persiguen muchos autos que no me alcanzan jamás.

FRANTZ FANON, *Los condenados de la tierra*

La escuela moderna/colonial ha sido —y sigue siendo— un programa de ordenamiento: tanto del mundo como de la gente que lo habita. Hay un antes y un después de la escuela moderna/colonial; luego de ella, la gente que habita el mundo y pasa por la escuela ha sido ordenada, medida, clasificada, normalizada (aunque no sin resistencias). Se trata de un lugar propicio para el cultivo de parámetros impostados que se toman como referencia para juzgar-comparar-clasificar (básicamente, evaluar) y a partir del cual se establece “lo normal”, o “la normalidad” que, en otras palabras, consiste en

lo habitual que, justamente por su carácter pretendidamente usual y natural, se transforma en regla indiscutible e indisimulable. Sus fronteras nunca quedan del todo claras y es eso mismo lo que la vuelve principio y fin de todas las cosas. Su pronunciación es jactanciosa o demasiada ajena. Argumento para que nada cambie, acompañado por un encogimiento de hombros. Autoriza a la segregación, la violencia. Y también la promesa de inclusión. No hay manera de encontrar el individuo que refleje la palabra en su plenitud. Pero está lleno de gente que la pronuncia como arma de guerra para juzgar a los demás. (Skliar, 2011, pp. 279-280; énfasis del original)

Por Fanon (1965) sabemos que el mundo (ordenado) en compartimentos es colonial, y la escuela moderna ha sido una de las formas de su cristalización. En los *Condenados de la tierra*, Fanon (1965) dice que cuando el contexto colonial se percibe en su aspecto inmediato, es evidente que lo que divide al mundo es primero el hecho de pertenecer o no (a tal especie, a tal raza, a tal clase, a tal género, a tal

2 En América Latina, la represión cultural y la colonización de los imaginarios por Europa fueron acompañadas de un masivo y gigantesco exterminio de indígenas, principalmente por su uso como mano de obra desechable, además de la violencia de la conquista y de las enfermedades. Siguiendo lo planteado por Quijano, “La escala de ese exterminio (si se considera que entre el área azteca-maya-caribe y el área tawantinsuyana fueron exterminados alrededor de 35 millones de habitantes, en un periodo menor de 50 años) fue tan vasta que implicó no solamente una gran catástrofe demográfica, sino la destrucción de las sociedades y de las culturas” (1992, p. 13). Otro relieve convida el análisis de Aguer (2018) sobre los discursos que, forjados en torno a los genocidios/epistemicidios (de uno y otro lado del Atlántico entre el siglo xv y xvi), legitimaron la explotación (de determinados cuerpos *marcados* por el género, la raza y la religión) y el privilegio epistémico (de los hombres blancos cristianos y europeo-occidentales) organizando así la colonialidad del ser y del saber.

religión)³. En este sentido, podría pensarse en el rol ordenador y clasificador de la educación moderna/colonial que hasta nuestros días se encuentran escuelas (o compartimientos) para indígenas, discapacidades, mujeres, hombres, ricos, pobres o cualquier vestigio de anormalidad identificada. Tal vez la idea de “escuela inclusiva” haya querido reconstruir, sobre las bases de las escuelas modernas, un sitio de alojamiento para cualquiera, más allá y más acá de las diferencias, pero está claro que ello ha traído nuevas formas de clasificación social o discriminación ya que, si bien puede haber una escuela para todos y todas, si no se combate la racionalidad evaluadora que la ha caracterizado históricamente, la lógica cruel de segregación y normalización (esencialmente racista y parte activa de la matriz colonial de poder) continuará su cometido.

Un pequeño excurso podría dedicarse a esa evocación de la *clasificación social*. Con este concepto, Quijano (2007) refiere a procesos de largo plazo en los que se asignan lugares y roles a la gente en el control de diferentes ámbitos de la existencia social que van desde el trabajo a la subjetividad y sus productos (sobre todo el imaginario y el conocimiento). De esa distribución depende la clasificación que determina relaciones y diferencias sociales a partir de las que se abren procesos de desclasificación y reclasificación por el carácter de su articulación hacia el interior del patrón colonial de poder, cuya caracterización detallada puede hallarse en Giuliano (2019b). Desde esta perspectiva, los procesos de subjetivación constituyen la base de la clasificación social que se enraza en el marco impuesto y naturalizado de las instituciones y categorías que ordenan las relaciones de poder cuyo

impacto termina por jugarse en el nivel decisivo de la corporalidad (pues el cuerpo es el que padece en última instancia las punitivas en todas sus formas)⁴.

El contexto pedagógico colonial es moralista, vive de moralinas y ordena las conductas desde ellas. No hay lugar para excepciones o si lo hay es solo para confirmar las reglas universales. Por esto es que coincidimos con Fanon (1965) cuando caracteriza el mundo colonial como maniqueo e ilustra su carácter totalitario cuando se hace de toda alteridad por colonizar (por reducir a *lo mismo*) una especie de quintaescencia del mal de la cual siempre es preciso sospechar, increpar, evaluar... Probablemente esta fue la forma de la colonialidad que Fanon anticipó de algún modo cuando dijo que el colonialismo, luego de las colonias, entablaría su combate en el terreno de la cultura y de los valores.

Mundo en compartimentos, maniqueo, seguro de sí, que aplasta con sus tareas las espaldas encorvadas por el trabajo de mantener la cabeza baja. La escuela moderna/colonial es un sitio de examen permanente, cuna de esa razón evaluadora que perfeccionaría sus técnicas y dispositivos con los avances psico-didácticos⁵; contexto eyector que rechaza y pone al otro en

3 Aquí podemos advertir un punto de partida de cómo la división colonial opera pedagógicamente una separación categorial de la experiencia que, al tiempo que la vacía de densidad vital reduciéndola a escisiones compartimentadas, lleva a diferentes cegueras epistémicas que la analítica interseccional viene a denunciar y reconceptualizar para evitarlas. En relación con la praxis de análisis interseccional puede encontrarse en Aguer (2018) una palestra de ejemplos estridentes.

4 No pueden descuidarse las cuestiones de sexo/género que, como venimos observando en estas configuraciones, tienen un rol decisivo no reductible a un área compartimentada sobre la que sería optativo pronunciarse o demorarse. Si bien Quijano (2007) les dio lugar en su análisis, el texto de Aguer (2018) convida un abordaje crítico de la colonialidad del género en la teoría de la colonialidad del poder, dialogando y profundizando las revisiones realizadas por la filósofa argentina María Lugones y la pensadora hondureña Breny Mendoza, al tiempo que advierte tres mitos que ordenan la naturalización de las categorías básicas de la explotación/dominación (como la de género identificada con el sexo) y que operan produciendo una reducción política (el contractualismo liberal que reduce lo social a suma de subjetividades individuales), una ontológica (el dualismo moderno occidental que subsume el cuerpo a la mente trazando su separabilidad), una económica (el fetichismo que reduce la vida a fuerza de trabajo y la naturaleza a objeto de explotación).

5 Darcy Ribeiro (1985) señala que, desde Europa, sobre todo desde el siglo XVI, se exportaron técnicas y otras innovaciones en un movimiento de exportación/importación de conceptos, preconceptos y formas idiosincráticas de ser, las cuales hacían referencia —simultáneamente— a la gente europea que implementaba esas actividades y a la gente de otros lugares que tenía que arreglárselas con ellas. Aquí podrían ubicarse los orígenes de lo que Jauretche (2012) dio a pensar en 1957 con la idea de *colonización pedagógica* y que tanta relación tiene con la razón evaluadora alojada en las reconfiguraciones actuales de la llamada *colonialidad pedagógica* (Giuliano, 2019d, 2020a). En este sentido, pueden atenderse las relaciones de la matriz colonial de poder con los dispositivos pedagógicos contemporáneos (Giuliano, 2019b) y algunas discusiones más detalladas sobre la pervivencia de la colonialidad en las nuevas defensas de la escuela y sus horizontes de descolonización (Giuliano, 2019c; 2020b; Giuliano y Skliar, 2019).

un estado de tensión permanente y de lucha por permanecer (y pertenecer). Este estado impone al otro estar siempre alerta, descifrando los múltiples signos que difícilmente le hagan saber si ha pasado o no del límite en medio de un mundo pedagógico de sospechas que, ante la duda, lo ubicará siempre con presunción de culpabilidad hasta que (se) demuestre lo contrario. Fanon (1965) diría que dicha culpabilidad no es asumida sino como una especie de maldición, una espada de Damocles, que aporta una atmósfera en que la violencia colonial y la violencia pacífica coinciden de manera cómplice. Probablemente se pueda sostener *lo mismo* de la escuela moderna/colonial tal como hoy se sigue heredando, a no ser por algunas excepciones...

A la comunidad, el maestro devenido Amo Institucional opone su fuerza. Como un exhibicionista con deseos de seguridad recuerda en voz alta una y otra vez que “aquí el Amo, el que manda, soy yo”⁶. Pero, siguiendo la reflexión fanoniana, en lo más profundo de sí mismo, el otro no reconoce ninguna instancia: puede estar dominado, pero no domesticado; puede estar inferiorizado, pero no convencido de su inferioridad; espera pacientemente que la vigilancia se descuide para rebelársele, porque sabe que hasta “la objetividad” va dirigida contra sí. Sus músculos son sinónimo de una actitud expectante, ya que lo primero que se le impone aprender es a ponerse en su lugar, a no pasarse de sus límites. Por su parte, la impugnación de este mundo donde no caben muchos mundos no es una confrontación racional de los puntos de vista, no es un discurso sobre lo universal (aunque sí, tal vez, de lo *pluriversal*), sino la afirmación desenfundada de una originalidad que desordena el orden establecido o lo subvierte. Para Fanon, en esto consistía la descolonización, y ella no era el resultado de una operación mágica, de un sacudimiento natural o de un entendimiento amigable. Más bien se trata de un encuentro de dos fuerzas congénitamente antagónicas que extraen precisamente su originalidad de esa especie de sustanciación que segrega y alimenta la situación colonial. La descolonización, podría decirse, es el significante femenino que toca y trastoca el Ser, lo afecta, lo modifica, lo singulariza, lo estanca, lo invita a introducir un ritmo propio. Es la intimación a un replanteamiento integral de la situación que haga nacer la desalienación (ética, política, pedagógica) a partir del rechazo a tomar la actualidad como definitiva.

6 Un antecedente histórico de esta escena puede encontrarse en *El requerimiento* (1512), considerado un elemento fundante de las relaciones pedagógicas desiguales en América Latina y un síntoma que tiende a repetirse (Giuliano, 2017a).

Las condenas de esta escuela moderna/colonial son para quienes no piensan o no están como el deber Ser manda estar-ahí. El control sobre estos otros revela el poder de la colonialidad del ser o la subjetividad y del conocimiento donde opera un olvido del fundamento ético de la subjetividad, así como una reducción de la relación con el otro al conocimiento y las formas de pensar, sentir, hacer, a la autonomía o los deberes de propiedad que subordinan o limitan el significado de la educación y la enseñanza:

En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la *descalificación* epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización. “Otros no piensan, luego no son”. No pensar se convierte en señal de no ser en la modernidad. Las raíces de esto, bien se pueden encontrar en las concepciones europeas sobre la escritura no alfabetizada de indígenas en las Américas. (Maldonado-Torres, 2007, p. 145)

De allí podemos partir para pensar el estatus de la condena, en el campo específico de la educación. Por ejemplo, la acción del aplazo —en otras latitudes llamada “suspender” o “desaprobar” — como negación del tiempo (del otro) posee un carácter condenatorio desde el lugar en que parte de un juicio en el que uno (des)califica, marca o sentencia a otro por no haber respondido como *debía* en el tiempo y el espacio impuestos. Generalmente entra en juego algún tipo de ciframiento del otro que lo hace entrar en un campo de comparación, al mismo tiempo que le ofrece una manera de identificación que oficia también de auto-comprensión. Esto permite concebir la *razón evaluadora* y sus mecanismos, dispositivos o tecnologías, como una forma de subjetivación en cuanto manera de formar sujetos que se entienden a sí mismos de acuerdo al valor reflejado en la medida de los resultados obtenidos. Si estos no son por arriba de la línea establecida como deseable, hay una devaluación del otro que funciona como condena en el sentido de ser comprendido como menos (productivo, prometedor, eficaz) que otros, lo que implica una reducción en el propio horizonte de posibilidades. De este modo, se internalizan normas de subjetivación de acuerdo a un sentido de sí que sería medible y exigible.

Así, se avista en educación una relación ineludible entre evaluación y devaluación del otro, aplazo y condena de la alteridad. Pero, principalmente, ¿qué aspecto del otro es condenado? En un proceso educativo, podría decirse que un elemento históricamente denostado: la falla, la equivocación, el error, lo cual no es más que una manera de vivir el error negativamente, o peor, una manera que clausura formas de

estar por el hecho de calificar la *errancia* como una falta condenable, aunque siempre quede una lectura más por hacerse.

E de evaluador, pero también de examinador y ejecutor

Sabido es que no hay condena ni condenados sin alguien que ejecute la pena. La figura del condenador y el ejecutor de la pena en educación se condensan en alguien que examina y suele conocerse con el nombre de Evaluador. Un perfil de esta figura podría inferirse, en una forma quizá más filosófica o literaria que literal, de la novela *Evaluador* de Noé Jitrik (2002). Desde su referente funcionalmente masculino⁷ a su poder patriarcal, se percibe que no le gusta perder en las riñas de la mezquindad. Una vida que vive al ritmo de la lectura sin interés de papeles, solicitudes y mamotretos, sobre los que *debe* informar, juzgar, decidir el destino de otros a quienes nunca conocerá.

Mientras goza evaluando y disfruta de esa droga que lo mantiene arriba, en la calle un grupo de mujeres le canta al poder de turno: “el patriarcado es un juez / que nos juzga por nacer / y nuestro castigo / es la violencia que no ves”. No escucha, él solo cumple con su trabajo y se consume en su malestar físico que es apenas un síntoma de estar atado a esa penosa — pero “prestigiosa” — tarea. El cuerpo habla lo que su conciencia calla, después de todo no hay impunidad para quien ejerce el detestable derecho para quitar, castigar, reconocer carencias, en suma, todo lo que intenta “equilibrar” reconociendo “merecimientos” u otorgando “premios”. Pero “alguien tiene que hacerlo, alguien tiene que juzgar”, se dice para justificar su buena conciencia. “Aquí están los resultados”, enfatiza para que a priori se le crea. Y alguna gente le cree, pero mucha otra no y solo finge creerle para que su autoridad no se vea atacada.

Corta cabezas, rebana presupuestos, “hace justicia” y se posiciona como garantía del desarrollo cultural, social, e incluso, político. Su lugar en la maquinaria de impostura le impide detenerse, hacerse un tiempo, respirar pausado y no vivir agitado. Escudriña la atmósfera, mide los ángulos de la luz, por más que la realidad se le escape por todas partes. Va de conjetura a desencanto, sabe que ninguna evaluación es

confiable, porque sabe de todas las fallas que produce, pero se dice que “siempre fue así”. Evalúa, evalúa, que nada quedará (sin evaluar). Prefiere hacerlo, opta por la fiebre administrativa antes que mirar a su alrededor y ver cómo se hunde la tierra o se caen las paredes frente al sollozo de las multitudes. Quizá porque un buen evaluador, entrenado para decidir lo que otros valen, debe concentrarse siempre al punto de olvidarse de la desdicha propia (y, más aún, la ajena). Su aspiración a juzgador supremo le impide sentir cualquier implicancia con los demás: números antes que nombres portadores de una vida.

Nunca se visualizaría a sí mismo como verdugo o victimario, tan solo es un “experto”. O un legitimador de decisiones que desde su conocimiento “especializado” afirma que no son impuestas arbitrariamente, sino que su carácter incuestionable emana de la propia “objetividad”. Controla gentes a todo tipo de nivel y de escalas: otros que devienen meras cosas a ser medidas, calculadas y gestionadas, mediante técnicas que se suponen universalmente válidas y neutrales. Desde ahí traza el marco de inteligibilidad que autogenera criterios según requiera y el peritaje que fiscaliza las demarcaciones de la razón evaluadora. Al final no importa si es hombre, mujer, trans, de algún color o religión, pues se trata de un engranaje más de la totalidad, de otro ladrillo en la pared.

(Cierta arte puede recordar que los engranajes fallan, la totalidad se agrieta y un libro de base puede desviar las líneas de los bloques macizos que sobre él se carguen).

Sobre las violencias de la razón evaluadora

El filósofo esloveno Slavoj Žižek (2013) llama *violencia subjetiva* a aquella que es practicada por un agente que podemos identificar al instante, es la parte visible de un triunvirato que incluye también dos tipos más de violencia objetiva: la *violencia simbólica*, encarnada en el lenguaje y sus formas, y la *violencia sistémica*, que es consecuencia catastrófica del funcionamiento homogéneo de nuestros sistemas políticos y económicos. De este modo, la violencia objetiva es inherente al estado de cosas llamado “normal” y, esta violencia, en su variante *sistémica*, no solo involucra la violencia física directa sino también, y fundamentalmente, las más sutiles formas de coerción que imponen las relaciones de dominación y explotación. Estas formas de violencia, además de producir sujetos excluidos o desechables, se subsumen en el tipo de racionalidad que aquí llamamos evaluadora. Pues el evaluador

⁷ Nietzsche decía que la palabra “hombre” significa “el que mide” porque “¡Ha querido denominarse según su descubrimiento más grande!” y es donde remontaría el origen de su moralidad: “la enorme agitación interior que se apoderó de la humanidad primitiva cuando descubrió la medida y la evaluación” (2011, p. 160).

como agente identificable, practica una violencia simbólica que involucra el lenguaje (y sus formas)⁸ al tiempo que su accionar es inherente a la “normalidad” que impacta en el cuerpo de los sujetos mediante formas de coerción más o menos sutiles y hace de los vínculos pedagógicos relaciones de dominación (no sin resistencia, claro está).

Este problema ético-político se torna particularmente interesante cuando se quiere hacer del mismo una cuestión *pospolítica*, esto es, una política que se pretende escindida de ideología y se centra en la administración especializada o gestión, supuestamente “neutral” u “objetiva”, de los expertos. De este modo, la política del evaluador que atraviesa a los sujetos del campo educativo toma la forma de una política del miedo que en nombre de una verdad (en apariencia) “despolitizada” o “socialmente objetiva”, ejerce sus violencias hacia quien pretenda reconocimiento en dicho campo. La subjetividad actual y toda potencia de alteridad se enfrentan entonces a los avatares de ser reducidas a la mera regulación dura por parte del conocimiento administrativo o a tratamientos fetichistas de su vulnerabilidad que ameritarían “nuevos modos de evaluación” menos severos, más flexibles, dulces o comprensivos. En este punto se entiende mejor a Žižek cuando sostiene que “no hay contradicción entre el respeto al otro vulnerable y la preparación para justificar la tortura” (2013, p. 58), puesto que el sujeto evaluado cual sujeto torturado pasa a ser “un objeto cuyo dolor es neutralizado, reducido a un factor con el que hay que vérselas como en un cálculo racional utilitario (el dolor es tolerable si evita una cantidad de dolor mucho mayor)” (2013, p. 61).

Como puede observarse, la (en apariencia) ingenua prerrogativa “ética” que encubre la típica hipocresía de la moral, de “cálida comprensión” de la otredad, esconde actos terribles de violencias. Ante esto, toma un gran sentido ético la actitud docente (no evaluadora) que ayuda buscar en cada alteridad un camino singular, sin interponerse o manteniendo

una distancia apropiada que resguarde su enigma constitutivo que tantas veces el fetichismo del reconocimiento quisiera develar. Pero en la situación actual, en la que se hace a los sujetos cómplices de la abyección evaluadora, la opresión es borrada o enmascarada como libre elección: “¿De qué te quejas si has elegido educarte? Tu elegiste, sabías las consecuencias y que toda educación *requiere* evaluación”. En efecto, de acuerdo con Žižek, “nuestra libertad de elección funciona a menudo como un mero gesto formal de consentimiento respecto a nuestra propia opresión y explotación” (2013, p. 178). Olvidar esto implica un gesto de lo que suele conocerse como *denegación fetichista*: “Lo sé, pero no quiero saber lo que se, así que no sé” o, más precisamente, “Lo sé, pero rechazo asumir por completo las consecuencias de este conocimiento, de modo que puedo continuar actuando como si no lo supiese” (Žižek, 2013, pp. 70-71). De este modo la evaluación, su racionalidad y todas las violencias que supone funcionan como un ritual que se ha planteado históricamente como “ineludible” en la educación. Su mentada sinonimia ha llegado al punto en que todo sujeto “educado” puede devenir un evaluador en potencia (probablemente de su propio evaluador en primera instancia). Así la evaluación se instala como un ritual de iniciación en el que una singularidad se somete a ella “por elección propia”, sabiendo bien lo que cabe esperar y con el claro objetivo de obtener el premio —o reconocimiento— esperado: ser aceptado en el restringido círculo de evaluados y que se le permita realizar los mismos rituales a los nuevos miembros o recién llegados. Pero es una prueba difícil: pasar el test o aprobar el examen no se trata de mera buena voluntad, hay que contar con un entrenamiento sólido del cuerpo y la memoria para no fallar y no quedar fuera. En cualquier caso, el ingreso a este violento proceso de lenguaje, más allá de su resultado positivo o negativo, de su calificación o descalificación, se paga con una “libra de carne”: pues la marca subjetivante queda, la traza se graba en la piel de la memoria.

Avatares pedagógicos de alteridad (o una educación en desprendimiento)

No fue quien vendió a su gente, pero sí ellos a ella. Si la piel es un lenguaje, la traicionaron hasta por su tonalidad. La silenciaron, la burlaron, la encerraron y ataron a la servidumbre, la apalearon durante siglos y ha sido una esclava, mano de obra barata, colonizada. Esterilizada, castrada, su destino bajo los patriarcas no se ha librado de ser herido. Invisibilizada, no fue

8 La operación clasificatoria propia de la razón evaluadora se caracteriza por ser una operación de lenguaje que consiste en nominar, nombrar, cifrar, (des)calificar. Por tanto, en dicho proceso simbólico, la violencia opera a múltiples niveles. Tal como sostiene Žižek, “en la simbolización de algo hay violencia, lo que equivale a su mortificación [...] El lenguaje simplifica la cosa designada reduciéndola a una única característica; desmiembra el objeto, destroza su unidad orgánica y trata sus partes y propiedades como autónomas” (2013, p. 79). Resulta también destacable el hecho de que *razón* y *raza* comparten la misma raíz latina (*ratio*), lo cual se conecta con el argumento de que el lenguaje (característico de un ser de razón), y más aún el lenguaje de la razón evaluadora, sea la primera y más grande fuerza de división.

escuchada, muchas veces deseó hablar, actuar, protestar, desafiar. Pero con tanta suerte en contra escondió sus sentimientos, sus verdades, ocultó su fuego, pero mantuvo ardiendo su llama interior:

Se mantuvo sin rostro y sin voz, pero una luz brilló a través del velo de su silencio. Y aunque no pudo extender sus ramas y para ella en este momento el sol se ha escondido bajo la tierra y no hay luna, continúa avivando la llama. El espíritu del fuego la estimula para luchar por su propia piel y un trozo de suelo en el que permanecer, un suelo desde el que ver el mundo —una perspectiva [...] Ella espera hasta que las aguas no sean tan turbulentas y las montañas no tan resbaladizas con la ventisca. Golpeada y magullada espera, sus magulladuras se arrojan contra ella misma y contra el pulso rítmico de lo femenino. (Anzaldúa, 2004, p. 80)

Es difícil no caer en la tentación de pensar que ese puede haber sido un conglomerado experiencial que la educación, como fuerza vital y no ya como cosa disciplinar, atravesó y sigue atravesando. Aunque se trata de Gloria Anzaldúa (2004) cuando enseña que, para una mujer, y en particular una mujer mestiza, únicamente había tres direcciones hacia las que orientarse: hacia la Iglesia como monja, hacia las calles como prostituta, o hacia el hogar como madre. Luego para algunas pocas apareció una cuarta opción: incorporarse al mundo por medio de la educación. En este sentido hoy cabe decir que, de un tiempo a esta parte, en algunos países de América Latina, los límites del derecho a la educación fueron reduciéndose cada vez más y el planteo de la educación como derecho fue ampliándose en relación con los diferentes niveles del sistema educativo. Pero, ante las nuevas oleadas de inclusión educativa, los problemas históricos tienden a tomar nuevas formas. Sobre estas, bastante enseñan las investigaciones y estudios sobre la educación heteronormativa y patriarcal, con sus respectivos dispositivos corporales de normalización, las pedagogías de la sexualidad y sus efectos performativos, y la necesidad de la lucha por una educación sexual integral⁹. No obstante, si bien es cierto que una mayor población (en su mayoría mujeres) fue accediendo al sistema educativo y cada vez fue llegando más lejos en sus niveles, también es cierto que fue encontrándose con nuevas formas de exclusión ligadas a problemas propios de un sistema educativo sexista y racista heredado de la modernidad.

De ahí quizá se entienda mejor la emergencia de una educación feminista-liberadora. Pero la misma no puede advenir si hasta sus procedimientos más

sutiles son patriarcales, racistas, normalizadores y, por tanto, (d)evaluadores de las singularidades. Más aún si la educación sigue en manos de una razón evaluadora, siempre conducente a medirlo todo y clasificar, controlar, seleccionar. El papel de este tipo de racionalidad, tributaria a la razón científico-técnica, signada como fundamental para el progreso y el desarrollo, es precisamente acceder a los secretos más ocultos y remotos de toda alteridad con el fin de obligarla a obedecer los imperativos de control. En esta clave es que algunas políticas e instituciones, como las que sustentan la educación moderna/colonial, están definidas por el imperativo de la “modernización”, es decir, por la necesidad de disciplinar las pasiones y orientarlas hacia el beneficio a través del trabajo, con lo cual se trata de ligar las subjetividades al proceso de producción “mediante el sometimiento de su tiempo y de su cuerpo a una serie de normas [...] definidas y legitimadas por el conocimiento” (Castro-Gómez, 2000, p. 89). Así se intenta crear perfiles de subjetividad coordinados por una base jurídica que formalmente define un tipo de subjetividad deseable cuya materialización se buscó concretar mediante la educación moderna/colonial.

De ese modo, la escuela moderna/colonial¹⁰ se constituye en el espacio donde va a formarse el tipo de sujeto que los ideales regulativos reclaman y donde buscan introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que le capacite para Ser “útil a la patria”, lo cual justifica que el comportamiento sea “reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol ‘productivo’ en la sociedad” (Castro-Gómez, 2000, p. 90). De aquí que, con frecuencia, “el poder que un sistema económico complejo manipula reside en su autoridad para asignar un valor a una alteridad, solo como un posible cuerpo integrable a sus procesos de producción” (Mudimbe, 2006, p. 344). Al convertirse en mera fuerza de trabajo, una inconmensurable alteridad se reifica y su sentido se instrumentaliza.

Sin embargo, una pizarra se erige horizonte que atraviesa la mirada de las infancias por doquier. Se busca allí, no siendo prisioneros de la Historia, un salto que introduzca la invención en la existencia y

⁹ En esa clave, pueden leerse las conversaciones con Judith Butler en Giuliano (2017b), la compilación de Lopes Louro (1999) y el volumen editado por García Suárez (2004).

¹⁰ Cabe aclarar aquí que se habla de la escuela que la modernidad/colonialidad estableció como institución hegemónica de formación del futuro ciudadano o, como también sostienen algunos historiadores, como “máquina de educar”: una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población. Aunque no todas las pedagogías del siglo XIX coincidieron en la metáfora industrial o tecnológica para hablar de la escuela, sin embargo, “todas compartieron el hecho de concebirla como un artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil” (Pineau et ál., 2016, p. 22).

un principio de liberación. Las desgracias del frente son las memorias que impiden dejar de interpelar en las grietas del mundo, esos intersticios donde pueden tejerse argumentos entre silencios que confrontan las voces altisonantes del juicio educacional (Giuliano, 2020c). Así, tal vez, se avista un desvío que no conduzca al lenguaje que evalúa y pretende estar más allá del cuerpo y del lugar, al lenguaje que relega o intenta suspender afectos y deseos, al lenguaje que impide el roce de lo político. Se asoma entonces una enseñanza como un desprendimiento, un desencanche, un desaprender quizá, en los márgenes, en los bordes, en las rajaduras de la totalidad.

Enseñanza y transgresión, ¿un solo corazón?

A Camila Machado y Leda Agnes Simões

Nos llevamos alguna sorpresa cuando encontramos formas de la razón evaluadora y términos mercantiles asociados a pensamientos pretendidamente transgresivos. Algo de esto sucede cuando leemos que la función docente estaría relacionada con *valorizar* la presencia de cada singularidad como *contribuciones* que serían *recursos* usables para construir una “comunidad abierta de aprendizaje”. Se sabe que el aprendizaje (como competencia, habilidad o capacidad supuestamente verificable en determinado tiempo y espacio), desde hace algunas décadas a esta parte, se ha convertido en un fetiche del capitalismo cognitivo y la noción de “comunidad (abierta) de aprendizaje” viene a reforzar una idea de colectividad en torno a esa unidad de producción y generación de valor. Además, la década de 1990 fue un tiempo histórico en que, curiosamente, fundaciones estadounidenses como Kellogg formularon programas (neoliberales y neocoloniales) para América Latina y el Caribe donde esas nociones encabezaban las iniciativas para “ayudar a las personas a ayudarse a sí mismas”, “triunfar como individuos”, “tener sentimientos de valor”, “ejercer el buen juicio”. Este puede ser también otro interesante ejemplo de colonialidad pedagógica (Giuliano, 2019d)¹¹.

11 En una conversación sobre este asunto, Luisina Zanetti (colega y compañera de la Universidad Nacional de Córdoba) me hizo ver que también puede ser un ejemplo gráfico de cómo funciona el poder pastoral produciendo ganado (en su doble acepción de ganancia y rebaño) a partir de la instalación del consumo de cereales como un elemento fundamental para el desarrollo de las infancias (algo que Kellogg hizo con creces en nuestras latitudes).

Encontramos un problema similar cuando se propone que, en el marco de una “educación como práctica de la libertad”, no solo los estudiantes sean impelidos o llamados a “confesar” sino también los docentes, de manera que, siendo primeros en correr el riesgo de lo que tal acción supone en un espacio educativo, se ligen productivamente “las narrativas confesionales a las discusiones académicas para mostrar de qué modo la experiencia puede iluminar y ampliar nuestra comprensión del material académico” (hooks¹², 2013, pp. 35-36). Aquí se torna difícil pensar en la educación como práctica de libertad cuando aparece una propuesta de extender los alcances de la confesión como práctica pedagógica, en lugar de combatir las prácticas confesionales que siempre promueven diferentes formas de autculpabilidad y de sujeción a la razón evaluadora (Giuliano, 2020d)¹³. Después se habla de cómo muchos docentes tienen miedo de permitir que los pensamientos vaguen “sin dirección” en el aula, por temer que todo desvío en relación con el programa predeterminado perjudique el proceso de evaluación y, aunque se pondere mayor flexibilidad en él, se indica que “los estándares siempre deben ser altos” o que “la excelencia debe ser valorada, pero los estándares no pueden ser fijos y absolutos” (hooks, 2013, p. 210). No deja de ser llamativa la cercanía semántica que tiene en portugués la palabra *estándar* con la palabra *patrón*.

La profesora quiere que sus estudiantes piensen:

estoy aquí para trabajar con este material de la mejor manera posible y no puedo tener miedo de la nota que voy a obtener, pues, si trabajo de la mejor manera posible, sé que eso se va a reflejar en mi nota. (hooks, 2013, p. 210)

De esta manera la profesora hooks promueve, tal vez de manera no (tan) intencional, el pensamiento egológico y liberal de que la nota es algo que cada quien puede “controlar por medio de su trabajo en el aula” (2013, p. 210). Y deseamos creer que es de manera no (tan) intencional porque estos fragmentos

12 Esta autora firma todas sus publicaciones con su nombre en minúsculas por una decisión política-epistémica, razón por la cual se mantiene esta grafía.

13 A lo mejor se entiende un poco más si consideramos la influencia que el cristianismo tuvo en la obra de Paulo Freire (referente autorial de la educación como práctica de la libertad) y cómo este reivindicaba la razón de evaluar (Giuliano, 2018). Igualmente, aquí estamos discutiendo algunas ideas de bell hooks (2013) que manifiesta cercanías a la obra de Freire y, quizá por ello, descuida que, por ejemplo, históricamente el dispositivo de la confesión acompañó “los procesos de expropiación del territorio-cuerpo de la potestad de las mujeres” (Aguer, 2018, p. 177).

que estamos problematizando, extraídos del libro *Enseñando a transgredir* de bell hooks (2013) — publicado originalmente a mediados de la década de 1990—, conviven conflictivamente con otros en los que se admite que las evaluaciones realizadas al final de cursos no ayudan a mejorar las experiencias de aprendizaje compartidas o que la evaluación permanente impide la transformación de las instituciones educativas en lugares culturalmente diversos y cómo eso está relacionado con el miedo a equivocarnos —tan promovido por la razón evaluadora, inescindible de la razón punitiva (Giuliano, 2020a) —. En esta línea, también puede mencionarse su mirada sobre la imposición de los estándares (o patrones) de “evaluación crítica” que se usan para definir qué es teoría y qué no, lo cual para ella forma una alianza entre académicas blancas y sus colegas blancos que alimenta la “supremacía blanca” y se ve manifiesta en esos estándares (o patrones) que devalúan todo lo que “no encaja” en ellos. Asimismo, su denuncia de la sospecha academicista sobre la presencia de emociones o pasiones en docentes que pueden interferir en la consideración “objetiva” de los quehaceres estudiantiles muestra el presupuesto falso que supone la neutralidad de la educación y que ella se daría en un terreno emocional “plano” en el cual nos podemos vincular de manera indiferente, estoica, insensible, inmutable, desapasionada.

Ello nos hace pensar que se trata de una contradicción sintomática que pone de manifiesto diferentes —incluso antagónicas— posiciones de sujeto (las que remiten a la colonialidad del *deber ser* —propio de la razón evaluadora— y las que se resisten o luchan por formas de re-existencia), puesto que las raíces de su teorización se hunden en la infancia que intentaba llevar a la gente de su alrededor a hacer las cosas de otra manera, a escuchar el mundo de otra forma, a desafiar el *statu quo* y que encontraba, por esas intervenciones, castigos de todo tipo. Por supuesto que percibía la injusticia de esos castigos, pero cuando preguntaba por su razón de ser le respondían que “estaba perdiendo el juicio y precisaba ser castigada con más frecuencia” (hooks, 2013, p. 84). Aquí es interesante resaltar la correlación “pérdida de juicio - necesidad de castigo” y “ganancia de juicio - prescindencia de castigo” porque estos pares en apariencia opuestos caracterizan el funcionamiento de una misma lógica y tipo de racionalidad que se encuentra en el seno de la colonialidad pedagógica (y, por ende, del patriarcado). Desde ahí parte la punición a toda desviación que intente enseñar un hacer, un escuchar o desafiar el mundo de otro modo. Esto permite ver líneas de continuidad respecto de las formaciones coloniales,

pero más todavía deja en evidencia que, si bien el caldo de cultivo de la razón evaluadora se avista más fácilmente en los ámbitos educativos y tal vez ese sea su ámbito de consolidación, sus mañas y efectos no siempre han estado circunscriptos a ese ejido ni allí se quedan exclusivamente. Otro libro posterior de esta autora aporta importantes trazos en este sentido.

En el libro *El feminismo es para todo el mundo*, publicado originalmente en el año 2000, bell hooks (2017) analiza la crítica a lo que solía llamarse “enemigo interno” para referirse al sexismo interiorizado que conducía a por lo menos tres caminos vinculados con la razón evaluadora: 1) autoconsideraciones de inferioridad; 2) verse como “competidoras por la aprobación patriarcal” acompañadas por la emocionalidad correspondiente (celos, desconfianza, miedo, odio); 3) juzgarse y castigarse las unas a las otras. Frente a estos asfaltos del pensamiento sexista-patriarcal, hooks (2017) señala los derroteros del pensamiento feminista que ayudaron a desaprender el autodesprecio. Entre estos, visualizamos al menos tres frentes de lucha mutuamente imbricados: 1) contra el juicio que se aferra a imaginarios culturales e impele a juzgar por el aspecto de la gente produciendo obsesiones y trastornos en las corporalidades; 2) contra la violencia patriarcal que se basa en la aceptabilidad de que un individuo con más poder controle a los/las demás mediante distintas formas de fuerza coercitiva, más aun cuando las estructuras jerárquicas establecidas se perciban amenazadas; 3) contra los estándares en general (y no solamente los que contienen prejuicios sexistas) para juzgar los comportamientos de las infancias. Esta última cuestión adquiere relieve porque suele pensarse que cuando activistas y pensadoras feministas generan espacios educativos en los que los sesgos sexistas no son los estándares para juzgar, esto ya es suficiente para que las infancias puedan “desarrollar su autoestima de forma sana” (hooks, 2017, p. 102) sin considerar que son los propios estándares (en general y en particular) la causa del problema que no solo afecta autoestimas sino la vitalidad misma de las infancias (Giuliano, 2020e). Pues se sabe que, históricamente, las diferentes formas de violencias que ejercen adultos/as sobre las infancias se han constituido en norma casi indiscutible de nuestras sociedades y ellas funcionan como cimientos para otras formas de abuso.

Por tanto, pensamos que una pedagogía comprometida como la que propone bell hooks (2013), si es cierto que tiene como centro el bien-estar y el entusiasmo (como esfuerzo colectivo entre docentes y estudiantes por transgredir las fronteras estable-

cidas por alguna seriedad impostada)¹⁴ necesita desengancharse de la razón evaluadora y combatir sus mañas que intentan infiltrarse de diverso modo. En tal sentido, el placer de enseñar como acto de resistencia que busca contraponerse a la indiferencia y a la apatía también implica el deseo de descolonizar la educación como práctica de la libertad, es decir, interrumpir la sinonimia que la modernidad/colonialidad estableció entre educar y evaluar: dar lugar (y tiempo) a formas diversas del sentir, del estar, del habitar lo educativo.

¿Fin de fiesta? Ironía vital, letra de lo mínimo y sensibilidad fronteriza

No hace falta ser un muchachito francés hijo de inmigrantes rusos con la dicha de doctorarse en Letras y al poco tiempo ser obligado a ir al frente de una guerra que nos hiera de muchas maneras, para inscribirnos en un movimiento de resistencia y percibir desde allí la importancia vital de la ironía. Si bien algo así le sucedió a Vladimir Jankélévitch (2015), creemos que no es necesario correr la misma suerte para convidar trazos filosóficos en relación con la ironía y ubicarla como hija del ocio (traducción posible para una noción de escuela por descolonizar), espíritu distendidamente valiente (sin especulaciones sobre las sorpresas) y paciente jugadora con el peligro (se la juega cuando imita, provoca o ridiculiza el peligro y define así una manera de jugarse el todo por el todo, o por las partes). Implica la gran invitación de no caer en la reflexión “seria” que ni siquiera es capaz de burlarse de su objeto con tal de conservar la impassibilidad de una conciencia “neutra” que se estima demasiado pura como para inclinarse a la sonrisa. La ironía vital intuye que el vínculo íntimo (a veces secreto) entre la tragedia y la comedia es demasiado importante como para dejarlo en manos de comediantes, de mercaderes de la actuación y de caretas ocasionales. Demasiadas desgracias afrontamos a diario en la educación y en la vida (¿hay mucha diferencia?) como para que también nos confisquen la sonrisa que puede dar fuerza a la digestión analítica de alguna situación.

Imposible seriedad, inadmisibles (pretensión) de neutralidad: la sonrisa no puede ser patrimonio del cinismo que hace el papel de oprimido por la

mañana y el de opresor por la tarde; la seriedad fundamental es la que conocimos en la infancia al jugar. La seriedad sin infancia sería un (trágico) error, o peor: una impostura. La exhalación irónica condensa el respeto retirando los epítetos del yo, el maquillaje, las medallas, los títulos y todos los adornos de la vanidad: “Simplifica, desnuda y destila. Como etapa de purificación de cara a un absoluto jamás alcanzado, [...] aparenta con el fin de arruinar las falsas apariencias” (Jankélévitch, 2015, p. 175). Se manifiesta allí donde emergen las formas de la irreverencia, allí donde se dicen las insolencias, allí donde se hace la travesía de las blasfemias y en alguna de esas experiencias dichas o atravesadas nos da la chance de liberarnos de la pedantería (tan afín a las ciencias y las disciplinas), de la admiración de grandes personajes (tan afín a las ciencias y las disciplinas), de la adoración de nosotros mismos (agregue aquí quien lea sus afinidades electivas). De interrogantes indiscretos, incomoda e inquieta la vida en sus deducciones complacientes y hace que un espíritu inocente no mezquine su corazón inspirado.

Ni los largos inviernos del descontento pueden contra ella, lo cual enseña “el misterio de una generosidad inagotable que después de cada decepción recobra la frescura de la infancia” (Jankélévitch, 2015, p. 178) y nos recuerda que no hay ironía sin alegría o sin ese acuerparse generador de energías afectivas y espirituales que rompe fronteras y el tiempo impuesto proveyendo cercanía, revitalización y nuevas fuerzas que permiten “recuperar la alegría sin perder la indignación” (Lorena Cabnal citada en Aguer, 2018, p. 194; énfasis del original). Indignación, por si hiciera falta aclaración, ante las injusticias que se presentan en formas múltiples de opresiones patriarcales, coloniales, raciales, capitalistas. Pero la tentación irónica crece en ese territorio minúsculo donde reside su “no sé qué” y sin darnos cuenta habilita un modo de conocimiento que involucra una visión a la altura del suelo, una perspectiva de infancia que permite estar en lo pequeño como defensa ante lo inasible, lo inabarcable, el abismo. En síntesis, lo que Tununa Mercado llama la “letra de lo mínimo”: un modo de oír “muy diferente de la aplicación de una estructura en torno a la cual se acomodarían las piezas con un poder de decisión, o de voluntad, de configurar una forma” (2003, pp. 15-16).

Desde ahí tal vez pueda abrazarse un poco más la gestualidad irónica que a veces se expresa en diminutivo, o con letra de lo mínimo, por no seguir sobrecargando de seriedad impostada y de pretensiones de neutralidad los problemones

14 Estas características son importantes en la propuesta pedagógica de bell hooks (2013) porque, a partir de ellas, toma distancia de las pedagogías críticas (incluso de Freire) y de las pedagogías feministas convencionales que no otorgan importancia o énfasis a tales cuestiones.

significantes que nos circundan, que nos dejan sin aire e incluso oprimen espacios vitales como los educativos. Bienvenidas sean entonces las licencias e irreverencias poéticas que alojan amorosamente dislocaciones pedagógicas, políticas y epistémicas: “En cada pequeño combate ético —desde el más leve al más rebelde y agresivo— se pone en juego [...] la liberación, y todos los momentos intermedios en que se es cada vez más libre, aunque se esté en la cárcel” (Mercado, 2021, p. 47). La desarticulación de dominaciones comienza a jugarse en cada gesto cohesionador, en cada palabra entre-tramada, en cada acción junta-fuerzas que el ingenio en complicidad compañera y colectiva pone al alcance de la liberación.

Y cuando las dominaciones toman forma de grandes estructuras, como observó hace tiempo Tununa Mercado (2021), los movimientos de resistencia inscriben su gesta histórica en la infancia de transformaciones estructurales que necesitan de un vínculo indivisible entre existir y subvertir. Desde el vamos, esto aguza esa sensibilidad fronteriza surgida de la inseguridad física y psicológica que implica encontrarse viviendo dolorosamente la apertura al mundo, de encontrarse inerme con el agua al cuello o cuando se nos vienen encima todo tipo de opresiones, esa sensibilidad nos hace percibir, evocando y parafraseando a Anzaldúa (2016), al evaluador cuando está a cinco manzanas de distancia¹⁵ y permite poner en acto una especie de táctica de supervivencia que la gente atrapada entre los mundos despliega sin darse cuenta porque está latente en cada singularidad. Gloria Anzaldúa (2016) llama “la facultad” a esta sensibilidad fronteriza e indica que son las circunstancias de opresión y lucha lo que la despierta, la convoca, la pone en acción. Una facultad, sin graduación ni evaluación, que implica una sensibilidad en lugar de una capacidad, un movimiento interior y exterior insurgente en vez de un cargo o título que dota de autoridad y derecho.

Así hallamos en la sensibilidad fronteriza, la letra de lo mínimo y la ironía vital que nos permiten hacer frente al racismo epistémico en sus humillaciones, a la colonialidad en sus manifestaciones, a la escuela moderna/colonial en sus inclusiones reductoras de alteridad, a las violencias de la razón de evaluar en sus abyecciones y a la serie-

dad de sus agentes que promueven “neutralidad”. Encontramos en tales movimientos intersticiales de la existencia algunas maneras de reconstitución epistémica de la educación combatiendo lo que en ella intenta naturalizarse de evaluación y clasificación, lo que de racionalidad evaluadora se filtra en posiciones que ensayan pedagogías de la liberación, lo que de colonialidad late en sintomática contradicción. Encontramos, para decirlo con Bárbara Aguer (2018), formas de poner en cuestión los principios metafísicos que nutren el modelo cognitivo del capitalismo occidentalista patriarcal y sus modos de distribución del saber, de lo “esperable” y de lo “deseable”.

Ahí donde otras formas de pensar y conocer son consideradas exiguas al tiempo que algunas caben en un particular supuesto universal que es resaltado-preconizado-ponderado e impuesto como dominante, una lucha colectiva se perfila. Allí donde se establece un estándar desde el cual se juzga otros modos de pensar y a la gente que los encarna, una lucha pedagógica se traza. En todo lugar donde prime un tipo de racionalidad más o menos evaluadora siempre dominarán las necesidades cognitivas del capitalismo (medir, cuantificar, externalizar, objetivar, controlar las relaciones con/en el mundo y con/en las corporalidades), la obsesión del *ego iudex* compartiendo lugar con el *ego conquiro* disfrazados de *ego cogito* (encubridor de una concepción de humanidad que distingue entre superiores/inferiores, racionales/irracionales, civilizados/salvajes), la educación eurocentrada que naturaliza controles como incuestionables y seduce con la idea de desarrollo que encuentra en la evaluación una forma de producción y gestión de subjetividades a gran escala, la sujeción a la lógica múltiple de la colonialidad como trama cruel reactualizable (construida sobre la base de diversas formas de exterminio, represión, exclusión). Pero ese panorama aciago no impide interrumpir el pensamiento de encima para abajo y desde aquí levantar el puño de la crítica que hace escuela contra las desigualdades manufacturadas, repetidas, comercializadas.

Ahí donde la escuela es una forma de ordenamiento del mundo y la gente es sometida a parámetros que establecen normalidades e imponen comparaciones, o genera compartimentos según diferencias, otra descolonización pedagógica se incita. Allí donde la escuela asigna lugares y roles para garantizar el control de la existencia y sus productos, con sus procesos de subjetivación que impactan en las corporalidades, la resistencia educativa se juega en la impugnación comunitaria de

15 En el texto original, Anzaldúa dice: “Seremos capaces de sentir al violador a cinco manzanas de distancia” (2016, pp. 85-86) y hemos cambiado violador por evaluador atendiendo, además de la caracterización ofrecida en páginas anteriores, al análisis de las relaciones de parentesco y mutua imbricación entre evaluación y violación señaladas en Giuliano (2020a).

reglas que aparecen como indiscutibles o pretendidamente naturales. En todo lugar donde la escuela incluye o promete inclusión al mismo tiempo que autoriza violencias y produce reducciones de alteridad (por sospecharse, increparse y evaluarse como mal potencial para la mismidad), se instala un estado de tensión permanente (por pertenecer, por permanecer, por cargar culpabilidad hasta demostrar lo contrario) en el que se condenan las equivocaciones, los errores, las fallas, las faltas, los traspiés (enjuiciándoles, razón evaluadora mediante, y sentenciándoles la marca de desaprobación, de descalificación, del aplazo que niega el tiempo de alteridad). Frente a esto, la insurgencia descolonizadora se trama afirmando una originalidad que desordena o subvierte el orden establecido, tomando energías del encuentro de fuerzas antagónicas, tocando y trastocando el (deber) Ser que se pone en estancia indicativa (*estar* singularizado, afectado, modificado por las circunstancias de descolonización) del tiempo que hace nacer la desalienación (ética, política, pedagógica).

Ahí donde la fiebre administrativa genera riñas de la mezquindad y personajes que se constituyen en referentes indiferentes que “solo cumplen con su trabajo” (por lo cual no escuchan, cortan cabezas, rebanan presupuestos, reconocen carencias y merecimientos que equilibrarían la partida), garantías de algún desarrollo promotor de una “objetividad” técnica que se supone universalmente válida para trazar marcos de inteligibilidad hegemónicos, una subordinación educativa se hace deseable. Allí donde la violencia es practicada por un agente identificable, o es encarnada en el lenguaje y sus formas, o es consecuencia del funcionamiento del sistema, o es inherente al estado de cosas “normal”, o se asoma por una política del miedo, o es materializada por una regulación burocrática que genera tratamientos fetichistas de vulnerabilidades, o se enmascara como libre elección, o se plantea como ineludible ritual de iniciación y naturalización, una articulación comunal se torna imprescindible en la (re)emergencia y una respuesta contrahegemónica abre paso a la re-existencia pedagógica. En todo lugar donde la educación sea maltratada, se convierta en patrón de humillación, se configure cual dispositivo (en cualquiera de sus variantes), se construya como artificio e impostura, seguirá cultivándose una razón de evaluar, es decir, una competencia por la aprobación patriarcal, una promoción del autodesprecio, una inducción a la confesión, una instrumentalización de la alteridad, una cotización o reducción de la singularidad, un fetichización del aprendizaje y una automatización

de la enseñanza. Ya no queda espacio aquí para insistir en la perfilada lucha pedagógica, a lo mejor puede ser hora de invitar a una educación festiva donde las seriedades se permitan el baile liberador y las gravedades un paréntesis que se haga sonrisa insinuadora, donde la seducción sea arte de la (actitud) crítica en conspiración insurrecta de sentidos (Giuliano, 2021), donde la moralina sea dinamitada por la insolencia del juego alborozado que parodia nuestra corrección, donde la bufonería pueda pintarle la cara a la pedantería, donde la insubordinación sea invitación a una igualdad radical que pide confirmación y no mera ilusión ni contemplación. ¿Será que la fiesta empieza donde la lucha acaba o el placer de una se monta sobre el goce de la otra? Y si la vida se sostiene en un combate entre ficciones, ¿qué razón impone sin problemas un fin de fiesta? Latidos enseñan que la fiesta no termina, continúa por otros medios mientras alguna pelea se siente en el aire. Festejar y combatir: ¿acaso hay educación liberadora que pueda respirar sin esos pulmones? Burla a la utilidad, eso tal vez sea educar. Todavía queda algo más por tramar, otra prosa por jugar, otro “no sé qué” por sentir.

Referencias

- Aguer, B. (2018). ¿Podemos pensar las no europeas/as? En F. Giuliano (comp.), *¿Podemos pensar los no-europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer* (pp. 161-202). Del Signo.
- Anzaldúa, G. (2004). Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan. En b. hooks, A. Brah, C. Sandoval y G. Anzaldúa. *Otras inapropiables. Feminismos desde la frontera* (pp. 71-80). Traficante de Sueños.
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands / La frontera: La nueva mestiza*. Capitán Swing. (Original publicado en 1987).
- Butler, J. (2009). Violencia no violencia. Sartre en torno a Fanon. En F. Fanon, *Piel negra, máscaras blancas* (pp. 193-216). Akal.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 88-98). CLACSO.
- Fanon, F. (1965). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- García Suárez, C. I. (ed.). (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres: dispositivos pedagógicos de género*. Siglo del Hombre.

- Giuliano, F. (2017a). Del sujeto y la repetición en la educación al reconocimiento ético como acto educativo. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 19(38), 265-284. <http://dx.doi.org/10.12795/araucaria.2017.i38.12>
- Giuliano, F. (2017b). *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek*. Miño y Dávila.
- 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 Filosofía*, 9(17), 191-225.
- Giuliano, F. (2019a). Desnudar la razón evaluadora. Elementos para un combate filosófico-educativo. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 75(287), 1451-1474. <https://doi.org/10.14422/pen.v75.i287.y2019.004>
- Giuliano, F. (2019b). Entonces, ¿qué es un dispositivo? De la matriz colonial de poder a los dispositivos (pedagógicos) contemporáneos. *Voces de la Educación*, 4(8), 28-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017237>
- Giuliano, F. (2019c). Escuela y colonialidad. Variantes e invariantes (estéticas) de la clasificación social. *Nawi*, 3(2), 93-109. <http://www.revistas.espol.edu.ec/index.php/nawi/article/view/554/428>
- Giuliano, F. (2019d). La razón evaluadora en las pedagogías críticas. Reflexiones sobre la colonialidad pedagógica desde América Latina (1954-2019). *Revista Estado y Políticas Públicas*, (13), 145-166. <http://hdl.handle.net/10469/15851>
- Giuliano, F. (2020a). Razón evaluadora/razón punitiva: relaciones y complicidades (o dos caras de la colonialidad pedagógica). *Revista Humanidades*, 10(1), 122-141. <https://doi.org/10.15517/h.v10i1.39678>
- Giuliano, F. (2020b). Fragmentos (literarios, pedagógicos, filosóficos) de una crítica de la razón evaluadora. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y obra*, (24), 62-81. <https://doi.org/10.17227/ppo.num24-11726>
- Giuliano, F. (2020c). Razón evaluadora y escenarios del juicio educativo. *Revista Pensamiento Actual*, 20(34), 74-90. <https://doi.org/10.15517/pa.v20i34.41836>
- Giuliano, F. (2020d). Portarse mal, decir alguna verdad: la función de la confesión en la razón evaluadora. *ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 163-173. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i1.2282>
- Giuliano, F. (2020e). Infancia y razón evaluadora: contradicciones y resistencias pedagógicas (entre filosofía y literatura). *Enunciación*, 25(2), 220-231. <https://doi.org/10.14483/22486798.16294>
- Giuliano, F. (2021). Destinos que no tienen pruebas: pedagogías conjeturales, gestos inevaluables, errancias incorregibles, arte de la (actitud) crítica. *Revista Rupturas*, 11(1), 1-24. <https://doi.org/10.22458/rr.v11i1.3390>
- Giuliano, F. y Skliar, C. (2019). A propósito de la pereza y la *scholè*. Meditaciones éticas, políticas, educativas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16), e072. <https://doi.org/10.24215/23468866e072>
- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. WMF Martins Fontes.
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- Jankélévitch, V. (2015). *La ironía*. El Cuenco de Plata.
- Jauretche, A. (2012). *Los profetas del odio y la yapa*. Corregidor. (Original publicado en 1957).
- Jitrik, N. (2002). *Evaluador*. Fondo de Cultura Económica.
- Lopes Louro, G. (Comp. 1999). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Autêntica.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Siglo del Hombre, Universidad Central-Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.
- Mercado, T. (2003). *Narrar después*. Beatriz Viterbo.
- Mercado, T. (2021). *El vuelo de la pluma*. Miluno.
- Mignolo, W. (2018). Sí, podemos. En F. Giuliano (comp.), ¿Podemos pensar los no-europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer (pp. 121-159). Del Signo.
- Montaigne, M. de. (2014). *Ensayos completos*. Cátedra. (Original publicado en 1580).
- Mudimbe, V. Y. (2006). ¿Qué es una línea? Sobre las paradojas en torno a las alegorías de identidad y alteridad. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 20(37), 327-357.
- Nietzsche, F. (2011). *El viajero y su sombra: segunda parte de Humano, demasiado humano*. edaf.
- Pineau, P., Dussel, I. y Carusso, M. (2016). *La escuela como máquina de educar. Tres proyectos de la modernidad*. Paidós.

- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11-20.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Siglo del Hombre, Universidad Central-Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.
- Ribeiro, D. (1985). *Las Américas y la civilización. Procesos de formación y causas del desarrollo desigual en los pueblos americanos*. Centro Editor de América Latina.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Miño y Dávila.
- Žižek, S. (2013). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Paidós.

¿Comprometidos o distanciados? Un análisis de la investigación en educación*

Committed or Apart? An Analysis
of Research in Education
Comprometidos ou distanciados? Uma
análise sobre a pesquisa em educação

Pilar Londoño-Pérez**

Fecha de recepción: 16 de octubre de 2020
Fecha de aprobación: 14 de abril de 2021

Para citar este artículo

Londoño, P. (2022) ¿Comprometidos o distanciados? Un análisis de la investigación en educación. *Pedagogía y Saberes*, (56). <https://doi.org/10.17227/pys.num56-12691>

* Este artículo es el resultado de la investigación titulada ¿Comprometidos o distanciados? Un análisis sobre la investigación en educación, que se desarrolló para optar por el título de magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

** Magíster en educación. Egresada de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: mfed_mdondonop246@pedagogica.edu.co. Orcid: orcid.org/0000-0001-5301-0067



Resumen

Este artículo corresponde al resultado de una investigación en la que se analizaron un conjunto de proyectos sobre el ámbito educativo, a la luz de los planteamientos de la teoría sociológica del conocimiento de Norbert Elías. Particularmente, el ejercicio de investigación se desarrolló desde dos términos que condensan su propuesta teórica: compromiso y distanciamiento. Como resultado, se esboza una caracterización de dichas investigaciones, identificando su tendencia hacia el compromiso (postura basada en las emociones y la experiencia) o hacia el distanciamiento (postura basada en la racionalidad). Finalmente, este artículo cierra con una reflexión sobre los aspectos con los que es preciso estar distanciados o comprometidos si el objetivo es construir, mediante la investigación, conocimiento cada vez más adecuado y pertinente sobre la educación.

Palabras clave

Sociología del conocimiento; investigación en educación; compromiso; distanciamiento

Abstract

This article corresponds to the result of research in which a set of projects on the educational field were analyzed in the light of Norbert Elias' sociological theory of knowledge. In particular, the research exercise was developed from two terms that condense his theoretical proposal: commitment and distancing. As a result, characterization of such research is outlined, identifying its tendency towards commitment (posture based on emotions and experience) or distancing (posture based on rationality). Finally, this article closes with a reflection on the aspects with which it is necessary to be distanced or committed if the objective is to construct, through research, increasingly adequate and pertinent knowledge about education.

Keywords:

Sociology of knowledge; research in education; engagement; distancing

Resumo

Este artigo corresponde ao resultado de uma investigação em que analisou-se um conjunto de pesquisas na área da educação, à luz das abordagens da teoria sociológica do conhecimento do Norbert Elias. Particularmente, o exercício de pesquisa foi desenvolvido desde dois de seus principais termos que condensam sua proposta teórica: compromisso e distanciamiento. Como resultado desta análise, apresenta-se uma caracterização dessas pesquisas, identificando sua tendência para o compromisso (postura baseada nas emoções e a experiência) ou para o distanciamiento (postura baseada na racionalidade). Por fim, este artigo termina com uma reflexão sobre os aspectos com os quais são necessários estarem distanciados ou comprometidos se o objetivo é construir, através da pesquisa, conhecimento cada vez mais adequado e relevante sobre a educação.

Palavras-chave

Sociologia do conhecimento; investigação em educação; compromisso; distanciamiento

Sobre la teoría sociológica del conocimiento de Norbert Elías (o marco teórico)

En 1983, con el título de *Compromiso y distanciamiento*, se publica un conjunto de ensayos en los que Norbert Elías esboza su teoría sobre el desarrollo social del conocimiento. Allí, el sociólogo alemán plantea cómo el conocimiento se produce en el marco de las relaciones de interdependencia que tejen los seres humanos con la naturaleza no humana, con otros seres humanos y consigo mismos, relaciones que toman unas características particulares según la postura que asuma cada individuo humano. Para dar cuenta de las posturas que definen las características de las relaciones que se construyen y permiten identificar el tipo de conocimiento que de ellas deriva, Elías propone dos términos que hacen la suerte de límites, definiendo un tramo entre el cual oscilan los comportamientos, pensamientos, acciones y perspectivas de los seres humanos, y adquieren unos matices particulares según el punto en el que cada uno se ubique. Estos son compromiso y distanciamiento.

El *compromiso* alude al conjunto de comportamientos y actitudes que se configuran a partir de un alto grado de emocionalidad, intereses comunes o propios, deseos y anhelos. Esta postura responde a una lógica antropocéntrica en la que el ser humano considera que eso otro con lo que se relaciona lo implica directamente y él puede tener injerencia sobre ello. Como resultado de esta postura que media la relación de los seres humanos con el mundo surgen aquellos conocimientos basados en la percepción, en la experiencia, en la inmediatez.

Por su parte, con el término *distanciamiento*, Elías se refiere al conjunto de comportamientos, pensamientos y actitudes que guardan algún grado de distancia con aquellos aspectos que caracterizan a las posturas basadas en el compromiso (la carga emocional, los intereses, los deseos, anhelos, expectativas, entre otros), y que permiten configurar relaciones con el mundo basadas en la racionalidad, en el conjunto de normas y reglas que exigen un recorrido más largo para construir conocimiento. Desde esta postura, se estructura una comprensión del mundo en la que el ser humano se aleja de las explicaciones más antropocéntricas o mágico-místicas de los fenómenos, y entiende que los acontecimientos de la naturaleza suceden por razones que nada tienen que ver con sus deseos o expectativas y que no es posible hacerlos inteligibles solo por la experiencia o el sentido común.

Es importante señalar que, si bien estos términos podrían considerarse puntos límites entre los que oscilan los comportamientos y actitudes de los seres humanos, no es posible encontrar una sociedad o seres humanos que se asuman desde una postura de total compromiso o total distanciamiento¹. En su lugar, es posible encontrar múltiples combinaciones en las que convergen, en diferentes proporciones, el compromiso y el distanciamiento. Esta variedad es la que permite comprender aquellos casos de seres humanos que, por ejemplo, comprenden cuáles son las causas de una enfermedad, pero, aun así, las atribuyen a la voluntad de un ser supremo o a un maleficio.

También, se hace preciso señalar que con la formulación de estos dos términos Elías propone una mirada diferente a la que esbozan algunas perspectivas filosóficas o sociológicas sobre la relación sujeto-objeto en la producción del conocimiento, en donde las primeras afirman que el conocimiento es producto, únicamente, de la cognición de un individuo, mientras que las segundas plantean que este es el resultado, principalmente, de condiciones sociales. El autor busca distanciarse de estos dualismos, señalando la relación de interdependencia que hay entre el “objeto” y el “sujeto”, entre lo psíquico y lo social, indicando cómo estos son aspectos que pueden diferenciarse entre sí pero que son inseparables.

Para dar cuenta del proceso mediante el cual los seres humanos se relacionan con el mundo y, en consecuencia, construyen conocimiento sobre este, Elías menciona una serie de momentos mediante los cuales explica el paso de una postura principalmente comprometida a una más distanciada. A propósito, el autor señala que los seres humanos, en algún momento de la vida, se encuentran frente a situaciones que los llevan a responder desde una fuerte carga emocional o desde una perspectiva centrada en sí mismos. Por lo general, estas situaciones aluden a momentos de peligro o en las que se debe garantizar la supervivencia propia. A este tipo de situaciones Elías las denominó *procesos críticos*.

Dado que este tipo de experiencias demandan de los seres humanos una respuesta inmediata, la posibilidad de dominar los propios impulsos y, así, lograr tomar una distancia que les permita observar la situación, analizarla y, posteriormente, dominarla

1 Exceptuando a los niños, quienes, en sus primeros años de vida, podrían asumir un absoluto compromiso, o a quienes por padecer algún problema de salud mental asumen una postura de total distanciamiento.

es muy baja, razón por la cual las personas se ven abocadas a vivir de nuevo dicha situación en condiciones similares. A este proceso cíclico que parece eterno, ajeno y externo al dominio de los seres humanos, Elías lo llamó *enlace doble*.

Sin embargo, Elías sostiene que, en ese vaivén que supone experimentar un proceso crítico, el ser humano logra dominar sus impulsos y situarse como un observador que puede identificar cuáles son las dinámicas propias y cuál es la estructura que subyace al proceso crítico que experimenta; de esta manera lo hace inteligible y logra un distanciamiento. En este momento en el que el ser humano logra comprender y dominar la situación, tiene lugar lo que Elías ha denominado el *principio de facilitación progresiva*. Con este principio, el autor alude al proceso en el que, una vez se ha logrado el distanciamiento en relación con determinada situación o fenómeno, la comprensión que dicha postura da permite continuar develando situaciones similares².

Respecto de esta suerte de estructura que plantea Elías para dar cuenta de cómo los seres humanos pueden pasar de una postura del compromiso a otra del distanciamiento, es importante mencionar que el desarrollo del conocimiento no responde a un proceso lineal. Este se caracteriza por ser dinámico y, en ese sentido, tanto a nivel individual como social, es posible encontrar casos en los que se transita del compromiso al distanciamiento y viceversa³. También es importante señalar que, dado el carácter relacional que tiene la producción de conocimiento, Elías plantea que cuando se produce una transformación en la postura individual de un ser humano, esta se extrapola a la sociedad y a la relación con la naturaleza no humana; es decir, se realiza una triple transformación.

Luego de esbozar el proceso mediante el cual los seres humanos han ido construyendo relaciones con el mundo, adoptando posturas de compromiso o distanciamiento que les han permitido construir conocimiento más o menos adecuado y pertinente, es posible dar cuenta de las reflexiones que el autor planteó a propósito de la producción de conocimiento en el campo de la ciencia. A propósito, Elías menciona que, particularmente, las ciencias de la naturaleza a lo largo de su historia han establecido una serie de mecanismos y procesos que han logrado subordinar los comportamientos, pensamientos y actitudes basadas en el compromiso al desarrollo de procesos

de construcción de conocimientos cada vez más adecuados y pertinentes sobre los fenómenos de la naturaleza no humana.

Teniendo como derrotero el descubrir el orden inherente de los fenómenos y las relaciones que estos guardan con otros más, el campo científico ha consolidado un conjunto de valores que le han permitido, por ejemplo, el desarrollo de un alto grado de autonomía respecto a los valores de otros campos, como el religioso o el político. Asimismo, ha posibilitado producir un aprendizaje acerca de cómo las necesidades, los deseos, las expectativas, los intereses y demás aspectos asociados al compromiso menoscaban el valor cognitivo de la labor científica. En este sentido, la ciencia, específicamente las ciencias de la naturaleza, también ha logrado dominar el impulso primario que lleva a los seres humanos a recorrer los caminos más cortos para satisfacer sus necesidades de conocimiento, explicándose desde posturas antropocéntricas o desde las experiencias sensoriales la lógica y el funcionamiento del mundo.

A propósito, Elías señala cómo el grado de distanciamiento alcanzado en las ciencias de la naturaleza y la manera en la que —a partir de esta postura— se han establecido relaciones con el mundo de la naturaleza no humana se han extrapolado a otros campos y ámbitos diferentes al científico, lo que ha permitido que los seres humanos, a lo largo de su historia, tejan relaciones con un mayor grado de distanciamiento. Sin embargo, añade el autor, la construcción de conocimientos más adecuados y pertinentes sobre los fenómenos naturales derivó en una mayor interdependencia entre los seres humanos que fue creciendo inevitablemente, acelerando la vida social y haciéndola más densa y compleja; como se verá, esto permitirá comprender las dificultades en la posibilidad de un acercamiento distanciado a los fenómenos de los que se ocupan las ciencias sociales.

Ahora, con base en el anterior panorama sobre cómo se construye el conocimiento en las ciencias de la naturaleza, Elías alude a un conjunto de aspectos que han caracterizado este mismo proceso en las ciencias sociales. Con ello brinda elementos que permiten entender la manera en la que, desde estas ciencias, se han constituido históricamente relaciones con los fenómenos sociales y humanos y, en consecuencia, comprender cómo mediante la investigación se busca explicar los fenómenos que tienen lugar en el ámbito educativo.

Concretamente, el autor señala que las ciencias sociales presentan dos grandes dificultades en el momento de producir conocimiento desde posturas basadas en el distanciamiento: 1) el tipo de relación

2 Este es el caso de las ciencias naturales. A propósito, Elías menciona en su texto cómo al ser humano, al entender determinados fenómenos de la naturaleza, le fue más fácil seguir comprendiendo otros fenómenos relacionados.

3 Este es el caso, por ejemplo, de los terraplanistas.

que se establece entre quien investiga y su objeto de estudio, y 2) la tendencia a producir una comprensión sobre dicho objeto basados en los postulados y las metodologías de las ciencias de la naturaleza⁴.

Sobre el primero de estos aspectos, Elías afirma que, como resultado del incremento de las interacciones entre los seres humanos (producto del dominio de la naturaleza no humana que derivó de relaciones cada vez más distanciadas), en el cual estos se vieron cada vez más abocados a interactuar en relaciones orientadas a responder de manera inmediata a las necesidades y demandas de los otros seres humanos —es decir, expuestos a un mayor grado de dependencia—, se estableció una relación de enlace doble entre la humanidad y los fenómenos sociales y humanos, la cual hace que se reduzca la posibilidad de lograr un dominio de sí que permita un distanciamiento de aquello que lo involucra.

Este vínculo que ata al investigador al fenómeno que busca comprender ha sido velado por las construcciones epistemológicas que filosofía tradicional planteó en torno a la relación entre sujeto y objeto, lo cual produjo una falsa idea sobre una posible separación entre quien investiga y aquello que investiga, que impide que el primero reconozca su relación con el segundo y los aspectos que la configuran, ejercicio que resulta fundamental para avanzar en el logro de un distanciamiento.

Ahora, en cuanto a la segunda de las dificultades en la producción de conocimiento sobre lo social y humano desde una postura diferente a la del compromiso, Elías señala que las ciencias sociales, históricamente, han tendido a construir conocimiento sobre sus objetos de estudio a la luz del método científico, forma de pensamiento que se ha adoptado por considerarse como el referente (o indicador) de prácticas científicas exitosas (procedimientos y técnicas) que garantizan la objetividad y la rigurosidad, aspectos que resultan importantes en el anhelo que las ciencias sociales tienen de ser consideradas ciencias. El trasvase del bagaje teórico y metodológico de las ciencias naturales a las ciencias que buscan entender los fenómenos humanos y sociales ha derivado en la ampliación de la brecha que separa a quien investiga de dicho objetivo. En lugar de permitir develar la naturaleza verdadera de la sociedad, el uso de estas herramientas lleva a plantear preguntas y procesos que, en aras de respon-

der al método, desvían la mirada de lo fundamental: entender los fenómenos de la vida social y humana y las relaciones entre ellos.

Análisis sobre la investigación en educación desde la teoría del conocimiento de Norbert Elías (o metodología)

La teoría sobre el desarrollo social del conocimiento de Norbert Elías que ha sido expuesta (*grosso modo*) constituye una perspectiva a la luz de la cual es posible analizar la manera en la que se produce conocimiento mediante las diversas relaciones que los seres humanos establecen con otros seres humanos, con la naturaleza no humana y consigo mismos. Es así como, con base en esta sociología del conocimiento, es posible contar con elementos que permiten comprender las dinámicas mediante las cuales se produce conocimiento en el ámbito educativo, en particular las relaciones que se configuran entre quienes investigan en (y sobre) dicho ámbito y los fenómenos que buscan develar.

En ese sentido, a partir de los planteamientos del sociólogo alemán se construyó un conjunto de criterios que configuran una perspectiva específica desde la cual fue posible leer veinte trabajos de grado realizados en el marco de la formación posgradual en educación sobre diversos fenómenos de dicho ámbito⁵. Los siguientes criterios posibilitaron estructurar una suerte de “plano” en el que, según sus características, fuera posible ubicar cada una de las producciones revisadas, e identificar su cercanía con las posturas basadas en el compromiso o en el distanciamiento, a saber: 1) identificación con el “fenómeno”, 2) pragmática de la disciplina, 3) autonomía relativa y 4) gramática de la disciplina.

Identificación con el fenómeno

Este criterio alude al grado de distanciamiento o de cercanía que quien investiga guarda en relación con el fenómeno del cual se ocupa, lugar que se configura a partir del reconocimiento que quien investiga hace respecto a los vínculos o afiliaciones que lo unen a aquello que busca comprender.

4 Específicamente, Elías hace referencia a cómo en el campo de las ciencias sociales el método científico que derivó de la física clásica se constituyó en derrotero a seguir, por cuanto dicho método se asoció a características como la rigurosidad y la objetividad, así como al éxito del proceso de investigación.

5 En este documento no se citarán los trabajos de grado analizados, con el fin de proteger el nombre de los tesisistas y de las instituciones educativas que nombran. Solo se usarán algunos fragmentos que permitan ejemplificar o ilustrar cómo la teoría del desarrollo social del conocimiento se aplica al ejercicio de la investigación en y sobre educación. Por lo anterior, los textos se identificarán con números y el nombre de las instituciones que los autores de las tesis nombran, con letras.

Este criterio tiene como base el planteamiento de Elías sobre la relación que se establece entre los objetos de estudio de las ciencias sociales y quienes se ocupan de ellos. A diferencia de las ciencias naturales, los objetos de estudio de las ciencias sociales y humanas implican a quienes buscan aprender sobre ellos, relación que hace difícil construir una distancia por parte de quien investiga teniendo en cuenta la incidencia que tienen los intereses, deseos, presiones y tensiones propios de los grupos a los que pertenece en la relación que construyen sobre el fenómeno por estudiar. En este sentido, dicho desconocimiento de las afiliaciones y vínculos con el objeto de estudio se traduce en un acercamiento marcado por el compromiso, postura en la que tienden a primar la experiencia y el conocimiento que se construye desde la cercanía del investigador con lo que investiga.

Pragmática de la disciplina

Con este criterio se hace referencia al uso dentro de las investigaciones de teorías, conceptos, enfoques, técnicas e instrumentos con el propósito de lograr una apariencia de objetividad, rigurosidad y/o científicidad para dichos procesos. Este uso instrumental de los recursos enunciados hace de la investigación un ejercicio que tiende a distanciarse de la comprensión de los fenómenos de estudio y, a su vez, de la construcción de conocimiento más adecuado y pertinente, en la medida en que el uso de teorías y metodologías se orienta a legitimar o justificar aquello que quien investiga, desde una postura comprometida, ha construido sobre dicho fenómeno a partir de un uso descontextualizado. Específicamente, el uso de las estructuras teóricas y metodológicas se orienta en dos sentidos. Por un lado, se aplican de manera descontextualizada teorías y conceptos que, en cuanto algo tienen que ver con lo que se busca legitimar, se utilizan como argumentos para validar aquello que se ha construido desde la experiencia. Por otro lado, metodológicamente se tiende al uso de enfoques y, principalmente, técnicas e instrumentos que permitan cuantificar datos y análisis, con lo cual se busca emular cierta rigurosidad y veracidad de lo que se dice a propósito del fenómeno estudiado.

Autonomía relativa

La autonomía relativa tiene que ver con la exclusión del campo científico y, en particular, del proceso de producción de conocimiento (en este caso de la investigación) de valores, tensiones, intereses, deseos, expectativas (entre otros aspectos) que son propios de campos o ámbitos diferentes al científico.

Por ejemplo, en el caso de las ciencias naturales se han creado mecanismos que han permitido diferenciarse y distanciarse de aquellos valores propios de

otros campos distintos al científico. En ese sentido, el proceso de producción de conocimiento se configura y responde al bagaje y las reglas de las disciplinas, y relega a planos diferentes aspectos como la emocionalidad, los intereses (propios o colectivos), el deseo, las tensiones y las presiones, lo que reduce los sesgos que limitan un acercamiento al fenómeno que produzca conocimiento más adecuado y pertinente.

Gramática de la disciplina

A diferencia de la pragmática de la disciplina, este criterio alude al uso de las estructuras conceptuales y metodológicas, así como del conjunto de reglas constituidas por las diversas disciplinas con el objetivo de comprender y construir conocimiento cada vez más adecuado y pertinente sobre los fenómenos que ocupan a las diferentes investigaciones.

Este criterio tiene como base la mención que Elías hace sobre cómo el bagaje que el campo científico ha construido a lo largo de la historia se ha constituido en herramientas que permiten entablar relaciones con el mundo desde posturas más distanciadas, relegando a las emociones, los deseos, las expectativas, entre otros, a lugares diferentes al que atañe a la producción de conocimiento científico. Es así como este criterio permite identificar si el acercamiento a determinado fenómeno tiende a basarse en el bagaje disponible por el campo científico o si, por el contrario, su comprensión parte de una postura enmarcada en la emocionalidad, el interés o el deseo.

Definidos estos criterios, se esboza un plano en el que, por sus características, es posible ubicar las investigaciones que sobre el ámbito educativo se desarrollaron en el marco de procesos de formación posgradual, según su tendencia hacia el compromiso o hacia el distanciamiento. Así, por un lado se encuentran los criterios *a* y *b*, que contrastan con los criterios *c* y *d* (véase la figura 1).

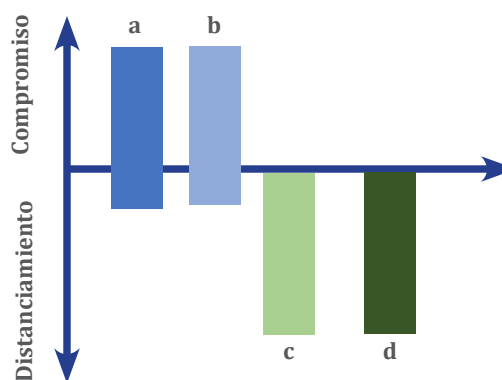


Figura 1. Plano de los criterios *a*, *b*, *c* y *d*

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la figura 1, la identificación con el “fenómeno” y la pragmática de la disciplina constituyen el tramo del compromiso, mientras que la autonomía relativa y la gramática de la disciplina aluden a las características más orientadas al distanciamiento.

Ahora, este plano tiende a diversificarse aún más al combinar los criterios definidos, lo que configura lugares en el tramo que hay entre el compromiso y el distanciamiento en los que es posible ubicar las investigaciones sobre el ámbito educativo que han servido como material empírico para el desarrollo de este trabajo. El número de combinaciones se reduce si se tiene en cuenta que, por sus características, los criterios *a* y *c*, así como los *b* y *d*, guardan una relación que podría considerarse inversamente proporcional,

lo que provoca que sean mutuamente excluyentes. Es decir, si en una investigación es posible identificar un conjunto de elementos que indiquen una identificación significativa del investigador con el fenómeno a estudiar, *ipso facto* se descarta la posibilidad de que este mismo trabajo cuente con un grado significativo de autonomía relativa. Asimismo, no sería posible hablar de un trabajo de investigación en el que se encuentre una proporcionalidad similar entre la pragmática de la disciplina y su gramática.

Hecha la anterior salvedad, en la tabla 1 se presentan las posibilidades de combinación entre los criterios con base en los cuales se leyeron los trabajos de grado correspondientes a las investigaciones en y sobre el ámbito educativo.

Tabla 1. Combinaciones de los criterios *a*, *b*, *c* y *d*

	Identificación con el fenómeno	Autonomía relativa
Pragmática de la disciplina	<i>a y b</i>	<i>b y c</i>
Gramática de la disciplina	<i>a y d</i>	<i>c y d</i>

Fuente: elaboración propia

Identificación con el fenómeno y pragmática de la disciplina (a y b)

En esta combinación se ubican, en primer lugar, los trabajos de investigación que, de acuerdo con las características que definen cada criterio, evidencian una cercanía de quien investiga con el “fenómeno”⁶ que se propone conocer y, en segundo, un uso instrumental de los recursos teóricos y metodológicos de una (o varias) disciplina(s).

En relación con el primer criterio, en estos documentos se identifica una cercanía significativa de quien investiga con su objeto de estudio. Este vínculo se configura, por un lado, dada la participación o pertenencia del investigador al contexto o comunidad donde tiene lugar el “fenómeno” por estudiar y, por otro lado, por la relación de quien investiga con el problema de investigación. Sobre el primero de estos aspectos, en los documentos se hace referencia explícita al tipo de vinculación del investigador con el contexto o comunidad, por lo general una institución educativa (ya sea como profesor, directivo docente o profesional que implementa algún programa), mientras que, en relación con el segundo, se hace constante

mención a cómo aquello que se define como el eje de investigación constituye una situación (o problema) que el investigador experimenta de primera mano.

El estudio convocó a la investigadora, maestra de la institución nombrada, en tanto la potencia teórica y pedagógica de las nociones y concepciones de libertad, las cuales han permeado, y en algunos casos, fundamentado, propuestas educativas y pedagógicas a lo largo de la historia de la escolaridad, pero que en la actualidad, ante las condiciones y características de las instituciones, familias y estudiantes como las del Colegio X no cuentan con estudios suficientes que den cuenta de las comprensiones y concreciones pedagógicas alcanzadas sobre “la libertad”, particularmente en los primeros años de la escolaridad. (Texto 1)

Los vínculos que se enunciaron permiten evidenciar en el análisis de los trabajos de investigación cómo, desde el inicio, se construye una relación con el “objeto de investigación” basada en el compromiso. La experiencia, el conocimiento de un contexto y de una población, la vivencia cotidiana de una situación y la necesidad de resolver algún problema de la vida escolar constituyen los criterios y herramientas clave para formular y desarrollar las investigaciones propuestas, por cuanto las tensiones, intereses, presiones y expectativas propias y de grupo se tornan en razones suficientes para adelantar estos ejercicios. Desde esta manera particular de formular aquello sobre lo

6 Esta palabra se pone entre comillas ya que, como se verá, no responde específicamente a lo que en el campo de las diferentes ciencias se entiende como tal. En el marco de estas investigaciones, el término aludirá más bien a problemas que requieren solución o temáticas.

que se busca investigar; se privilegian constantemente las intenciones sobre la posibilidad de comprender las condiciones que dan lugar a los fenómenos del ámbito educativo.

Con respecto a lo anterior, lo vivenciado en las dinámicas escolares infantiles, en las aulas de transición del IED colegio Z, se observan prácticas pedagógicas homogéneas, poca visibilización de los intereses y maneras de ser de los niños y niñas. De esta forma las maestras parecen que olvidan [sic] el deber ser de la educación inicial, cuyo horizonte debe tener en cuenta las características, singularidades, ritmos, necesidades, expectativas como también las particularidades del contexto en el que los niños viven, cambiar este razonamiento en el pensamiento de las maestras conllevaría [sic] a construir y configurar nuevos objetivos en el plano educativo donde prime la voz y la experiencia de los niños y niñas. (Texto 15)

Este discurso, que quien investiga crea desde dicha posición, tiende a buscar su legitimación mediante la construcción de estructuras en las que la voz del investigador y demás actores relacionados con lo que se ha definido como problema de investigación ocupan un lugar central, que busca legitimarse y validarse mediante el uso descontextualizado de fragmentos teóricos o conceptuales y de técnicas e instrumentos de investigación que poco tienen que decir sobre el “fenómeno” por investigar. En estos textos de investigación es común que diversidad de fragmentos — usualmente de otros trabajos de grado— antecedan o sigan aquello que el investigador ha construido desde la experiencia, como si tener algo que decir en relación con lo que quien investiga ha planteado fuera suficiente para asumirlo como un tipo de conocimiento adecuado y pertinente.

Uno de los propósitos de esta investigación es estudiar a partir de los documentos que escribe el profesor cómo realiza prácticas que le permiten explorar la realidad en la que se encuentra y proponer e implementar estrategias, metodologías y modelos para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales, que favorezcan a los estudiantes. Dentro de esas estrategias se encuentra la huerta escolar, pues al hacer una revisión de documentos se puede evidenciar un número destacado de tesis y trabajos de grado que dejan entrever que la huerta escolar podría aportar al conocimiento del profesor, por lo cual se hace necesario una revisión de estos ya que son escasas las investigaciones desarrolladas sobre el conocimiento del profesor y la huerta escolar. (Texto 14)

El abordaje teórico que se configuró para este apartado se caracterizó por un reconocimiento a las principales nociones que, desde distintos autores, permitían la aproximación a una propia-noción hacia la comprensión de las particularidades de los sujetos de la investigación. El corpus documental se centró en el trabajo de Sandra Araya Umaña (2002), presentado en el Cuaderno de Ciencias Sociales 127, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), titulado “Las representaciones sociales: ejes teóricos para la discusión”. De un lado, por ser documento con mayores referencias hacia otros autores destacados en el campo de las representaciones sociales (Moscovici, Jodelet) y por otro, por ser en Araya con quien se hallaron mayores acercamientos entre sus afirmaciones y los horizontes que establecía este proyecto. De igual forma, se fueron complementando las construcciones de las representaciones sociales con los aportes de autores reconocidos en el campo. (Texto 18)

La fundamentación teórica y conceptual se enfocó en torno a las concepciones de Libertad en la Educación; así, se presentan cuatro perspectivas: la propuesta Kantiana sobre la libertad y disciplina en la educación; la libertad y conciencia en educación desde Freire; lo propuesto por Savater sobre la Libertad en Educación desde la ética; y los planteamientos de Libertad enunciados en el Lineamiento Pedagógico y Curricular Para Educación Inicial en el Distrito. (Texto 1)

Asimismo, dentro de estos trabajos se privilegia el uso de determinados enfoques, instrumentos y técnicas de investigación, teniendo por criterio no una relación con una perspectiva teórica o con el objeto de investigación (el cual también se construye con base en dicha perspectiva), sino la posibilidad de crear una aparente rigurosidad mediante la cuantificación de la información que se presenta en las investigaciones sobre el ámbito educativo. En este punto, es usual encontrar una contradicción: por un lado, dado que lo que busca ponerse de presente es la voz de quien investiga y de los actores, se eligen perspectivas metodológicas enmarcadas en el enfoque cualitativo (hermenéutica, análisis del discurso, análisis de contenido, entre otros); sin embargo, para la recolección, el procesamiento de la información y su presentación se opta por técnicas e instrumentos que permitan su cuantificación. El número de entrevistas realizadas, la presentación en porcentajes de las respuestas, el uso de recursos estadísticos forman parte del conjunto de acciones a las que se recurre en los trabajos de investigación en educación con el ánimo de crear un velo de rigurosidad y sistematicidad que encubre

la postura de compromiso que quien investiga tiene en relación con aquello que ha configurado como su objeto de investigación.

En los dos criterios que componen esta primera combinación, la ausencia de una perspectiva disciplinar o científica es un factor común. Tanto la cercanía del investigador en relación con lo que busca conocer como el uso que hace de la teoría y la metodología se deben en buena medida a la falta de un bagaje conceptual que permita, en primera instancia, una aproximación a los fenómenos por conocer, no desde la experiencia inmediata, el sentido común o la *doxa*, sino desde las elaboraciones que ha producido históricamente el campo científico, lo cual posibilita el distanciamiento que se requiere en el ejercicio de comprensión del mundo y, en consecuencia, un uso de métodos, instrumentos y técnicas coherentes con los que plantea la teoría, que permite construir un conocimiento cada vez más adecuado y pertinente.

Asimismo, la ausencia de estructuras conceptuales para la comprensión de los fenómenos que tienen lugar en el ámbito educativo también puede identificarse en la construcción de los ejes de la investigación. En estos casos, es recurrente encontrar en el lugar de los objetos de investigación o de las problemáticas (en el sentido que la investigación designa a esta palabra) problemas o temáticas, lo que sugiere que la investigación se entiende, con relación al ámbito educativo, no como la posibilidad de conocer y comprender los diferentes fenómenos del mundo, sino como la oportunidad de encontrar soluciones a problemas específicos del hacer de quien investiga o del contexto en el que este interactúa o al cual pertenece.

¿De qué manera la reflexión sobre la propia práctica aporta en la comprensión del juego simbólico en los niños y niñas del grado jardín del colegio T11? (Texto 5)

¿Cómo son comprendidas y cuáles son las prácticas pedagógicas de libertad realizadas por las maestras de los cursos de transición de la Institución x? (Texto 1)

Construir la historia del colegio y con sus protagonistas, a partir de la historia oral, para generar un proceso que permita escuchar sus voces e integrarlas a la historia de la ciudad. (Texto 4)

¿Cómo caracterizar las principales interacciones que afectan la convivencia escolar entre los estudiantes, docentes y padres de familia del grado tercero de la Institución z? (Texto 6)

¿Cuáles son los aportes que desde el enfoque de género han recibido los estudiantes de grado décimo del colegio A en su recorrido por los conocimientos de las Ciencias Sociales? (Texto 11)

Como efecto de la estructura pragmática que se construye con retazos teóricos y metodológicos extraídos de sus contextos originales y desarticulados con los que se busca validar el discurso del investigador sobre el problema o temática que ha definido como el eje de su investigación, los trabajos analizados dan cuenta de un discurso que hace de la educación un lugar común para todos los que quieran o tengan algo por decir al respecto, sin que para ello sea necesario contar con la previa apropiación de una gramática disciplinar. A diferencia de campos como la física o la sociología, la educación —en este caso— se convierte en un ámbito accesible para todos; no es preciso contar con un bagaje conceptual para comprender aquello sobre lo que habla (porque, generalmente, esto no está construido con base en una gramática disciplinar, sino en la opinión o la experiencia) o para proferir opinión alguna sobre los fenómenos que lo componen.

Es así como la combinación de estos criterios da cuenta de una manera particular de producir conocimiento, y de un tipo de conocimiento específico. En este caso, la experiencia se configura como la fuente más relevante para construir conocimiento sobre los fenómenos del ámbito educativo y los procesos investigativos responden, concretamente, a preocupaciones, interés y deseos que, como lo menciona Elías (1983), se orientan a responder a la pregunta ¿qué representa eso para mí o para otros? y no a la pregunta sobre la que se ocupa la ciencia: ¿qué es eso?, ¿cómo están relacionados esos fenómenos entre sí? (Elías, 1983).

Pragmática de la disciplina y autonomía relativa (b y c)

En la combinación de estos dos criterios pueden ubicarse aquellos trabajos que se caracterizan, por un lado, por evidenciar un grado significativo de distanciamiento del investigador en relación con aquello que investiga y, por otro, porque, inversamente, se hace un uso pragmático de las estructuras conceptuales y de las herramientas metodológicas.

En este caso, es posible identificar cómo el investigador tiene una comprensión sobre el fenómeno por estudiar que se basa en la idea de que aquello que busca conocer nada tiene que ver con su voluntad, deseo e interés, sino que la naturaleza de dicho fenómeno responde a una construcción transhistórica. Es decir, se sabe que no es posible una construcción del

fenómeno a partir de las percepciones, la experiencia, las creencias o los deseos, sino que este es producto de la razón y que, para aproximarse a este, es necesario recurrir a las estructuras epistemológicas disponibles en el campo científico.

También, este distanciamiento en relación con el fenómeno es posible debido al desarrollo que determinadas ciencias han tenido a lo largo de la historia y que han ido configurando maneras de comprender el mundo desde posturas menos mágico-míticas o emocionales, lo que lleva a entender que estos fenómenos existen con independencia de los seres humanos. Este último, según Elías, es el caso de las ciencias de la naturaleza.

Los trabajos en los que se identifica este criterio plantean como problemas de investigación sobre el ámbito educativo asuntos que se distancian en un grado significativo de los intereses, tensiones o presiones particulares o propias de una comunidad. Sin embargo, a pesar de esta autonomía relativa en la que debido a la comprensión distanciada que se tiene respecto al fenómeno no se responden a valores o demandas de ámbitos externos al campo científico, estos trabajos de investigación se caracterizan por presentar un nivel de pragmatismo significativo en el desarrollo teórico y metodológico. Aquí, el uso de conceptos, técnicas e instrumentos se da de manera desarticulada respecto al objeto de la investigación. La polifonía de conceptos venidos de diversas perspectivas que se presentan de manera descontextualizada de su estructura teórica da cuenta de una idea sobre la investigación no como un proceso que permite entablar relaciones y, en consecuencia, construir conocimiento sobre el mundo, sino como una suerte de paso a paso predeterminado en el que se da relevancia al cumplimiento de lo exigido más que a la posibilidad de comprensión.

Identificación con el fenómeno y gramática de la disciplina

Dentro de esta posibilidad de combinación de criterios, se podrían agrupar aquellos trabajos de investigación que, si bien usan los recursos teóricos y metodológicos que responden a una perspectiva disciplinar y están orientados a posibilitar la comprensión del fenómeno (por cuanto guardan una coherencia entre sí), a su vez, evidencian cierto grado de cercanía entre quien investiga y aquello que busca conocer.

Aunque ninguno de los trabajos de grado analizados para este caso cumple con estos criterios, aquí podrían ubicarse, por ejemplo, algunas de las elaboraciones del campo de la sociología producidas durante los siglos XIX y XX que dan cuenta de cómo,

a pesar de cumplir con la gramática de la disciplina, los fenómenos allí propuestos se orientan a aspectos relacionados con intereses, tensiones y presiones del contexto. Sin embargo, en este caso vale la pena señalar cómo en la convergencia de estos dos criterios, la gramática de la disciplina pareciera determinar el grado de proporcionalidad de la identificación con el fenómeno, acción que hace que el segundo de estos criterios tome un matiz diferente al que tiene en la combinación de los criterios *a* y *b*. Para este caso, el fenómeno por estudiar está delimitado por una perspectiva teórica y, con base en ella, se realiza el desarrollo que permite acercarse a él de una manera más adecuada y pertinente. Esto crea las condiciones para que la relación de cercanía que quien investiga pueda establecer respecto al fenómeno sea cada vez menor, lo que deriva en que este conjunto de criterios, a pesar de contener uno que está más próximo al compromiso, tienda principalmente al distanciamiento.

Autonomía relativa y gramática de la disciplina

De acuerdo con la definición de los criterios que componen este conjunto, tampoco es posible ubicar aquí alguno de los trabajos de investigación analizados. En ese sentido, la descripción de esta combinación corresponderá a las características que podrían tener las investigaciones que aquí pudieran ubicarse.

Teniendo en cuenta los mecanismos que la ciencia ha definido a lo largo de su historia con el fin de posibilitar la producción de conocimientos y las reglas que cada disciplina ha establecido, las investigaciones que apodrían ubicarse se caracterizarían por dar cuenta de un grado de distanciamiento entre el investigador y lo que investiga, mediado por una perspectiva teórica así como por recursos metodológicos que han posibilitado que el acercamiento a los fenómenos tenga un lugar diferente al de la experiencia o los sentidos y, en consecuencia, han relegado a un plano diferente al de la producción de conocimiento todos aquellos comportamientos, actitudes y pensamientos propios de una postura comprometida.

En el marco de esta conjunción de criterios, la investigación y el tipo de conocimiento que puede producirse con base en este proceso toman un matiz muy diferente del que se evidencia en los trabajos de grado analizados. Aquí, ni la teoría ni los recursos metodológicos buscan configurar una apariencia de rigurosidad y distanciamiento que encubra las elaboraciones que, desde la cercanía con el fenómeno, hace quien investiga (en este caso, sobre el ámbito educativo).

En el caso de las ciencias sociales (y, por ende, en el de la educación), lograr elaboraciones que correspondan a las características que se plantean para cada uno de estos criterios consiste en un proyecto aún pendiente. Elías (1983) señala cómo en comparación con las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales, por las particularidades que se han configurado a lo largo de la historia, aún deben desarrollar conceptos y métodos que permitan, por un lado, cada vez mayor autonomía respecto a otros campos o ámbitos y, por otro, las condiciones para que, aunque quien investiga sea parte de aquello que investiga, sea posible neutralizar los intereses, expectativas, deseos y demás aspectos que lo lleven a crear una relación desde el compromiso con los diferentes fenómenos de los que estas ciencias se ocupan.

Hacia un balance (o los hallazgos)

Teniendo en cuenta que los trabajos de investigación sobre el ámbito educativo analizados cumplen con los criterios *a y b* y *b y c*, es posible afirmar que dichas elaboraciones tienden, principalmente, hacia el compromiso. Por una parte, es posible identificar propuestas de investigación que tienden a resolver problemas o situaciones de la vida cotidiana de quien investiga o del contexto en el que desarrolla su práctica docente, lo que da lugar a un tipo de conocimiento basado en intereses concretos, en presiones e intenciones que limitan estos ejercicios a la construcción de un conocimiento particular sobre un contexto (un grado, un colegio), un grupo de actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias) y unas situaciones específicas. Esto, sumado a la construcción de apartados teóricos (marcos teóricos) y metodológicos (metodología) que responden a un pragmatismo establecido por una secuencialidad de pasos, da como resultado el desarrollo de ejercicios de investigación que se alejan de la posibilidad de generar conocimiento más adecuado y pertinente sobre el ámbito educativo, que esté basado en una gramática desde la cual definir un objeto de estudio y una metodología acorde a un saber disciplinar.

Aquí, vale la pena destacar que en ambos conjuntos de criterios la pragmática de la disciplina aparece como factor común, lo que deja ver cómo sobre el ámbito educativo se construye un tipo específico de conocimiento de una manera particular. Una mirada amplia sobre el panorama que se constituye con esta combinación de criterios permite identificar cómo en

el contexto de la academia se tejen relaciones particulares con dos aspectos: el conocimiento disciplinar y la investigación.

En relación con el primero de estos asuntos, es posible identificar en la construcción de lo que quienes investigan han denominado *marco teórico* una ausencia de una perspectiva disciplinar desde la cual aproximarse al fenómeno que se busca conocer. En lugar de dicha perspectiva, la *estructura teórica* de estos trabajos se construye en el marco de cuatro posibles escenarios:

- La convergencia de autores que, si bien se ocupan de diferentes disciplinas, tienen en común algo que decir sobre el tema que quien investiga busca conocer; o la reunión de autores que, aunque pertenezcan al mismo campo disciplinar, tienen elaboraciones diferentes, incluso contradictorias sobre el tema de investigación.
- La construcción teórica a partir de extractos de trabajos de grado posgraduales o de artículos en los que se hace una recontextualización de teorías producidas por un saber disciplinar y que, para dicha construcción, pasan por un nuevo proceso de recontextualización.
- La fundamentación en teorías pedagógicas o didácticas.
- La fundamentación en documentos de política educativa.

Este uso pragmático de la teoría en las investigaciones sobre el ámbito educativo da cuenta de una relación de tipo instrumental con el saber disciplinar, situación que no implica un trabajo para la apropiación de la gramática de una disciplina que, posteriormente, permita una aproximación a los fenómenos.

Asimismo, la comprensión de la educación como un saber disciplinar tiende a ubicar en un plano secundario los conocimientos de las ciencias (sociales o de la naturaleza). La mayoría de los trabajos de investigación analizados consideran al saber pedagógico, didáctico o educativo fuentes más pertinentes para dar cuenta de aquello que se investiga (qué más pertinente que estos saberes del ámbito para hablar de este). Esta elección podría sustentarse en el carácter práctico de los discursos pedagógicos o educativos, los cuales se orientan hacia un saber hacer (práctica pedagógica) o a un saber ser (la experiencia docente). Este carácter práctico proporciona elementos que coadyuvan a la solución de los problemas que quien investiga define como objeto de su ejercicio de investigación.

En cuanto a la investigación, también es posible identificar una relación basada en un pragmatismo. La comprensión de este proceso como un medio que permite resolver problemas de la vida escolar posibilita que, en el lugar de un objeto de estudio se sitúen problemas o temáticas generalmente asociadas a una preocupación práctica relacionada con el hacer de quien investiga o con aspectos particulares del contexto escolar en el que participa. En otras palabras, investigar sobre y en el ámbito educativo tiende a considerarse una herramienta para resolver situaciones concretas y no para aproximarse mediante gramáticas y reglas de las disciplinas a los fenómenos que tienen lugar en dicho ámbito.

El pragmatismo que se adjudica a la investigación podría asociarse a la relación que se construye con este proceso a partir del cumplimiento de una serie de ítems contenidos en un formato, lo que crea una comprensión sobre la investigación como un proceso lineal que lleva a un conocimiento siempre y cuando se siga un paso a paso establecido de antemano. Desde esta interpretación, la investigación dista de ser un proceso conducente a un trabajo que parte y que implica la apropiación de una disciplina, de sus enunciados y sus reglas, un avanzar y un retroceder, de equivocarse y aprender y, en ese proceso que no implica una linealidad, poder aprehender o aproximarse a un fenómeno en particular. Lo anterior se cambia por la “promesa” de hacer investigación de la manera en la que exige la academia si se comienza por el planteamiento del problema (como si este pudiera conocerse de antemano, como si existiera como existe cualquier cosa sensible en el mundo y que, por ello, solo con la experiencia y los sentidos es posible hacerlo inteligible), se sigue con un marco teórico (que valide lo que se construyó previamente, desde el interés, el deseo o la intención y no que permita construir el problema) y el marco metodológico, y se finaliza con las conclusiones que, desde el inicio, ya se vienen esbozando.

¿Comprometidos o distanciados? (O conclusiones)

El panorama que hasta aquí se esboza proporciona varios elementos que permiten, una vez más, plantear la pregunta con la que inicia este apartado. Sin embargo, es preciso hacer más concreto este cuestionamiento: para producir conocimiento más adecuado y pertinente sobre los fenómenos que tienen lugar en el ámbito educativo, ¿con qué debemos estar comprometidos?, ¿de qué debemos distanciarnos?

De cara a la posibilidad de desarrollar investigaciones sobre el ámbito educativo que amplíen su comprensión, es necesario lograr un distanciamiento en relación con lo que se ha construido como objeto de estudio y al ámbito propiamente dicho. Esto implica dos aspectos: por un lado, apropiarse una perspectiva disciplinar y su gramática y, por otro (relacionado con lo anterior), realizar un ejercicio de vigilancia epistemológica que permita identificar aquellos comportamientos, pensamientos y actitudes que tiendan a generar relaciones basadas en el compromiso con aquello que se quiere conocer para, posteriormente, neutralizarlos y relegarlos a un segundo plano en el proceso de construcción de conocimiento.

Aproximarse cada vez más a la comprensión del ámbito educativo pasa por cambiar los criterios que, como se evidenció en el análisis en el que se basa este documento, están asociados a aspectos particulares de sujetos y contextos, a expectativas y pragmatismos, a una comprensión de la investigación como una herramienta que resulta útil porque permite resolver problemas de la vida escolar por el camino más corto, el que trazan las percepciones y el sentido común. Lo anterior implica generar una distancia en la que, quien investiga, parte por identificar aquellas afiliaciones sociales que podrían sesgar el ejercicio de comprensión sobre determinado fenómeno; implica, también, tomar distancia de la idea sobre la investigación que responde a la pregunta *¿cómo puede ayudarme esto a solucionar x problema particular o y situación?* Cambiándola, como lo propone Elías (1983), por *¿Qué es esto? ¿Cómo se relaciona con otros fenómenos?*

Si la producción de conocimiento más adecuado y pertinente sobre el ámbito educativo demanda de quien investiga una exclusión de los intereses, deseos, expectativas, tensiones y presiones de dicho proceso, queda, entonces, por resolver la pregunta *¿con qué estar comprometidos?* Elías (1983) señala que, ante la imposibilidad de asumir posturas de absoluto distanciamiento o compromiso, todo conocimiento estará compuesto de una combinación de estas dos posturas (en diversas proporciones) y, en ese sentido, el conocimiento que se produce por el campo científico no escapa a esta condición. Sin embargo, para este caso, enfatiza en que aquellos elementos que corresponden al compromiso ocupan un lugar marginal. Dada esta premisa, y de cara a la producción de conocimiento cada vez más adecuado y pertinente en y sobre el ámbito educativo, el compromiso podría ubicarse respecto al interés que el investigador podría tener con el conocimiento, específicamente, con el proceso de apropiación de un saber disciplinar que le permita, a la luz de sus postulados y métodos, comprender

de una mejor manera el ámbito de la educación. Es decir, podría ser fundamental que el investigador (y los docentes) expresen una actitud de compromiso (interés, deseo, expectativa) con el trabajo, que implica apropiarse un saber disciplinar y sus recursos teóricos y metodológicos.

Un compromiso con el saber será el que permita un conocimiento cada vez más distanciado y, en consecuencia, más adecuado y pertinente sobre la educación.

Referencias

Elías, N. (1985). *Humana conditio: Consideraciones en torno a la evolución de la humanidad*. Ediciones Península.

Elías, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento: Ensayos de sociología del conocimiento*. Ediciones Península. [Obra original publicada en 1983].

Elías, N. (1995). *Mi trayectoria intelectual*. Ediciones Península.

Elías, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Editorial Norma.

Elías, N. (2008). Sociología do conhecimento. *Sociedade e Estado*, 23(3).

Elías, N. (2008). *Sociología fundamental*. Gedisa Editorial. [Obra original publicada en 1970].

Elías, N. (2012) *La sociedad cortesana*. Fondo de Cultura Económica. [Obra original publicada en 1969].

Paulo Freire: Escuela, alfabetización y lectura crítica del mundo Lección inaugural*

Nylza Offir García-Vera**

Para citar este artículo

García-Vera, N. (2022). Paulo Freire: Escuela, alfabetización y lectura crítica del mundo. Lección inaugural. *Pedagogía y Saberes*, (56).

* Se cumple un centenario del nacimiento del gran pedagogo latinoamericano Paulo Freire, nacido en Recife, Brasil, el 19 de septiembre de 1921 y la Universidad Pedagógica Nacional ha declarado institucionalmente este 2021 como el año Paulo Freire. En este contexto, el programa de Pedagogía y la Licenciatura en Educación Básica Primaria ofrecen como lección inaugural la presente conferencia titulada *Paulo Freire: escuela, alfabetización y lectura crítica de mundo*. Además de conmemorar al autor y ofrecer una lectura dialógica de uno de sus ensayos más conocidos —*La importancia de leer*—, este texto se ofrece como posibilidad para abrir horizontes de lectura de otras de sus obras y, en particular, plantea la actualidad de las tesis Freirianas referidas a la alfabetización como política cultural que enseña la lectura, en tanto acto crítico, de la palabra escrita y de la realidad social. Para ver la lección en línea: https://www.youtube.com/watch?v=dBlAzLruTUA&ab_channel=UniversidadPedag%C3%B3gicaNacional

** Profesora de la Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

Me he basado en el ensayo *La importancia del acto de leer* de Paulo Freire para proponer tres líneas de reflexión que espero dialoguen con algunos intereses y preocupaciones pedagógicas de quienes se encargan en la escuela de la alfabetización inicial. El diálogo que propongo es, por supuesto, primordialmente con el propio autor, con otras de sus obras en momentos fundamentales y con otros autores y autoras, sobre todo mujeres, que han trabajado en este mismo sentido; es decir, en esa misma preocupación en torno a la lectura y la escritura en la escuela y fuera de ella. Hemos de recordar siempre que leer y escribir es importante allí, en nuestras escuelas, dado que lo es en el mundo social y cultural.

Asimismo, espero poder dejar una inquietud sobre la actualidad y la vigencia de la obra de Paulo Freire y de cómo sus planteamientos permiten leer nuestra compleja realidad educativa respecto a la lectura y la escritura, en claves ético-política y pedagógica, para volver a pensar su finalidad en las prácticas escolares hoy deslocalizadas, desplazadas o sustituidas por cuenta de la pandemia que nos llevó a la situación inédita de suspender la presencialidad en las escuelas. Con ello intento aproximarme a la realización de una de las tesis freirianas centrales, quizás la más cardinal de todas que nos dice lo siguiente: “Una seria y rigurosa lectura del mundo, supone una seria y rigurosa lectura de textos” (1998, p. 20). Se trata, reiterará el autor, una y otra vez, en varios de sus textos, de un movimiento intelectual y dialéctico que implica un vaivén, permanente y crítico, del mundo a la palabra y de la palabra al mundo.

Mijaíl Bajtín, el gran lingüista ruso y teórico del lenguaje, leído y citado por el propio Freire, plantea en unos de sus textos que no existe ningún sentido muerto: todo sentido tiene o tendrá su propia fiesta de resurrección. Aquí “sentido” es palabra dicha, encarnada en un sujeto, dirigida al mundo, a los otros, es palabra en dialogicidad, como insistía el propio Freire. No es necesario, por supuesto, resucitar la obra freiriana, pues ella está en el corazón, en el pensamiento y en la acción de miles de maestras y maestros latinoamericanos y educadores populares, pero lo que sí es dable es volver sobre sus textos, actualizar sus sentidos posibles, dialogar con ellos. Dialogar con un texto es intentar ver, comprender y escuchar al otro: en este caso ese otro se nos presenta como palabra dicha y registrada en la memoria de lo impreso. Ir en pos de la palabra de Freire como una suerte de escucha y de respuesta y de réplica, es lo que intento aquí.

Se trata de una lectura-diálogo, lectura-escucha, lectura-réplica o respuesta, lectura-valoración de su ensayo *La importancia del acto de leer*, que me permite tejer algunas reflexiones enlazadas temáticamente con el problema de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura o la alfabetización plena y la comprensión crítica de estos actos que implican verbos en infinitivo. Esto es, el nombre de una acción permanente, como la de leer o escribir, enseñar, aprender, saber, saber leer y escribir, estudiar, y así, en lo sucesivo.

La infancia: entrar en el mundo simbólico, habitar en él

En *La importancia del acto de leer*, Freire sostiene que la lectura no se agota en la descodificación de la palabra escrita, sino que “se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél” (1981, p. 95). A través de bellas, profundas y conmovedoras imágenes, el autor retorna a su infancia, recuerda a ese niño que era él y que leía el mundo y dice lo siguiente:

La vuelta a la infancia distante, buscando la comprensión de mi acto de “leer” el mundo particular en que me movía –y hasta donde no me está traicionando la memoria– me es absolutamente significativa. En este esfuerzo al que me voy entregando, re-creo y re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia en el momento en que aún no leía la palabra. Me veo entonces en la casa mediana en que nací en Recife, rodeada de árboles, algunos de ellos como si fueran gente, tal era la intimidad entre nosotros; a su sombra jugaba y en sus ramas más dóciles a mi altura me experimentaba en riesgos menores que me preparaban para riesgos y aventuras mayores. La vieja casa, sus cuartos, su corredor, su sótano, su terraza –el lugar de las flores de mi madre–, la amplia quinta donde se hallaba, todo eso fue mi primer mundo. En él gateé, balbuceé, me erguí, caminé, hablé. En verdad, aquel mundo especial se me daba como el mundo de mi actividad perceptiva, y por eso mismo como el mundo de mis primeras lecturas. (Freire, [1981] 2003, p. 95)

En efecto, el primer texto que lee el niño es su mundo, y lo puede leer gracias a que un adulto, una madre, una familia que le espera y le acoge, una generación que está antes se lo ofrece, y no de cualquier manera, se lo ofrece como palabra. Es un mundo preexistente, que hay que aprehender y cuya llave de acceso es el lenguaje y no es solo *a través* del



Juliana Chacón Velandia, 9 años, A partir de la consigna: dibuja el mundo

Fuente: archivo personal

lenguaje, sino con él: nos hacemos humanos en y por el lenguaje, habitamos el mundo y el mundo nos habita. Pero para que exista ese mundo en la mente infantil debe asociarlo a un objeto, a una imagen, a una palabra, a un texto, es decir, a lo simbólico, pues la realidad no está puesta allí para que los niños la observen y la describan, sino que hacemos que esta realidad sea observable para ellos, perceptible para ellos, existente en su mente a través de su apropiación en el lenguaje, que es al tiempo el lenguaje-mundo. El “mundo” no les dice nada de antemano a los niños, para apropiarse esa realidad caótica está la mediación de los otros y su palabra. Miremos cómo Freire continúa recordando su “lectura del mundo”, que él mismo metafórica y entrecomilla:

Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto se encarnaban también en el silbo del viento, en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos; en el color del follaje, en la forma de las hojas, en el aroma de las hojas –de las rosas, de los jazmines–, en la densidad de los árboles, en la cáscara de las frutas. De aquel contexto –el del mi mundo inmediato– formaba parte, por otro lado, el universo del lenguaje de los mayores, expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos, sus valores. Todo eso ligado a contextos más amplios que el del mi mundo inmediato y cuya existencia yo no podía ni siquiera sospechar. (2003[1981], p. 96)

Decimos “mundo” y nos referimos no solo a una dimensión física y natural que nos rodea, sino también a la esfera social de la cultura, a todo aquello intervenido por la mano y la inteligencia humana, esa especie de segunda naturaleza. Decimos “cul-

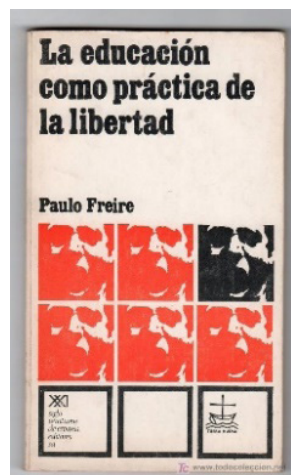
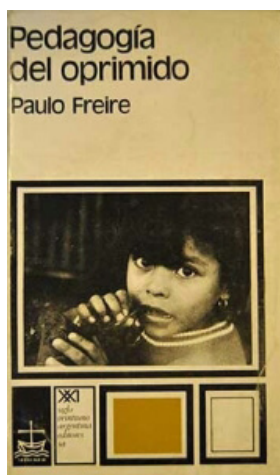
tura” y aludimos a un conjunto de valores, sensibilidades, prácticas y saberes que se han construido, sostenido y transmitido a través del tiempo, de generación en generación. Freire valora esa percepción primaria del mundo, esa lectura que se hace antes de leer la palabra escrita, y que constituye saber en los sujetos. Un saber válido, muy válido, lo repetirá siempre, y ello será una de las bases de su pedagogía crítica y dialógica.

Freire procede luego en este ensayo a recordar con entrañable afecto a la primera maestra que le entregó el regalo de las letras, la palabra escrita, esta simbolización de segundo orden que requiere para su aprendizaje de la escuela, de ese tiempo-espacio singular dedicado a ello:

Al llegar al llegar a la escolita particular de Eunice Vasconcelos, cuya desaparición reciente me hirió y me dolió, y a quien rindo ahora un homenaje sentido, ya estaba alfabetizado. Eunice continuó y profundizó el trabajo de mis padres. Con ella, la lectura de la palabra, de la frase, de la oración, jamás significó una ruptura con la “lectura” del mundo. Con ella, la lectura de la palabra fue la lectura de la “palabra-mundo. (2003[1981], p. 100)

Es la imagen de una maestra que alfabetiza dando lugar al mundo infantil, atenta a sus inquietudes y preguntas, una maestra que escucha y que por ello es recordada con cariño y conquista un lugar merecido en su memoria porque lo inició de manera sabia en esa nueva cultura, la cultura escrita, sin romper de tajo con su mundo existencial y con el mundo de su vida social, con su oralidad, y con aquello que todo niño, niña tiene por decir o con lo que ya sabe acerca de ese nuevo objeto de conocimiento: la lengua escrita. Es esa alfabetización la que defiende y promueve Freire y se opone a aquella que reduce la lectura y la escritura a un objeto mecánico, que solo se aprende repitiendo letra por letra, sílaba por sílaba, sin ir a los textos completos, o al texto auténtico de la vida o a textos literarios auténticos que también son la vida y nos hablan de ella.

Valga la digresión aquí y el paréntesis que voy a hacer para referirme al Freire que dirigió a mediados de los 60 del siglo pasado, en su país natal, una importante y trascendental campaña de alfabetización de adultos, mediante su propuesta de los *círculos de la cultura*. Un proceso que se vio interrumpido por el golpe militar en su país. Ese golpe le significó persecución, cárcel, exilio, prohibición y hasta quema de sus obras iniciales no solo en Brasil, sino ya en todo el Cono Sur, cuando las cruentas dictaduras enmarcadas en la guerra fría y el Plan Cóndor, promovido y financiado por el Departamento de Estado de los Estados



Unidos, se tomaron el poder a sangre y fuego por completo. Estoy hablando de sus obras *La educación como práctica de la libertad* (1969) y *La pedagogía del oprimido* (1970).

En la primera, *La educación como práctica de la libertad*, Freire había explicitado su concepción de alfabetización y había desarrollado, además, una metodología que consistía en la construcción del universo vocabular de los grupos de adultos analfabetas para, a partir de allí, crear situaciones-problema que los llevara al debate y a la toma de conciencia existencial sobre su propia realidad y sus problemáticas. Seguía después la codificación o puesta por escrito de ese problema, y luego, la elaboración de fichas analíticas que permitían llegar a las denominadas *palabras generadoras* o *palabras-semillas*. Palabras que permitían crear otros significantes y significados, que no eran en todo caso ni sapo, ni luna, ni nené, como aparecía en las cartillas de esa y de esta época, y allá y acá, sino “favela” o “tijolo”, de ahí, a las necesidades fundamentales: *agua, techo, salud, educación, alimentación...* y a las preguntas ¿por qué no se nos satisfacen? ¿No son acaso derechos?¹

Precisamente, respecto de su trabajo alfabetizador de adultos, en este mismo ensayo que venimos comentado, en *La importancia de leer*, Freire nos reitera lo siguiente:

1 El informe de CLADE (2019) sobre alfabetización y derecho a la educación señala que “En el mundo existen 750 millones de personas analfabetas, de las cuales dos tercios son mujeres. De esta cifra, 32 millones pertenecen a América Latina y el Caribe, lo que representaba un 4% del total de la población del mundo”, de acuerdo con el informe de la Unesco (2017). La amplísima brecha social, educativa y cultural que venía paliando la educación pública en América Latina ha quedado interrumpida por la pandemia de la covid-19 y esto traerá consecuencias para la educación escolar y la alfabetización plena de NNA.

Siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y como un acto de conocimiento, y por eso mismo un acto creador. Para mí sería imposible comprometerme en un trabajo de memorización mecánica de ba-be-bi-bo-bu, de la-le-li-lo-lu. De ahí que tampoco pudiera reducir la alfabetización a la pura enseñanza de la palabra, de las sílabas o de las letras. Enseñanza en cuyo proceso el alfabetizador iría “llenando” con sus palabras las cabezas supuestamente “vacías” de los alfabetizandos. Por el contrario, en cuanto acto de conocimiento y acto creador, el proceso de la alfabetización tiene, en el alfabetizando, su sujeto. El hecho de que éste necesite de la ayuda del educador, como ocurre en cualquier acción pedagógica, no significa que la ayuda del educador deba anular su creatividad y su responsabilidad en la creación de su lenguaje escrito. (2003[1984], p. 95)

Los niños —y también los adultos analfabetas como lo vemos con Freire— piensan a propósito de los objetos de conocimiento que se les presenta y los interrogan y conceptualizan. Parece de Perogrullo, pero hay que volver a insistir en ello. ¿No es acaso esto lo que demostró con suficiencia Emilia Ferreiro? Esta autora, junto con Ana Teberosky, encontraron en sus investigaciones que es posible identificar *hipótesis lingüísticas* recurrentes en los niños y que estas son de inusitada importancia pedagógica, puesto que muestran las apropiaciones previas que los pequeños hacen del sistema de escritura, mucho antes de llegar a la escuela o de recibir enseñanza sistemática y directa sobre este objeto de conocimiento: los niños saben, por ejemplo, que para que un enunciado pueda leerse debe contener varias letras y formas diferentes, estas son *las hipótesis de cantidad y variedad*. Saben, también, que se escribe de izquierda a derecha, y poco a poco van descubriendo que las letras tienen valores sonoros, propiciando con tal descubrimiento la emergencia de la *hipótesis silábica*, en cuya lógica los niños suelen escribir, por ejemplo, la palabra pelo así: “plo”. También aparecen escrituras como las que siguen. En la primera, Samuel envía nota de invitación a Emilia para jugar. La segunda trata de una invitación, pero más formal, a una obra de teatro:



Fuente: archivo personal

Todo esto en el orden notacional del código escrito. Pero también desde el punto de vista funcional, otros experimentos les mostraron que los niños reconocían características propias de diferentes textos que circulan en la cultura escrita, mucho antes de poder leerlos convencionalmente: distinguían una carta, una tarjeta, una lista de mercado. Las mismas autoras (Ferreiro y Teberosky, 1979) describen un experimento con un grupo de niños preescolares que consistió en plantear una situación de lectura, en la cual una de ellas abría un periódico y empezaba a leer un cuento, haciendo como si el texto saliera de allí. La reacción de los niños en su mayoría fue de incredulidad, puesto que ya sabían que en el formato periódico circulan normalmente noticias y no cuentos. Los cuentos tienen otros soportes escritos y otra forma textual narrativa (silueta) y los niños, por supuesto, ya lo saben.

Niñas y niños, además, cuando observan que para los adultos que les rodean es importante esta actividad de leer y la practican junto a ellos y cuando tienen acceso a valiosos libros, terminan por incorporar la lectura, inicialmente como gesto, luego, como lectura de imágenes (logográfica) y, poco a poco, se inician con mucho interés en la construcción formal de ese sistema escrito, comprobando o descartando sus propias hipótesis mediante preguntas a quienes ya dominan este conocimiento: sus maestros, pero también sus padres, los hermanitos mayores, la familia en general si está presta a ello.



Fotografía de Wayra Camila Machain Aguas, de 3 años, leyendo...

Fuente: archivo personal.

Entre tanto, en la escuela serán las situaciones de lectura y escritura que les proponga la maestra, las que les permitirán a estos niños alcanzar el dominio del principio alfabético. Si se escuchan con atención sus hipótesis, que son fascinantes, y se enriquece este proceso de manera creativa, lúdica y didáctica, su ingreso al saber escolar que está codificado todo alfabéticamente, será también para ellos fascinante.

Despertará su curiosidad y su deseo de saber más, ahondará en su interés de aprender, interés que no es necesario despertar, puesto que todos los niños quieren aprender a leer y escribir. Saben de qué se trata, de lo importante que es esta práctica en el mundo social. Pero si este proceso solo se enfoca en la repetición mecánica, si se borra todo saber anterior, si no pueden preguntar o preguntarle a otros y solo repetir o responder con temor a equivocarse, posiblemente aprenderán, pero lo harán bajo la idea de que se trata de una tarea escolar difícil, que causa desidia, cuando no, enojo en sus padres o maestros por su “inadecuada” y “errática” decodificación de las palabras de la cartilla. Por fortuna, anota Emilia Ferreiro, todo los niños del mundo, en todas las épocas y en todas las geografías, han aprendido a leer muy a pesar de algunos de estos métodos mecanicistas.

Ahora bien, muchos niños que no encuentran en su casa, en su mundo inmediato, esta práctica cultural, es decir, que no tienen quién les lea, les provea libros, o no ven siquiera a su alrededor adultos leyendo o interesados en la literatura o en los periódicos u otros textos, solo tienen una oportunidad de encontrar ese vínculo con el saber letrado: la escuela. Por eso requerimos allí maestros lectores, formados en lenguaje y en Didáctica de la lengua escrita, maestras lectoras que practiquen la lectura y que vinculen amorosamente a niñas y niños con su derecho a saber leer y escribir, al tiempo que a disfrutar de estos aprendizajes.

“Yo sé leer”: de la formación del lector y de quien pretende enseñar

Volvemos al ensayo de Freire. Vamos ahora a detenernos en este fragmento que nos introduce ya no solo en el niño que lee el mundo y aprende a leer, sino en el adolescente que continúa leyendo durante su proceso escolar, y en el joven maestro en el que se convertirá para enseñar a otros a leer:

Continuando en ese esfuerzo de “releer” momentos fundamentales de experiencias de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se fue constituyendo en mí a través de su práctica, retomo el tiempo en que, como alumno del llamado curso secundario, me ejercité en la percepción crítica de los textos que leía en clase, con la colaboración, que hasta hoy recuerdo, de mi entonces profesor de lengua portuguesa. No eran, sin embargo, aquellos momentos puros ejercicios de los que resultase un simple darnos cuenta de la existencia de una página

escrita delante de nosotros que debía ser cadenciada, mecánica y fastidiosamente “deletreada” en lugar de realmente leída. No eran aquellos momentos “lecciones de lectura” en el sentido tradicional de esa expresión. Eran momentos en que los textos se ofrecían a nuestra búsqueda inquieta, incluyendo la del entonces joven profesor José Pessoa.

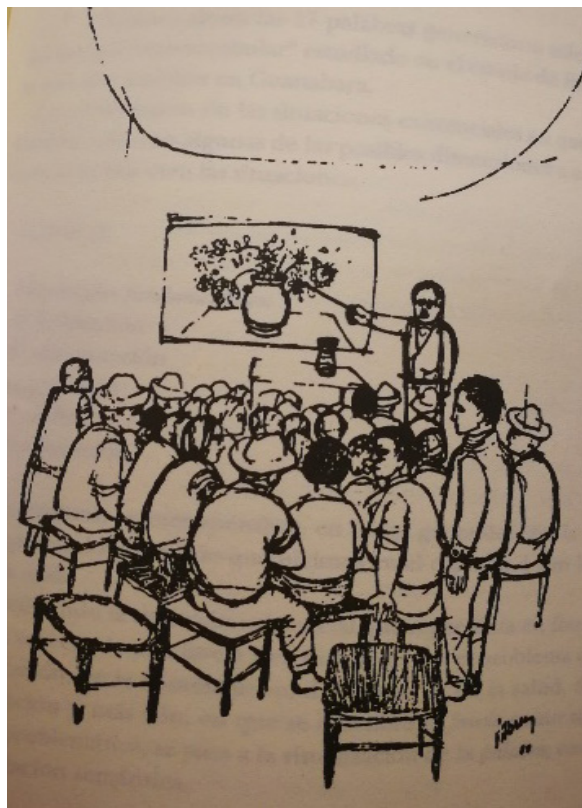
Algún tiempo después, como profesor también de portugués, en mis veinte años, viví intensamente la importancia del acto de leer y de escribir, en el fondo imposibles de dicotomizar, con alumnos de los primeros años del entonces llamado curso secundario. [Ahora Freire es el joven maestro de lengua en la secundaria]. La conjugación, la sintaxis de concordancia, la enclisis pronominal... yo no reducía nada de eso a tabletas de conocimientos que los estudiantes debían engullir. Por el contrario, se proponía a la curiosidad de los alumnos de manera dinámica y viva, en el cuerpo mismo de textos, ya de autores que estudiábamos, ya de ellos mismos, como objetos a desvelar y no como algo que solo yo describiese. Los alumnos no tenían que memorizar mecánicamente la descripción del objeto, sino aprender su significación profunda. Sólo aprendiéndola serían capaces de saber, por eso, de memorizarla y de fijarla. (Freire, 2003[1981], p. 102)

Hace 50 años, en la *Pedagogía del Oprimido* (1970), Freire señalaba la necesidad de impulsar en las escuelas básicas, secundarias e, incluso, universitarias, un replanteamiento de esas prácticas que contenían una visión mágica de la lectura: entregar una cantidad de textos a ser leídos por los estudiantes para que de allí derivaran el saber, sin la preparación o el acompañamiento debido, o solo para ser recitados, mas no interrogados. Insistía, entonces, en lo necesario que era pasar de la educación del “yo hago o repito” al “yo me maravillo”... Tomarse en serio la necesidad de educar auténtica y críticamente para la libertad del pensamiento, lo cual implicaba superar lo que denominó la *concepción bancaria de la educación*, aquella que se centra en la transmisión de informaciones para ser memorizadas mecánicamente de A a B, sin mayor mediación pedagógica o didáctica, sin la apropiada comprensión: una educación que ve el acto de enseñar como un simulacro de depósito o archivo de informaciones que luego deben ser devueltas. Al respecto nos dijo:

En nombre de la preservación de la cultura y del conocimiento, no llega a existir ni conocimiento, ni cultura verdaderos, pues no puede haber conocimiento cuando el educando llamado a conocer, solo memoriza un contenido. (Freire, 1970, p. 61)

En esta concepción bancaria cuánto más adaptados estén los hombres, más educados y esta concepción, que implica una práctica, interesa a los opresores que estarán más tranquilos cuanto más adecuados y adaptados sean los hombres al mundo. Y tanto más preocupados cuanto más cuestionen los hombres al mundo. (Freire, 1970, p. 53)

Las críticas que Freire hizo a esas prácticas escolares necesarias de ser revisadas e interrogadas, y que para él favorecían el *statu quo*, le valieron su identificación con un discurso contra la escuela, y puede ser que en un momento, dado su apuesta por los *Círculos de cultura* en los años 60, intentara parecerse lo menos posible a ellas, aunque siempre terminara adquiriendo su forma: unos hombres y mujeres reunidos en un círculo alrededor de alguien que hace las veces de profesor. Equivalente a como reunimos en aulas —algunos le llaman irónicamente “jaulas”— a niños, niñas, adolescentes y jóvenes para suspender la acción cotidiana en el mundo y aprender a leerlo desde otro espacio-tiempo discursivo, a partir de otras categorías que permiten instaurar una lectura-otra, así es que se amplía ese lenguaje-mundo, ese universo vocabular y esa capacidad de leer y releer críticamente el mundo.



Décima situación: círculo de cultura funcionando Freire [1969], 2009, p.141

Pero para evitar una comprensión errónea de las ideas freirianas, y no lo digo yo así sino el propio Freire, valga ampliar y aclarar lo siguiente:

Parece importante, sin embargo, para evitar una comprensión errónea de lo que estoy afirmando subrayar que mi crítica al hacer mágica la palabra no significa, de manera alguna, una posición poco responsable de mi parte con relación a la necesidad que tenemos educadores y educandos de leer, siempre y seriamente, de leer los clásicos en tal o cual campo del saber, de adentrarnos en los textos, de crear una disciplina intelectual, sin la cual no es posible nuestra práctica en cuanto profesores o estudiantes. Todavía dentro del momento bastante rico de mi experiencia como profesor de lengua portuguesa, recuerdo, tan vivamente como si fuese de ahora y no de un ayer ya remoto, las veces en que me demoraba en el análisis de un texto de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado. Textos que yo llevaba de mi casa y que iba leyendo con los estudiantes, subrayando aspectos de su sintaxis estrechamiento ligados, con el buen gusto de su lenguaje... A aquellos análisis añadía comentarios sobre las necesarias diferencias entre el portugués de Portugal y el portugués de Brasil. (Freire, 2003 [1981], p. 103)

El texto habla por sí mismo y es esta una arqueología —el mismo Freire la denomina así— de cómo la lectura fue adquiriendo importancia en su propia vida. En esa vuelta a la formación de maestros y a la escuela, que en su trayecto biográfico ocupó, especialmente, los finales de los 80 y principios de la década del 90, época en que Freire escribió dos obras fundamentales dirigidas a las maestras y a los maestros: *Cartas a quien pretende enseñar* (1993) y *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (1996). En estos libros encontraremos una reivindicación del acto de enseñar, que es un verbo transitivo y relativo: pide el objeto-complemento: enseñar es siempre “enseñar algo” e, implica a un

“sujeto”; enseñar es siempre enseñar algo a alguien. Una acción que no es posible sin la comprensión crítica de los actos de leer, escribir, estudiar, enseñar y aprender.

En la primera carta a quien pretende enseñar, en la que privilegia un tono dialógico que en últimas le caracterizó siempre, nos dirá al respecto:

El enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno-aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores. (Freire, 2008 [1993], p. 46)

Es muy cierto lo que nos dice Freire aquí. Los que hemos sido profesores de básica primaria sabemos muy bien cuánto aprendemos cuando les enseñamos a los niños y cuánto aprendemos de ellos cuando les escuchamos. También en la universidad esto sucede al dialogar con los estudiantes acerca de sus interpretaciones de los textos propuestos para una clase, cuando les escuchamos y a través de sus palabras sabemos qué tanto han comprendido y qué tanto no, y cómo nuestro trabajo pedagógico puede incidir en ello; o cuando nos preguntamos cuánta enciclopedia cultural requerimos complementar o ampliar para que nuestros estudiantes logren hallar en los textos aquello que nosotros deseamos que encuentren. No obstante, al anterior planteamiento Freire agrega lo siguiente:

No obstante, el hecho de que enseñar enseña al educador a transmitir un cierto contenido no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo. Ni lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse [...] Esta actividad exige que su preparación, su capacitación [...] se transforme en procesos permanentes. (Freire, 2008 [1993], p. 46)

Y en todo caso, la experiencia escolar, anota nuestro autor, exige siempre una comprensión que se logra:

en el ejercicio crítico exigido por la lectura y necesariamente por la escritura [pues] [...] Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma



crítica de ser o de estar siendo sujeto de esa curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. (2008, p. 48)

Nadie escribe ni nadie lee si no escribe y no lee. Leer y escribir son prácticas culturales y sociales que requieren tiempo, dedicación, paciencia, aprendizaje, acompañamientos. Se puede leer y escribir siempre mejor y, al tiempo, nunca se aprende a leer y a escribir de manera definitiva. Cada nuevo texto nos enfrenta a una comprensión única y singular, cada página en blanco provocará siempre la tensión permanente entre lo que tenemos por decir, lo que pensamos, y cómo lo vamos cincelandando en el lenguaje hasta que adquiere la forma del discurso escrito que deseamos.

Debo decir hasta aquí que esta lectura dialógica surgida a partir de las reflexiones que nos propone el propio Freire en sus textos está siempre atravesada por la pregunta sobre nuestras prácticas educativas. Prácticas que están situadas en un tiempo y espacio particular y que nunca son neutras. La enseñanza, a diferencia del aprendizaje, que es propio de todas las especies, es una especificidad humana, nos recuerda el autor en la *Pedagogía de la autonomía* (2012). De ahí que toda enseñanza, toda práctica pedagógica sea una forma de intervención en el mundo y por eso se trata de una opción política. Así que elegir enseñar a leer de un modo u otro tiene efectos en los estudiantes y en el mundo. Alfabetizamos siempre a favor de algo o de alguien y en contra de algo, nos dice Freire, y por eso no podemos negar la naturaleza política del acto de enseñar a leer y a escribir.

Pero aquí es necesario escuchar de nuevo la precisión que el propio Freire hace acerca del educador y la naturaleza política de su práctica:

El hecho de que el educador no sea un agente neutro no significa que deba ser necesariamente un manipulador. La opción realmente liberadora no se realiza a través de una práctica manipuladora, ni tampoco por medio de una práctica espontaneísta. La manipulación es castradora y por lo tanto autoritaria. El espontaneísmo es licencioso y por lo tanto irresponsable. Lo que debemos hacer en cuanto educadores y educadoras es aclarar, asumiendo nuestra opción, que es política, y ser coherentes con ella en la práctica. (Freire, 1988, p. 46)

En este horizonte de sentido es necesario insistir en que los maestros no enseñamos a leer para que nuestros estudiantes pasen de un grado a otro, o pasen una evaluación, aunque sirva de suyo para eso. Enseñamos a leer para ayudarles a entender el mundo, para permitirles que puedan leerlo con otras palabras que no sean las mismas que siempre se escuchan. Enseñamos a leer para reafirmar a ese

sujeto que aprende, para promover su emancipación intelectual, para construir equidad mediante nuestra acción pedagógica que le da acceso a las formas simbólicas de la cultura. Nuestro acto político no es entonces el de señalar a los estudiantes el autor o la senda que han de seguir, sino el de abrir posibilidades mediante la práctica educativa, para que cada cual elija su camino, piense y lea por sí mismo y, sobre todo, construya su propia palabra.

De la lectura de la palabra a la lectura de la realidad

Ha corrido mucha agua bajo el puente, como dice el dicho. Freire en su exilio recorrió otros pueblos: Bolivia, Chile, Estados Unidos, África; siguió agenciado procesos de alfabetización de adultos, lo que para él siempre significó un acto de conocimiento, un acto creador y un acto político en el esfuerzo de formar una ciudadanía capaz de leer críticamente el mundo (*cf.* Freire, 1988). También nuestro autor se reencontró con la escuela pública y con los maestros, intentó desde la administración impulsar propuestas a partir de sus convicciones pedagógicas, logró algunas, fracasó en otras. Paulo Freire ha sido criticado y él mismo fue muy crítico de sí: se distanciaba de cosas dichas o escritas en *momentos ingenuos*, decía que “¿quién no los tiene?”. Hoy, a 100 años de su nacimiento, su obra sigue siendo reconocida, promovida y exaltada, pero al igual que antes, también su nombre es vituperado, e, incluso, proscrito en el Brasil de Bolsonaro. Por fortuna, los gobiernos tiránicos nunca logran del todo sus propósitos totalitarios, ni en épocas pasadas ni en el presente.

Entre tanto, en Colombia, el gobierno Duque a través de su Ministerio de Educación (MEN) se encuentra haciendo una cruzada alfabetizadora denominada ATAL: *Aprendamos todos a leer*. Dicha campaña se hace a través de cartillas y materiales que simulan cuentos y una capacitación de docentes en servicio, en diferentes regiones del país, liderada por representantes del BID y Casa Luker. Se trata de un Programa promovido por el Ministerio en el que se agencia la concepción perceptivo-motora del aprendizaje de la lectura y la perspectiva conductista, mecanicista e instruccional en su enseñanza.

Por supuesto, ni el MEN ni los representantes del BID se refieren en sus cartillas o en sus capacitaciones a los estudios e investigaciones que, desde la década de los 90 del siglo pasado en Colombia y hasta el presente, se han desarrollado en torno a los procesos de alfabetización inicial o la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en grados

iniciales (Cfr. Villegas, 1996; Jaimes, 1997; Jurado, 1997; 1999; Bojacá et al., 1999; Rincón et al., 1997; 1999; Peña, 2002; Guzmán y Guevara, 2012; García y Rojas, 2015; entre otros). Estos trabajos, acompañados de experiencias educativas concretas y trabajos en redes de maestros, siguen buena parte de los postulados y teorías de Emilia Ferreiro, Berta Braslavsky, Yetta Goodman, Ana María Kaufman, Delia Lerner o Gloria Rincón en Colombia, para citar solo algunas autoras latinoamericanas con trabajos suficientemente relevantes para quienes investigamos este objeto de estudio.

En contraste con lo que nos dicen estas investigaciones pedagógicas sobre los modos de aprender la lengua escrita, y, por lo tanto, sobre su didáctica, las cartillas del MEN sostienen que con su propuesta: “se busca fomentar en el niño y la niña las conexiones entre lo impreso y lo hablado, el sonido de algunas letras del alfabeto, los patrones rítmicos del lenguaje, entre otros aspectos”. Asimismo:

En este programa se trabaja la conciencia fonológica y el principio alfabético presentando una letra por lección, según el orden de los fonemas propuesto por Stanislas Dehaene en su libro “Aprender a leer”. Las letras están ordenadas iniciando con las vocales y la y cuando tiene el sonido vocálico /i/. Luego se introducen consonantes transparentes, es decir, aquellas que solo tienen un sonido. Después los dígrafos o las letras que tienen dos grafemas para representar un solo sonido: ll, ch, qu. Finalmente se introducen las letras menos frecuentes en el idioma español. Se espera que al terminar el programa los estudiantes también identifiquen el uso de la h como letra muda

y que reconozcan que algunas letras tienen el mismo sonido: ll-y, g-j, s-c-z, c-k-qu. Cada fonema y letra se trabaja en un texto corto. (MEN, 2018, p. 6)²

Estas imprecisiones conceptuales entre “conciencia fonológica” y “principio alfabético” y entre *fonema* y *letra* provienen del uso acrítico de su máximo referente, el neurólogo Stanislas Dehaene y su *best seller*, *El cerebro lector* (2015). En ese libro que guía la “novedosa” propuesta del MEN, el autor y sus colaboradores, además de hacer una descripción neurológica de cómo “lee el cerebro” plantean (en lengua francesa) que el método fónico es el método ideal para aprender y por lo tanto debe serlo para enseñar. En su argumentación a favor de este método confunden una entidad abstracta, como el fonema, usada principalmente para el estudio lingüístico en los niveles fonético y fonológico, con los grafemas. Así, en un circunloquio, Dehaene sostiene que los fonemas son “las unidades más pequeñas del habla” y por lo tanto el niño debe aprender a

- 2 Si se continúa leyendo, se encuentran además una serie de orientaciones que a manera de “manual de instrucciones” le señala a los maestros qué deben hacer con cada letra, cada día, de cada lección. No alcanzan a ser una simulación de los Programas Curriculares que en los años 80 y 90 determinaban cómo enseñar, porque en todo caso en esa época ya primaba una concepción global de la enseñanza de lectura y la escritura, y los debates que despertó el enfoque semántico-comunicativo nos permitía a los maestros sospechar de estos enfoques reduccionistas del lenguaje, pero no tanto como los que actualmente viene promoviendo el propio Ministerio de Educación en Colombia no solo en la era Duque, sino desde que iniciaron con los “Derechos básicos de aprendizaje”.

“Aprendamos Todos a Leer” (ATAL) es una propuesta educativa para enseñar la lectura y la escritura a partir del desarrollo de la conciencia fonológica del español.



Con esta propuesta se busca fomentar en el niño y la niña las conexiones entre lo impreso y lo hablado, el sonido de algunas letras del alfabeto, los patrones rítmicos del lenguaje, entre otros aspectos. Este material cuenta con guías para los docentes que favorecen el modelamiento, la práctica, aplicación y estrategias de enseñanza que pueden ser usadas por cada docente para enriquecer su práctica pedagógica.

Para cada uno de los grados los docentes encontrarán:

- Un libro de cuentos.
- Cuadernos del estudiante.
- Guías del docente.

Fuente: <https://www.colombiaprende.edu.co/contenidos/coleccion/aprendamos-todos-leer>

relacionarlos con los grafemas, lo que a su vez define como “las letras y combinaciones que representan los fonemas” (2015, p. 27).

Quienes tienen un conocimiento básico de lingüística saben que los fonemas son entidades abstractas que no pertenecen a un hablante particular, sino a la estructura de la lengua en general y no es un equivalente a las letras y sus combinaciones; en su lugar, se corresponden con representaciones de las *totalidades fónicas*, como las describe Trubetzkoy (1992). Es decir, con formas no siempre audibles pero sí reconocibles por los hablantes de una determinada lengua, que se expresan en conjunto y nunca en forma separada, como efectos acústicos propios de la sonoridad que producen diferentes implosiones y explosiones labiales. Estas implosiones acústicas pasan previamente por diferentes puntos y modos de articulación, vibración y paso del aire en nuestro aparato articulador y fonador; no son equivalentes en las diferentes lenguas, ni en español, ni en francés, ni en inglés, aun cuando su sistema de escritura esté basado en el alfabeto, como en estos tres casos.

Desde luego, la correspondencia entre grafemas y fonemas en español es bastante alta y eso permite que el principio alfabético sea más rápidamente comprendido por los niños o los adultos analfabetas que en otras lenguas con mayor número de fonemas, pero de este hecho no se deriva necesariamente una pedagogía de la lengua escrita. Entre otros, porque además del sistema alfabético, aprender a leer y a escribir significa también aprender justamente lo no alfabético: la separación entre palabras, el uso de signos de puntuación para construir el sentido de aquello que deseamos comunicar por escrito, la diversidad y funcionalidad de los textos de la cultura y sus múltiples géneros; en fin, tanto aquello que hace parte de las formalidades del sistema notacional, como su uso en las prácticas sociales letradas que no tienen equivalente con la oralidad, como lo pretende enseñar este enfoque. Así lo sugiere uno de los autores de la cartilla, a propósito de la imposibilidad que hoy tienen los niños de asistir a las escuelas por causa de la pandemia:

Aprendamos Todos a Leer, iniciativa del BID para la enseñanza de la lectura y escritura inicial, busca asegurar que todos los niños y niñas aprendan a leer y a escribir y se basa en desarrollar estas habilidades fundamentales para ayudarlos a decodificar – aprender a leer las palabras. En la región hay otros programas similares que comienzan a mostrar resultados exitosos: el Plan Leo Primero de Chile o De Lectores a líderes de Honduras.

Además de tomar acciones para que programas como estos lleguen a los docentes de los primeros grados escolares se pueden promover actividades y ejercicios sencillos en casa que pueden realizar los padres o los docentes, especialmente dada la coyuntura de la educación a distancia. Una actividad que se puede realizar es alargar los sonidos para que los niños los puedan identificar. Por ejemplo, decir saaaal y preguntarle (sic) a los niños y niñas ¿Cuál es el sonido que está en medio? Otra posible actividad es buscar en la casa objetos que empiecen o que terminen con el sonido que están trabajando. Por ejemplo, en la cocina hay una... eee-stufa, un eee-stante, una eee-scalera. En el dormitorio hay una cam-aaa, sill-aaa, almohad-aaa. (Álvarez-Marinelli, 2020, s/p)³ [Subrayados nuestros]

No es un chiste, así piden los autores de estas cartillas que les hablemos a los niños. Invito a los lectores a que revisen, además, lo que denominan el Libro de cuentos⁴ (tanto para preescolar como para primer grado), que no solo reproduce esta visión insulsa del lenguaje, sino que insulta la inteligencia de los niños y su gran capacidad de comprender narraciones auténticas, su gran capacidad de leer y disfrutar de la verdadera literatura. Esta visión empobrecida de los sujetos que enseñan y de los sujetos que aprenden no es ingenua; detrás del MEN está el BID, no lo olvidemos: ¿Qué más se les puede ofrecer a niños y niñas de escuelas públicas? ¿A maestros de países pobres y atrasados culturalmente, que en lo posible deben permanecer así?

Es necesario advertir respecto a estos programas con sus cartillas, cuentos, guías para los docentes y “cuadernos” para estudiantes, que para sonar irrefutables sus discursos se disfrazan de pseudotecnicismos y se ponen los ropajes del “conocimiento científico”, que ahora se retoma de las llamadas “neurociencias”, como otrora se hiciera de los enfoques asociacionistas y conductistas en la denominada *tecnología educativa*.

No obstante, ya en las primeras investigaciones de Ferreiro y Teberosky en los años 70 se llamaba la atención sobre los problemas de esta concepción asociacionista que, de manera equívoca, concibe que toda

3 El portal *Aprende en Casa* agencia esta misma concepción en varias de sus propuestas, pues la Secretaría de Educación del Distrito también contrató en su época a los mismos expertos y sigue insistiendo al parecer en esa misma concepción de la lectura que convierte en trastorno de aprendizaje lo que es parte de un proceso de aprendizaje y construcción en los niños.

4 Cfr. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/gran-libro-cuentos.pdf>

escritura es una transcripción fonética del lenguaje oral, cuando se trata de un sistema completamente independiente, que hace ruptura con la oralidad, aunque en los casos de escrituras alfabéticas guarde relación con los recortes mínimos (fonemas) de una lengua particular. De ahí la insistencia en la discriminación auditiva y visual y en la correspondencia grafema-fonema como condición del aprendizaje, puesto que bajo esta perspectiva, leer es asociar respuestas sonoras a estímulos gráficos. Sobre estas ideas, las autoras señalaban precisamente en la década de los 70 lo siguiente:

Es fácil demostrar que muchas de las prácticas habituales de enseñanza de la lengua escrita son tributarias de lo que se sabía antes de 1960 sobre la adquisición de la lengua oral: la progresión clásica que consiste en comenzar por las vocales, seguidas de la combinación de consonantes labiales con vocales, y de allí a la constitución de las primeras palabras por duplicación de esas sílabas (mamá, papa) y cuando se trata de oraciones, comenzar por las oraciones declarativas simples, es una serie que reproduce bastante bien la serie de adquisiciones de la lengua oral, tal como ella se presenta vista desde fuera (es decir, vista desde las conductas observables). Implícitamente se juzgaba que era necesario pasar por las mismas etapas cuando se trataba de aprender la lengua escrita, como si este aprendizaje fuera un reaprendizaje del habla. (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 25)

Desde el punto de vista del material pedagógico, basta con mirar las guías con actividades que le sugieren al maestro para que haga en el aula y los cuadernos de ejercicios dirigidos a los niños (cfr. ATAL; guías unidades 1, 2, 3 y 4; cuadernos de trabajo 1, 2, 3, 4; libro de cuentos)⁵ para recordar las cartillas que durante la década de los 70 y 80 inundaron el mercado editorial, agenciando esta concepción en la que se insiste solamente en el desarrollo perceptivo-motor: tomar el lápiz de manera adecuada, hacer trazos controlados, ejercitar el oído para distinguir diferencias sonoras desligadas del significado y usar la boca para pronunciar aisladamente los sonidos que nunca se producen aisladamente en el habla. Miremos estos ejemplos de la propuesta ATAL que se inicia, además, como Programa desde Preescolar:

5 <http://admincontenidos.colombiaaprende.edu.co/aprendamos-todos-leer>

Semana 1 UNIDAD 1: Fonema /a/ Letra A a Aprendamos todos a leer



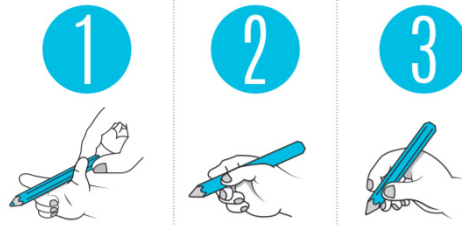
Actividades en casa

1. Cuento a mi familia lo que aprendí en clase.
2. Escribo la **a** uniendo las líneas.
3. Traigo aprendidas 3 palabras que inician con la vocal **A a**.




abánico

CÓMO SOSTENER EL LÁPIZ CORRECTAMENTE
Hay varias maneras de enseñar a los niños a sostener el lápiz correctamente. He aquí un ejemplo.



- 1** Ayude al estudiante a formar una "L" con su dedo pulgar y su dedo índice, tal como se muestra en la ilustración. Enséñele a colocar el lápiz sobre el dedo corazón y en la esquina interna del pulgar.
- 2** Pida al estudiante que apriete firmemente el lápiz con el pulgar y el dedo índice.
- 3** Revise frecuentemente la forma en que el estudiante agarra el lápiz y verifique que sea la adecuada, siguiendo las ilustraciones.

Cfr. ATAL, Primer Grado: Cuaderno de trabajo unidades 1 y 2. Primer semestre (p.8) y Guía para el docente, Unidades 1 y 2 . Primer semestre (s/p)-

Orientaciones teóricas y pedagógicas Aprendamos todos a leer Primer semestre

¿CÓMO SABREMOS QUE LOS ESTUDIANTES HAN APRENDIDO?

La medición de resultados y progresos en la etapa inicial es uno de los aspectos más importantes del proceso de aprendizaje. Mediante la evaluación formativa periódica se identifica el estado de desarrollo de los estudiantes respecto a las tablas de progresiones de habilidades y los aprendizajes logrados. Los resultados se deben utilizar para planear acciones de aula, experiencias de aprendizaje pertinentes y toma de decisiones en beneficio de los estudiantes que requieren refuerzo o acomodaciones curriculares por necesidades específicas (McAfee y otros, 2004).

Asimismo, las evaluaciones diagnósticas a mitad y a final de año permiten al docente emprender acciones preventivas o para la intervención remedial orientada a sacar al estudiante de la situación de riesgo.

¿POR QUÉ EMPEZAR EN PREESCOLAR Y NO DEJARLO PARA PRIMARIA?

La literatura sugiere que alrededor de un 50 por ciento de los estudiantes aprende a leer y a escribir sin dificultad. Pero, ¿qué pasa con el porcentaje restante?

El otro 50 por ciento enfrenta serios retos. Quizás la lectura es el desafío más grande que debe enfrentar una persona en su vida. Aprendemos lenguaje a través del lenguaje y sobre el lenguaje (Halliday, 1980). La competencia lectora es el cimiento sobre el cual se estructuran las demás disciplinas y el conocimiento del mundo. La no-lectura desencadena fracaso escolar, deserción del sistema y limitado acceso y éxito en el mundo del trabajo (Barnett, 2002). Pero a nivel infantil la no-lectura es una de las experiencias más devastadoras para el desarrollo de una sana autoimagen y confianza en sí mismo. Es una exhibición diaria de debilidad y limitación frente a los pares y los adultos. Una ventana para percibirse como incapaces y no competentes.

Las mediciones recientes tanto a nivel nacional como internacional muestran que cerca del 34 por ciento de los estudiantes de grado 3 no tiene los niveles de lectura esperados para su edad, tanto en colegios públicos como privados y en todos los segmentos de la sociedad.

Estas cifras demandan una mirada al tema de la lectura y la escritura como problema nacional y no solo como factor asociado a la pobreza.

¿QUÉ IMPLICA "APRENDER A LEER"?

ATAL. Guía para el docente, Primer semestre transición, p. 6 y 10

Sobre estas ideas empobrecidas y elementales del objeto del conocimiento (la lectura y la escritura) Ferreiro sostiene que subyace a ellas otra idea sobre la infancia⁶:

el niño en su integridad psicológica desaparece y se convierte en una suma de elementos aislados (una mano, un par de ojos, un aparato para registrar y otro para producir ruidos extraños). Y también desaparecen la lengua y la escritura como tales. (1993, p. 56)

Así que aquí no hay hipótesis lingüísticas, ni ritmos de aprendizaje, ni diferencias sociales, culturales y materiales, que hacen que unos niños tengan mayor filiación con la cultura letrada que otros. No, en este enfoque se etiqueta a los niños como inmaduros, retrasados, con dificultades de aprendizaje, poco competentes, convirtiendo en "problema" lo que es parte del proceso de aprender.

Los diseñadores de este programa, es decir, los técnicos que contrata el BID, desconocen y no se han enterado de las investigaciones de los últimos 50 años en América Latina o de los últimos 30 años en Colombia, sobre la adquisición y el desarrollo de la lengua escrita, mucho menos han leído a Paulo Freire o a Emilia Ferreiro. Tampoco tienen la sensibilidad para entender que todo el que aprende es frágil, pero no por eso "incapaz", "incompetente" o "trastornado",

6 También agencia una idea sobre los maestros, pues al tiempo que supuestamente "les facilita" la tarea, los desprofesionaliza, pues delega en una fuente ajena la responsabilidad pedagógica que les atañe.

que son las palabras más frecuentes para referirse a los niños que no cumplen los estándares de sus vetustas cartillas. Las aulas remediales de los años 90 vuelven bajo el nuevo ropaje de las "neurociencias", con nuevos test y baterías aplicadas por fonoaudiólogos que diagnostican por doquier "problemas de aprendizaje", convirtiendo un proceso pedagógico en un caso clínico y desplazando, de paso, la labor pedagógica de los maestros.

Cuando Paulo Freire se dedicó a analizar los diferentes enfoques para enseñar a leer (cfr. Freire, 1987), ni siquiera contempló el método fónico en su trabajo: Freire, en cambio, discute con los psicolingüistas, los cognitivistas, los interaccionistas, que de todos modos agencian propuestas progresistas que atienden no solo las características de la lengua escrita, sino también el modo como los niños la apropian y la comprenden. Por supuesto, ATAL y su método fónico contiene un enfoque utilitario de la lectura que se impone para el tercer mundo: una alfabetización funcional para niños y escuelas pobres, a la medida del poder autoritario ¿qué otra cosa pueden aprender esos niños? ¿Para qué entregarles las obras de Amalia Low, Celso Roman, Ivar da Coll, Pilar Lozano, Irene Vasco, Jairo Buitrago o Yolanda Reyes? Es conocido el derecho de petición que la Asociación colombiana de literatura infantil y juvenil (ACLIJ) le hizo al Ministerio de Educación Nacional recientemente sobre la oferta empobrecida de la Biblioteca Digital para el Plan Nacional de Lectura, que dejó por fuera la producción más importante y destacada de LIJ (Literatura infantil y juvenil) de estos autores.

Dejo hasta aquí, pues esta es una larga discusión que venimos dando desde la Universidad Pedagógica Nacional y también mediante una acción colectiva desde la Red Colombiana para la transformación de la Formación Docente en Lenguaje, que tiene su correlato en el Distrito con su programa "Aprender a leer y escribir en el tiempo correcto" (cfr. García y Beltrán, 2018).

¿Va nuestra educación a reproducir la ideología dominante o va a permitir problematizarla e interrogarla? La manera como alfabetizamos a los niños y les permitimos o no su ingreso pleno a la cultura escrita es decisiva para poder responder esta pregunta y la elección pedagógica que hagamos lo es aún más. Hablar es decidir, decía Bajtín; enseñar es político, nos dice Freire. ¿Pondremos a nuestros niños, niñas y adolescentes a repetir el lenguaje del poder?, ¿o les ayudaremos a construir su propia palabra? Una palabra rica en humanidad y cultura, una palabra creadora, sensata, consciente, ecuánime, desfavorable siempre al fanatismo y a la desmesura, pero capaz de identificar estos gestos en el lenguaje

del poder totalitario y violento. Ojalá sea lo segundo, pues tal como nos lo enseñó Freire, saber dónde está la democracia y dónde no es un signo de saber leer y de ser alfabetizado.

Quiero cerrar esta conferencia recordando unas palabras de Paulo Freire que encontré en una entrevista y en la que afirma lo siguiente: “Quiero ser recordado como alguien que amó profundamente al mundo, a las personas, a los animales, a las plantas,

a ¡la vida!”. Ese amor es el punto en el que nos decidimos justamente por la educación como lo dijo alguna vez la filósofa Hanna Arendt, y este amor es el que yo encuentro en cada cosa que leo de Freire. Por eso a este gran pedagogo y a los maestros y a las maestras que aman este oficio y su profesión, va dedicado el artículo número 11 de *los nuevos estatutos del hombre* del poeta Thiago de Mello, poeta que Freire amaba y citaba muy frecuentemente:

ARTÍCULO XI.

De los estatutos del hombre de Thiago de Mello

“Fica decretado, por definição,
que o homem é um animal que ama
e que por isso é belo,
muito mais belo do que a estrela da manhã.”

Queda decretado, por definición,
que el hombre es un animal que ama
y que por eso es bello,
mucho más bello que la estrella de la mañana.

Referencias

- Bojacá, B., Morales, R., Pinilla, R. y Jaimes, G. (1999). Concepciones de los maestros e interacciones lingüísticas en el aula. *Enunciación*, 3 (39).
- Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización: Teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1993). *La Alfabetización de los Niños en la Última Década del Siglo*. McGraw-Hill Interamericana.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1988). *Alfabetización ¿a favor de quién?* Cedeco.
- Freire, P. (1989). La alfabetización y la pedagogía crítica. En: P. Freire, D. Macedo y H. Giroux. *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, (143-159). Paidós
- Freire, P. (2001). *La educación como práctica de la libertad* [1969]. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2003). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. [1984]. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* [1993]. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* [1997]. Siglo XXI Editores.
- García Vera, N. O. y Beltrán Escobar, C. (2018). Aprender a leer y a escribir ¿en el tiempo correcto? Disquisiciones a propósito de la actual política educativa en el área de Lenguaje. *Revista Educación Y Ciudad*, (34), 89-100. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1878>
- García Vera, N. O. y Rojas Prieto, S. L. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo xx. *Pedagogía y Saberes*, (42), 43-60. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys43.60>
- Guzmán, R. J. y Guevara Jiménez, M. (2012). El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial. *Pedagogía y Saberes*, (37), 179-189. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys179.189>
- Jaimes, G. (1997). El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura. En Jurado, V., y Bustamante, Z. (Comps), *Entre la lectura y la escritura* (pp. 125-154). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jurado, F. (1997). La lectura. Los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos. En Jurado, V., y Bustamante, Z. (Comps), *Entre la lectura y la escritura* (pp. 85-97). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jurado, F. (1999). *Investigación, escritura y educación: Narratividad y Competencia Comunicativa en el aula de clase*. Universidad Nacional de Colombia.
- Peña, L. (2002). *La lectura en contexto. Teorías, experiencias y propuestas de lectura en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Rincón, G. (1997). Las interacciones orales en el aula y su incidencia en la escritura de los alumnos. *Lenguaje*, 26 (59-75).
- Rincón, G., Bustamante, G. Castro, M.D. y Pérez, D. (1999). *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura, del grado cero a tercero*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Villegas, O. (1996). *Escuela y lengua escrita. Competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase*. Cooperativa editorial magisterio.

La unidad del compromiso público y la filosofía de Jan Patočka

—Jan Patočka como ciudadano y filósofo— *

The Unity of Public Engagement and
the Philosophy of Jan Patočka

—Jan Patočka as a Citizen and Philosopher—

A unidade do compromisso público e a filosofia de Jan Patočka
—Jan Patočka como cidadão e filósofo—

Tomáš Hejduk **

Traducción de Germán Vargas-Guillén y
Bayron Hernán Giral-Ospina***

Para citar este artículo

Hejduk, T. (2022). La unidad del compromiso público y la filosofía de Jan Patočka

La unidad del compromiso público y la filosofía de Jan Patočka como ciudadano y filósofo— (trad. G. Vargas y B. Giral).
Pedagogía y Saberes, (56). <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13744>

* Traducido con autorización de Tomáš Hejduk. Texto presentado como conferencia el 24 de marzo de 2021 en el Seminario de Filosofía Contemporánea y Actual: los límites del eurocentrismo. La traducción conserva el manejo de citas y referencias del original, y forma parte de la investigación: Fase 2 Bases metodológicas para el estudio de la individuación. El cuidado del alma (UDEA-UPN-21) y del seminario de investigación de la tesis doctoral *Formación del sentido de lo político: una investigación fenomenológica* de la Universidad Pedagógica Nacional.

** Profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad de Pardubice, República Checa.

*** Germán Vargas Guillén: profesor titular, doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, ORCID: orcid.org/0000-0001-6156-799X Bayron Hernán Giral Ospina: licenciado en Filosofía y doctorando del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. ORCID: orcid.org/0000-0001-5081-2048

Resumen

En este artículo, se intentan aclarar los conceptos de la política, las políticas y la política no-política, en la vida y obra de Jan Patočka, principalmente, sobre la base de una observación de las tensiones entre sus actividades cívicas y filosóficas. De igual forma, se plantea la pregunta con respecto a cómo conciliar la posición familiar e inquebrantable (la convicción, el “liderazgo”) de la *Carta 77* y su postura exterior, sólida como una roca (que Patočka, como su portavoz, no solo mantuvo, sino que también co-creó por medio de sus textos sobre la *Carta*), con una afirmación de la naturaleza problemática de la vida humana y el conocimiento, que es central en sus obras. La única interpretación que conozco como respuesta a esta pregunta (incluso si no se hace explícitamente) establece de manera más sistemática que la afirmación fundamental de Patočka “contiene una teoría política de la democracia radical y agonista”, y lo identifica con esta. Sin embargo, dado que la acción principal de Patočka (de hecho, considerada a fondo y sostenida de manera consistente) fue la actividad de la política no-política, específicamente en su actividad frente a la iniciativa disidente de la *Carta 77*, debo preguntar si es posible clasificar este acto como democracia agonista radical y si es en absoluto compatible con esto. Si no es así, luego, ¿cómo vamos a interpretar la naturaleza problemática de la vida dentro del contexto de la postura de la política no-política y cómo vamos a mantenerlas juntas?

Abstract

In this article, I attempt to clarify concepts of the political, political and non-political politics in the life and work of Jan Patočka, primarily on the basis of an observation of the tensions between his civic and philosophical activities. Indeed, it's proposed the question regarding how to reconcile the familiar, unwavering position (the conviction, “leadership”) of Charter 77 and its associated rock-solid outward stance (which Patočka, as its spokesperson not only held but which –also by means of his Charter texts– he co-created) with an affirmation of the problematic nature of human life and knowledge that is central to Patočka's works. The only interpretation that could answer this question (even if it is not explicitly asked), states that Patočka's fundamental affirmation “contain(s) a political theory of radical and agonistic democracy”, and identifies Patočka fully with this radical position. However, since Patočka's principal (indeed thoroughly considered and consistently held) action was the activity of non-political politics, specifically his activity in the dissident initiative Charter 77, I must inquire as to whether it is possible to classify this act (it) as radical agonist democracy, and whether it is at all compatible with this. If not, then how are we to interpret the problematic nature of life within the context of stances of non-political politics, and how are we to keep the two together?

Resumo

Neste artigo procuro esclarecer os conceitos de política, políticas e a política não-política na vida e no trabalho de Jan Patočka, principalmente, com base na observação das tensões entre suas atividades cívicas e filosóficas. Coloco a questão respeito a como conciliar a posição familiar e inabalável (a convicção, a “liderança”) da *Carta 77* e sua postura externa, sólida como uma rocha (que Patočka, como seu porta-voz, não só manteve, mas também co-criou através de seus textos sobre a *Carta*), com uma afirmação da natureza problemática da vida humana e do conhecimento, que é central em suas obras. A única interpretação que conheço como resposta a esta pergunta (mesmo que não seja feita explicitamente) afirma de forma mais sistematicamente, que a declaração fundamental de Patočka “contém uma teoria política da democracia radical e agonista”, e o identifica com isto. Entretanto, tendo em vista que a principal ação do Patočka (na verdade, cuidadosamente considerada e sustentada de forma consistente) foi a atividade da política não política, especificamente sua atividade na iniciativa dissidente da *Carta 77*, devo perguntar se é possível classificar este ato (e os textos associados a ele) como democracia agonista radical, e se ele é de todo compatível com isto. Se não então, como interpretar a natureza problemática da vida dentro do contexto da posição da política não política, e como mantê-las juntas?

En este artículo intento aclarar los conceptos de la política, las políticas y la política no-política en la vida y obra de Jan Patočka, principalmente, sobre la base de una observación de las tensiones entre sus actividades cívicas y filosóficas. Planteo la pregunta con respecto a cómo conciliar la posición familiar e inquebrantable (la convicción, el “liderazgo”) de la *Carta 77* y su postura exterior, sólida como una roca (que Patočka, como su portavoz, no solo mantuvo, sino que también cocreó por medio de sus textos sobre la *Carta*), con una afirmación de la naturaleza problemática de la vida humana y el conocimiento, que es central en sus obras. La única interpretación que conozco como respuesta a esta pregunta (incluso si no se hace explícitamente) establece de manera más sistemática que la afirmación fundamental de Patočka “contiene una teoría política de la democracia radical y agonista”, y lo identifica con esta¹. Sin embargo, dado que la acción principal de Patočka (de hecho, considerada a fondo y sostenida de manera consistente) fue la actividad de la política no-política, específicamente su actividad en la iniciativa disidente *Carta 77*, debo preguntar si es posible clasificar este acto (y los textos asociados con él) como democracia agonista radical, y si es en absoluto compatible con esto. Si no es así, luego, ¿cómo vamos a interpretar la naturaleza problemática de la vida dentro del contexto de la postura de la política no-política, y cómo vamos a mantenerlas juntas?²

El pensamiento político de Patočka está destinado a ser radical, porque para él lo político “tiene el papel del fundamento infundado de la política y la existencia en general”³. Sin embargo, *la política*, identificada en esta interpretación “radical” con la vida de Patočka en amplitud, a través de la humanidad espiritual y la solidaridad de los “conmovidos” en su forma actual,

para Patočka, no era otra cosa que esa actividad inquebrantable y sin problemas de la *Carta 77* (política no-política), que era todo lo posible, pero no un colectivo radical. Además, me pregunto si Patočka fue genuina e inequívocamente radical en un nivel teórico (textual) y si sus actividades “cívicas” pueden, por lo tanto, estar más cerca de sus conceptos filosóficos de lo que parece a primera vista.

Examinemos en primer lugar el indicio más serio del radicalismo de lo político que encontramos en Patočka. En mi opinión, esto consiste en una identificación de la política con una orientación espiritual crítica hacia el todo, una “conmoción” del significado aceptado y una búsqueda de sentido dentro del proceso de búsqueda en sí. La antigua *pólis* griega como comunidad política recién establecida, en conexión con la vida espiritual de los filósofos, debería ser un ejemplo que atraiga “toda la vida, tanto individual como social, en la región de la transformación del significado, una región donde debe transformarse por completo en sí mismo en su estructura, porque se transforma en su significado”⁴. Por medio de la política, establecida en la forma de la antigua *pólis* griega, Patočka explica un punto de inflexión en la vida humana, así como de la vida doméstica (*oikos*) a la vida pública (*pólis*), de la orientación hacia el presente o pasado a una orientación hacia el futuro, de lo familiar y seguro a lo insospechado e impredecible. En esto identifica la vida política con una vida resultante de la libertad basada en un modelo metafísico: la libertad es “el poder de la distancia con respecto a cualquier objeto”, es una experiencia de trascendencia del mundo de los seres a la existencia o una idea⁵. Mientras que para Arendt, quien fue una fuente abundante de inspiración para Patočka cuando estaba escribiendo los *Ensayos heréticos* aquí citados, un ciudadano libre es aquel que por medio de un *fenómeno* excepcional (*calidad* - coraje, sabiduría) deja una huella en la comunidad, es decir, alguien que no vive meramente una existencia consumista promedio, para Patočka, el ser humano libre es aquel que trasciende todo el ser individual en el ser superior, en el que el ser superior no es un ser en absoluto, un “fenómeno”, sino una “*fenomenalidad*” de sí mismo.

1 T. Caraus, “Patočka’s Radical and Agonistic Politics” en *Thinking after Europe, Jan Patočka and Politics*, ed. F. Tava y D. Meacham, 237-258 (London: Rowman & Littlefield, 2016), 237. Martin Palouš plantea una pregunta similar a la nuestra sobre la vida y obra de Patočka, sin embargo, no presenta una interpretación global de la política y la política no-política en la obra de Patočka. M. Palouš, “Jan Patočka’s Socratic Message for the Twenty-First Century: Rereading Patočka’s ‘Charter 77 Texts’ Thirty Years Later”, en *Jan Patočka and the Heritage of Phenomenology: Centenary Papers*, ed. I. Chvatík y E. Abrams, 163-174 (Dordrecht: Springer, 2011).

2 Véase el desafío a la inclinación simplista y acrítica de Patočka hacia los regímenes democráticos liberales como tales: Michal Zvarík, “The Decline of Freedom. Jan Patočka’s Phenomenological Critique of Liberalism”, en *The Yearbook on History and Interpretation of Phenomenology*, ed. J. Trajtelová, 79-100 (Peter Lang, 2016).

3 Caraus 2016, 238.

4 J. Patočka, *Heretical Essays in the Philosophy of History*, trad. E. Kohák (Chicago: Open Court, 1996), 64.

5 Para una interpretación de este tipo, incluida una comparación con Arendt, véase P. Rezek, “Život disidentův”, en *Filozofie a politika kýče*, 64-85 (Praha: Petr Rezek, 2007) y P. Rezek, “Životní pohyb pravdy a život v pravdě u Jana Patočky”, en *Rezek 2007*, 86-105.

Mientras que la experiencia de libertad de Patočka consiste, pues, en la “experiencia de la vacuidad del mundo real”, el ciudadano libre de la antigua Grecia, por el contrario, experimenta su magnificencia y belleza.

Sin embargo, en esta interpretación “radical”, Patočka se aproxima infundadamente, de hecho identifica la política con la filosofía como un avance metafísico. En *Ensayos heréticos* describe el surgimiento simultáneo de la filosofía y la política o la libertad política como un momento fundamental de la historia⁶, que solo entonces habilita la filosofía (“la vida filosófica se injerta en este tronco”)⁷, pero en última instancia, en conexión con el movimiento de la verdad él habla solo de filosofía y la contemplación: el movimiento de la verdad puede formarse mediante actos de devoción [conversión], la actividad del artista, el pensador. La “vida en la verdad” de Patočka consiste entonces en “habitar en los confines del mundo”, en una expansión de la “teoría” filosófica, religiosa o artística, y en absoluto relacionada con la conducta política, social y moral aquí en el mundo⁸. En resumen, el abandono de hablar de la política en favor de la contemplación para mí atestigua el hecho de que no podemos buscar en las descripciones mencionadas el núcleo del posible estatus de la política y lo político en la obra de Jan Patočka. Además, Patočka diferencia explícitamente la política de la filosofía, por ejemplo, enfatizando que “la vida política no es... una cuestión relativa a la existencia de un ser, y no está vinculada con ninguna de esas cuestiones...”⁹. La política, como una nueva característica de la antigua Grecia, es, en resumen, “solo” la organización y gestión de la comunidad, que se lleva a cabo *abiertamente*, en *público*, y “solo” en este sentido es *problemática*, ya que ahora está expuesta a crítica y bajo el reinado de la crítica, se transmite consciente y repetidamente de una agencia a la siguiente (que es “extranjera” en comparación con la transferencia dinástica del poder), sin que ni siquiera la crítica lograda y el gobierno vean y conozcan con precisión las consecuencias de sus decisiones y acciones¹⁰. Sin embargo, esto no es problemático y abierto en el sentido filosófico, aunque está íntimamente ligado a él.

En mi opinión, más adecuada para toda la obra de Patočka es la interpretación, que también se basa en *Ensayos heréticos*, de que la política y la libertad (la libertad que consiste en una superposición del mundo de lo dado y, por lo tanto, también del miedo omnipresente a la pérdida dentro del ámbito de lo dado, así como un esfuerzo por obtener ventaja (una acumulación de lo dado), que sin embargo está representado por una galantería excepcional, o más precisamente una aspiración hacia lo bueno y lo mejor) son mutuamente interdependientes, y sin uno el otro cae en decadencia, que sin libertad no queda nada más de la sociedad política que la “política del poder técnico”, la cual no tiene por qué depender en ningún aspecto fundamental de la sociedad, los individuos y la verdad que ostensiblemente defienden. Dicha política es entonces impulsada por mecanismos ciegos, cálculos utilitarios, comportamientos arquetípicos, técnicas de poder, leyes subyacentes de los procesos económicos y globales, y otras políticas y vitalmente neutrales (porque no resultan de la vida de la sociedad y sus individuos, y no son dirigidas a su cumplimiento), por lo tanto, fuerzas “antipolíticas”. Por el contrario, la política original, nacida en el contexto del avance espiritual de la antigua Grecia hacia una vida histórica y, por tanto, más buena y mejor, significa un *ethos* político *vinculado* a las preguntas y la afirmación de valores como la libertad, la igualdad o la justicia. Se trata de “una comunidad de una verdad y una justicia percibidas como la más alta idea moral de la filosofía antigua”¹¹ o, más precisamente, “la vida política en su forma original y primordial no es otra cosa que la libertad activa misma (de la libertad, por la libertad). El objetivo de luchar aquí no es la vida por el motivo de la vida (sea cual sea la vida puede ser), pero solo vida para la libertad y en ella, y esto se entiende, es decir, activamente se capta, *que tal vida es posible*”¹². O junto a Sófocles y Arendt, la *pólis* como “el espacio de la libertad de las acciones y las palabras vivas de los hombres”, como aquello que “permitió a los hombres comunes... soportar el peso de la vida... dotar de esplendor a la vida”¹³. Patočka “afirma” esta política, aunque no como una “filosofía” que sacude los cimientos de todo lo dado, sino “meramente” como acción con fe en el futuro, una idea o una verdad. Cualesquiera que sean las diferentes formas que adopte, aquí radica el origen y la acción de la polis, análoga al origen y la acción del pensamiento filosófico, en esto ambas materias van de la mano: “... el fundamento de la *pólis* sobre lo que perdura y no es

6 Por ejemplo, Patočka 1996, 61.

7 Patočka 1996, 40.

8 Rezek 2007, 70, 95-98, 102.

9 J. Patočka, “O počátku dějin”, en *Péče o duši III*, 227-240 (Praha: Oikoymenh, 2002), 237.

10 Patočka 1996, 64.

11 Patočka 1996, 81.

12 Patočka 1996, 142.

13 H. Arendt, *On Revolution* (New York: Penguin Books, 1990, orig. 1964), 281.

meramente una cuestión de necesidad proporciona una clara analogía con la aparición del pensador del orden de la existencia y su fundamento en la libertad por la cual la humanidad tiene acceso a la fenomenalidad de la existencia". La *pólis*, por lo tanto, "no es el resultado del conocimiento que se deriva de plantear una pregunta con respecto a la existencia en su totalidad, sin embargo, solo llega a justificarse por esta pregunta, es solo a través de esta pregunta que se puede entender"¹⁴. La filosofía proporciona el contexto explicativo dentro del cual el origen y la existencia de la *pólis* tiene el mejor sentido, y sin el cual, en última instancia, quedaría suspendida en el vacío. La filosofía pertenece a la *pólis*, porque está en su origen y duración no está dada, y por tanto es su tema de reflexión, depende principalmente de su contemplación y justificación¹⁵.

En otras palabras, la posibilidad de una humanidad valiente y magnánima: esto es la política o el sentido de la vida política que Patočka vincula con la filosofía, a la que caracteriza por esta valiente "búsqueda indagadora explícita". Y está claro que esta *humanidad magnánima* no es ni dada ni omnipresente, sino que es precisamente la que hay que *buscar explícitamente*, defender y así mantener; de lo contrario, se afirmará la mencionada vida controlada por el miedo y la ventaja, una vida que finalmente se vuelve contra la filosofía por superflua y peligrosa, porque la filosofía en su búsqueda se abre a lo desconocido, a lo nuevo; mientras que, después de todo, estamos viviendo tan bien como nuestros antepasados, y no hay nada que deba cambiarse. Así, la filosofía requiere la *pólis* para su existencia, pero no solo para que pueda permitir magnánimamente el filosofar, sino para que exista un lugar también para que se realice el cuidado del alma, de modo que haya un lugar para la realización de acciones cofundadas en reflexión filosófica. En este espíritu, la *pólis* es la libertad ganada con respecto a la existencia (sentido inmediato), y como tal condiciona la filosofía como desarrollo de este "paso atrás hacia la existencia (sentido dado) cargado de riesgos"; lo que significa que la vida política pública promete "un acceso a un significado más profundo", lo político "deja espacio para... la significación humana, de respeto mutuo en la actividad significativa para todos sus participantes y que no se limita a la preservación de vida física..."¹⁶.

Para Patočka, por tanto, la política original, que sin embargo debe repetirse en cualquier situación y en cualquier momento, *no se identifica* con la filosofía,

sino que la toma como una "promesa", un "espacio para" la filosofía. Por otro lado, lo político tiene una *convergencia privilegiada* con la filosofía: en contraste con el arte y la religión, que "meramente" sospechan y exhiben la conmoción del conjunto del sentido dado, asumido, este temblor se convierte en política "en la práctica" de la vida misma...". Solo en la política es prácticamente posible afirmar en la vida lo que se entiende en la filosofía, y que cobra vida en la reflexión filosófica y el procesamiento teórico conceptual¹⁷. En resumen: la filosofía y la *pólis* están mutuamente condicionadas, aunque no sean idénticas; su identidad reside en compartir el espacio público (aunque sea con diversa intensidad e interpretación) o más precisamente en el hecho de que la filosofía "es pensamiento libre aplicado a las condiciones de posibilidad de la política y la historia"¹⁸.

En mi opinión, el radicalismo de lo político afirmado por Patočka consiste entonces "meramente" (y por eso no constituye un radicalismo genuino) en el hecho de que esta política es para posibilitar la vida de las "personas espirituales" y su influencia en toda la *pólis*, su gente y su funcionamiento, incluido el funcionamiento de la política y los políticos (por ejemplo, en la forma de su educación). Y el radicalismo de las personas espirituales consiste "solo" en un pensamiento riguroso, en un viaje teórico a las raíces, a la esencia de la materia, a la visibilidad de lo revelado, es decir, a un pensamiento principal complejo. En ambas formas de radicalismo se trata, por tanto, de un compromiso no radical con la realidad (como afirma Rádl) y de un soporte sólido sin suelo firme bajo nuestros pies, un soporte sobre el que convergen todos aquellos que puedan estar en desacuerdo en muchas cosas: "... que este cuestionamiento, no es solo una actitud entre muchas otras posibles actitudes... es algo fundado en la base más profunda de nuestra vida, solo que *aquí* estamos en nuestro propio terreno... precisamente aquí están todas posibilidades de desacuerdo, poder ponerse de acuerdo en un nivel fundamental, esto es, en el nivel de la vida espiritual. Así, en la vida espiritual es posible encontrar la unidad precisamente *sin una base firme*..."¹⁹. Patočka no invierte nada, y se subordina a la realidad: en lugar de sus opiniones presenta la "esencia de la vida", la "base propia" que se puede encontrar, por cualquiera que lo busque lo suficiente.

17 Patočka 1996, 142.

18 P. Ricoeur, "Preface to the French Edition of Jan Patočka's Heretical Essays", en Patočka 1996, viii.

19 J. Patočka, "The Spiritual Person and the Intellectual", en *Living in Problematicity*, trad. E. Manton, 51-69 (Prague: Oikoymenth, 2020), 60-61.

14 Patočka 2002, 236.

15 Patočka 2002, 237.

16 Patočka 1996, 63.

Por lo tanto, es evidente que no es cierto que Patočka, como otros de los cartistas que impulsaron la *Carta*, políticos no-políticos, no tuviera certezas, como se afirma al interpretarlo como demócrata radical. Así como tiene su apoyo en la realidad, la indagación y la problematización (no la negación) de la vida es la base para más “apoyos”, sobre los que pueden concurrir individuos y asociaciones que de otro modo estarían en desacuerdo mutuo. Son precisamente estos los que forman los principios de la *Carta 77*, sin los cuales la investigación y la problematización están amenazadas, si no excluidas: el respeto de los derechos humanos básicos y el Estado de derecho (legalismo). Estos apoyos, como una especie de núcleo incontrovertible, cimentaron y mantuvieron unidos a los signatarios de la *Carta* de diversas convicciones (desde marxistas pasando por cristianos hasta conservadores de línea dura). Con estos fundamentos en mente, no es posible estar de acuerdo con la conclusión de que Patočka se inclinaba hacia el pluralismo, la lucha (*pólemos*) y el conflicto (como principios fundamentales de la democracia agonista): “El significado / fundamento / ley dado no es un mandato incontestable, que puede ser resistido y redirigido por políticas agonistas, pero no cambiado. El significado / fundamento / ley dado se puede cambiar y reordenar en el movimiento de ruptura”²⁰. Por el contrario, Patočka, como otros cartistas, insiste en las leyes válidas hasta que sean reemplazadas por la negociación y aprobación de otras, mejores, pero sobre todo ciertas leyes, y considera que su trasfondo de valores es una base más o menos inmutable para toda iniciativa política no-política y para la vida libre y justa de la sociedad humana como tal: “es hora de que estas simples verdades, atestiguadas por la dolorosa experiencia de largas décadas, estas verdades de las que todos somos en cierto sentido conscientes, deban llevarse a la clara conciencia de todos”²¹. La política no-política de Patočka no se basa en plantear la cuestión de cómo cambiar y “reformular” las leyes y valores dados, sino en “si estas leyes se observan de manera coherente y absoluta”, si “los derechos humanos se aplican tal como se formulan en pactos... ¿de verdad,

sin excepción y universalmente?”²². Además, es necesario agregar que Patočka está firmemente vinculado al legado platónico y cristiano en el que insiste: “[Patočka] está, a pesar de toda la reflexión crítica, obligado a la metafísica de la tradición platónica y cristiana, cuyo estatus jerárquico y unificador del mundo humano que, en definitiva, pretende defender (mediante instrumentos fenomenológicos)”²³. Y, no obstante, a través de este anclaje, estos principios, valores y proposiciones, el filósofo no modela la concepción misma de la vida (buena) como un contenido específico y programa, a través de ellos configura el contenido y la forma de una iniciativa cívica pública, sin la cual desaparecería el espacio para la creación y realización de vidas buenas o plenas, es decir, lo que da a la vida su brillo.

Además del legalismo y los derechos humanos, también hemos mencionado la afirmación de ciertos valores que trascienden las leyes. Para Patočka, y en la política no-política tradicional checa, esta es principalmente la actividad o el valor fundamental e inquebrantable de la *educación* y la *transformación de la conciencia* que se deriva de ella: “La *Carta* nunca buscó más que educar”, es decir, se esforzó en predicar con el ejemplo, educarse a sí mismo y a los demás, discutir problemas o instruir directamente a través del diálogo, sobre todo lo que “hay en la vida más que el miedo y la ganancia...”²⁴.

Esta orientación pedagógica, también como un componente de la interpretación más definida de valores de la *Carta 77*, evidentemente representa una cierta política en la forma de una influencia programática fundamental de la conciencia y la acción de las personas (más manifiestamente en su relación con las personas que ven la educación como innecesaria). Precisamente por eso, en la búsqueda de un epíteto adecuado, tiene sentido mantener una distancia de toda política mediante el uso de la expresión contradictoria *política no-política*. Después de todo, es

20 Caraus 2016, 248: “El significado / fundamento / ley dado no es un mandato incontestable, que puede ser resistido y redirigido por políticas agonistas, pero no cambiado. El significado / fundamento / ley dado se puede cambiar y reordenar en el movimiento de ruptura”.

21 J. Patočka, “The Obligation to Resist Injustice”, en *Philosophy and selected writings*, ed. E. Kohák, 340-342 (Chicago, London: The University of Chicago Press, 1989), 341.

22 J. Patočka, “Proč nemá Charta 77 být zveřejňována”, en *Češi I*, 431-3 (Praha: Oikoymenth 2006).

23 T. Hermann, “Disent a filosofie. Podmínky a podoby svobodné tvorby po konsolidaci”, en *Šest kapitol o disentu*, J. Suk, M. Kopeček, K. Andělová, T. Vilímek, T. Hermann, T. Zahradníček, 159-222 (Praha: úsd 2017), 192.

24 J. Patočka, “What we can and cannot Expect from Charta 77?” en *Philosophy and Selected Writings*, ed. E. Kohák, 343-348 (Chicago, London: The University of Chicago Press, 1989), 346. Aquí es necesario agregar que la concepción de la política apolítica o de la *Carta 77* como formadora educativa —en el sentido más fundamental— de la vida de los individuos y la sociedad no es la interpretación estándar que concibe la *Carta 77* y la política apolítica simplemente como perro guardián del régimen o gobierno, y de la adherencia a las leyes (legalismo).

la política no-política la que llena o crea el espacio entre la política y la sociedad civil, y en su alejamiento de ambas engloba también al ser humano espiritual, caracterizado por la educación y la contemplación, y no por el poder, los intereses particularistas y la masa. Una de las razones por las que, no obstante, debemos insistir en referirnos a ella como *política* es el hecho de que los “participantes de la *Carta 77*... menos que nada quieren ser alguna autoridad moral o conciencia social. No condenan a nadie y no juzgan a nadie”²⁵, pero al mismo tiempo desean (a través de la educación y, por lo tanto, la crítica abierta) influir en la sociedad y en los individuos que la crean, y así tienen la ambición de transformar a toda la comunidad transformando la conciencia de la gente. Por otro lado, se trata de lo *no-político*, ya que aquí hay una ausencia de ambición en términos de poder e interés (un interés puramente pedagógico es lo suficientemente general e imparcial que no se puede hablar de interés en el sentido habitual; de personas de diversa asociación y diversa orientación). En resumen, es el único tipo de política que no es solo una oportunidad para un compromiso político de una persona espiritual (que también puede ser un político de poder, incluso si sabemos por los ejemplos de TGM [Tomáš Garrigue Masaryk] y Václav Havel cuán gravoso y perjudicial fue para la espiritualidad en esta actividad en conexión), pero que en sí misma demanda directamente una persona espiritual (lo que no significa que todo político apolítico deba ser necesariamente una persona puramente espiritual, es decir, un intelectual, un científico, etc.).

La naturaleza “política” de la política no-política está apoyada también por el hecho de que Patočka, junto con otros artistas, instituyó la *comunidad*:²⁶ el “... *sentido de la vida fuera de la libertad y para ella*... no puede ser realizado por una persona solitaria... ser ‘consciente de la libertad’. Los humanos pueden ser eso esencialmente solo en una *comunidad* de iguales”²⁷. De hecho, dicha comunidad no siguió siendo una isla aislada de libertad, sino que inspiró, atrajo y alentó la participación de más personas y, en última instancia, junto con la llamada *pólis* paralela y la segunda cultura, condujo también a una transformación integral del régimen estatal de totalitario a democrático. Aquí es oportuno señalar la similitud del concepto de política no-política de Patočka con

el concepto de lo político promovido por los demócratas radicales; por ejemplo Lefort: se trata de un orden que forma el carácter de la sociedad, una sintonía que impregna todas las esferas sociales de la vida en sociedad²⁸. No obstante, sigue existiendo una diferencia fundamental con respecto a una política de este tipo: Patočka no afirma el mismo orden, sintonización y forma de sociedad ni siquiera remotamente similar; su propia naturaleza no política le impide dar un paso tan *concreto* (la institución de la comunidad perteneciente a lo político). La actividad política no-política de Patočka pertenece a la política (al igual que a la vida social e individual) con la que no es idéntica, sino que forma parte de ella o con la que se superpone parcialmente. Si lo político es “un principio que precede y forma todas las posibles formas actuales de orden social, lo político es una dimensión ontológica presente y estructuradora de todos los contenidos ónticos posibles del orden político”²⁹, entonces la política no-política, en su carácter *universal* (derechos humanos, educación), es una iniciativa que se compromete con dicha formación, pero no puede contener un principio fundacional y definitorio de los propios órdenes políticos. Pertenece o influye en la dimensión ontológica de lo político (las dimensiones de los derechos humanos o la educación pertenecen sin duda a elementos que estructuran el “contenido óntico del orden político”), pero nunca puede desear representarlo en su totalidad, ya que está excluido de hacerlo por su característica universalmente “no-política”.

Si buscáramos lo político como un fundamento ontológico en Patočka, similar al referido por Lefort, entonces esta sería más bien la vida de la antigua *pólis* griega, que significa nada más y nada menos que “vida que emerge de la intimidad del hogar a la luz de lo público”, y por lo tanto está “expuesta a la problematización y no puede actuar sin convertirse en tema de pensamiento, en un problema”³⁰. Sin embargo, en contraste con Lefort, este es un nivel de descripción cada vez más general, al que podemos referirnos como metapolítico, que cubre varios órdenes y sintonías sociales. A través de su política no-política, Patočka se ocupa principalmente del funcionamiento regular de este nivel metapolítico del orden de la ciudad, es

25 Patočka 1989, *The Obligation to Resist Injustice*, 342.

26 La Carta como un texto que constituye la sociedad es expuesta por ejemplo por J. Bolton, *Worlds of Dissent: Charter 77, The Plastic People of the Universe, and Czech Culture under Communism* (Cambridge, Mass.-London: Harvard University Press 2012).

27 Patočka 1996, 148.

28 Véase J. Bíba, “Radikální demokracie: výzva antiesencialismu”, en *Demokracie v postliberální konstelaci*, M. Znoj, J. Bíba, J. Vargovičová, 183-219 (Praha: Karolinum 2014), 189 y siguientes.

29 Bíba 2014, 192.

30 Patočka 2002, 237.

decir, de su carácter abierto y público, que no solo se origina allí, sino que también da los frutos más espléndidos en la forma de pedagogía libre.

* * *

La comprensión errónea del papel de lo político en Patočka, o más precisamente de la relación de la política, la política no-política y la política de poder (técnica) ilustra bien la interpretación errónea de la diferencia entre el hombre espiritual de Patočka y el intelectual como ejemplo de la diferencia entre lo político y lo no político³¹. De hecho, Patočka ni siquiera sugiere nada por el estilo. Describe al intelectual como una figura dudosa; la alternativa habitual es precisamente el hombre espiritual, pero la política para él (y para la política apolítica en general) no es nada dudoso ni maligno: “Pero pretender ser una persona espiritual diciendo que la política es algo indigno de la propia actividad espiritual, que destruye y frustra la actividad espiritual, este es el peor sofisma imaginable”³². Por tanto, ni la política no-política de Patočka, ni el pensamiento radical de la *pólis* se proponen el objetivo de demoler las estructuras políticas establecidas o la política de poder como tal. Lo político —en la concepción de Patočka esbozada anteriormente, a diferencia de la concepción de Lefort— es la condición (*conditio sine qua non*, no *conditio per quam*) de cualquier buena política; la política es, en comparación con la política orientada al poder, simplemente otro campo de actividad (poder técnico), que en el caso del enfoque descriptivo de Lefort y de los demócratas radicales similares participa, y de hecho en el caso del enfoque normativo de Patočka puede y debe participar, en lo político. A través de esta participación también alcanza su perfección y legitimidad, incluso si lo político no debe querer imitar o sustituir a la política, porque sus funciones no son idénticas. En resumen, el intelectual en relación con el hombre espiritual es algo más que la política en relación con lo político: es una versión degenerada del hombre espiritual, un hombre pseudoespiritual.

Es posible estar de acuerdo en que la política no-política, como actividad pedagógica y de derechos humanos, que cultiva y transforma el pensamiento y el comportamiento de las personas, incluidos los poderosos, ayuda a formar la política, que así compuesta contribuye (aunque sea en un grado imperceptible) “... En la acción de desmontar y remodelar la sociedad y la existencia en general... [y que se convierte en] una vigilancia constante para

no permitir que un terreno contingente se vuelva eterno”³³. Sin embargo, ya no es posible decir que “[L]as acciones del hombre espiritual que arroja ‘la naturaleza no evidente de la realidad’ a la faz de la sociedad son políticas, no metafísicas o filosóficas”³⁴. Patočka (ya sea como cartista involucrado en eventos públicos, académico o profesor en la universidad) expone a la sociedad y a los individuos que la forman en la verdad y según cuestiones incómodas relacionadas con su justicia, legitimidad e identidad e integridad, pero hasta ahora lo hace más bien como un hombre espiritual, es decir, durante el curso de la educación y edificación de otros, que como un activista político, ya sea un revolucionario en las barricadas o un individuo civilmente desobediente. Es cierto que precisamente porque “arroja a la cara de esta sociedad ‘la naturaleza no evidente de la realidad’ ”³⁵, la actividad principalmente intelectual y pedagógica del hombre espiritual también se vuelve política. Sin embargo, en su núcleo, la actividad intelectual no se vuelve política por su esencia problematizadora, por un ataque directo a la política, sino “solo” porque tiene un *impacto* público y social “pedagógico-problematizador”, que “corrompe a la juventud”, es decir, que siempre es, por definición, “contra la corriente” de los órdenes establecidos que se afirman constantemente: enseña a los jóvenes a hacer preguntas y no dar nada por sentado, y por lo tanto siempre está necesariamente más o menos en *disputa* con el gobierno o el régimen en cuestión. Sin embargo, lo fundamental aquí es lo siguiente: en estos asuntos (disputa e impacto), Patočka y la tradición de la política apolítica (checa) es *moderado* y *no problematizante*. Esta política “por otros medios”, la política como actividad educativa o pedagógica es radical o agonista solo en el hecho de que, como todo buen pedagogo de nivel superior, “abre nuevas posibilidades y crea nuevas formas de ser en el mundo”. “Solo” por ella es un evento y una ruptura; y “solo” como tal actividad pedagógica en sentido amplio y profundo “perturba o subvierte el orden existente de lo sensible... y posibilita la aparición de un nuevo sujeto político”³⁶. La problematización permanente que hace Patočka de la vida y su significado solo como actividad pedagógica (*paideia*) “tiene que orientar las actividades cotidianas” y ofrece “la posibilidad de un cambio de la regla accidental a la

31 Por ejemplo, en Caraus 2016.

32 Patočka 2020, 63.

33 Caraus 2016, 243-244.

34 Caraus 2016, 243, incluyendo la referencia a Patočka 2020, 63.

35 Patočka 2020, 63.

36 Caraus 2016, 245.

regla de los que comprenden”³⁷. En el sentido político, Patočka expresa esto con más fuerza cuando advierte a las personas espirituales contra el trágico fracaso si no perciben y aprovechan la oportunidad de lograr “la influencia social, que aseguraría que toda la sociedad se dé cuenta de cómo, sobre la base de consultas, se puede emprender algo positivo”, y una oportunidad para expandirse y ganar una posición crucial³⁸. Sin embargo, estas posiciones no se ganan para que los filósofos tomen las riendas del gobierno (lo que significaría el fin de su filosofar), sino para que el mayor número posible de personas se transformen posteriormente, o al menos los seres humanos comiencen a aproximarse espiritualmente, para que esta espiritualidad se afirme entonces libremente y con suficiente calidad en la sociedad, para que la gente común y los políticos también tengan la oportunidad de compartir la espiritualidad a su manera, de elegirla, de priorizarla sobre la prominencia y la mediocridad, la falta de pensamiento y miopía, idealmente a través de la voluntad de reconocer y adoptar valores que no sean la ventaja y emociones que no sean miedo, sino una transformación completa del *sensus communis*.

Nuestra interpretación “moderada” tampoco refuta el énfasis de Patočka en el *pólemos* como la esencia de la actividad política no-política. De hecho, Patočka no concibe el *pólemos* como un elemento destructivo de la vida (humana y social): “*Pólemos* no es la pasión destructiva de un bandolero salvaje, sino, más bien, el creador de la unidad. La unidad que funda es más profunda que cualquier simpatía efímera o coalición de intereses”³⁹. Por lo tanto, en última instancia, esto se refiere a la afiliación y la unidad, no en un nivel con respecto al contenido de vida del consentimiento liberal vacío, o (principalmente) —como se desprende de la cita— en un nivel social (interés, emocional, etc.), pero en el campo de la unidad ontológica, que para Patočka excluye cualquier noción de democracia “competitiva” más que deliberativa, buscando el consenso y la comprensión⁴⁰. Un buen ejemplo de la superación del interés de Patočka es la unidad suprapolítica; y, sin embargo, en la lucha práctica, ejerce un efecto

real en la vida cotidiana. Fue precisamente la *Carta* un “texto que constituye la sociedad”. La *Carta* “... avanza hacia una concepción dialógica de la libertad en la que ‘necesitamos a otros, al menos como compañeros de escucha, aunque no estén de acuerdo’. La *Carta* necesita una ‘solidaridad mutua’ que ‘no conduzca a la uniformidad’. No se trata de la solidaridad de un llamamiento moral común, sino de la solidaridad de ‘una comunidad abierta sin fronteras precisas y acentuadas, en la que las personas no están, no pueden ser y seguramente no serán excluidas mientras [...] permanezcan en solidaridad fundamental junto a aquellos con quienes no están de acuerdo (lo que no significa en absoluto que amortiguarán su desacuerdo)’ ”⁴¹. “La *Carta* fue compuesta por personas que entendieron y aceptaron la lucha, la tensión creativa como un vínculo que se superpone, y en este solapamiento mantiene su mutua diferencia, diversidad e incluso el antagonismo y la oposición en la unidad: “No se puede ser ciudadano... excepto en una comunidad de unos contra otros... El conflicto da lugar a la tensión, el tenor de la vida de la *pólis*, la forma del espacio de libertad que los ciudadanos se ofrecen y se niegan entre sí”⁴². Para Patočka, la *Carta* y la política no-política son “una iniciativa que se rinde en el momento en que se hace explícita, se pone en manos de un interminable concurso de intuiciones, que conducen a las intenciones originales de quienes piensan en lo insospechado e imprevisto”⁴³.

El *pólemos*, como lo entendió Patočka, fue en breve una lucha, que podría decirse que es más importante como una lucha dentro de la *Carta* misma (de los artistas y entre de los mismos artistas) que entre los artistas y la élite o sociedad gobernante⁴⁴. Este carácter interno de la lucha librada por la política no-política, en el caso de personas como Patočka, se correspondía con la proposición que

37 Caraus 2016, 245, Patočka 1996, 118.

38 J. Patočka, “Intellectuals and Opposition”, en *Thinking after Europe, Jan Patočka and Politics*, ed. F. Tava and D. Meacham, 7-21 (London: Rowman & Littlefield 2016), 8.

39 Patočka 1996, 43.

40 M. Znoj, “Neorepublikanismus v polemice s liberalismem a demokracií”, en *Demokracie v postliberální konstelaci*, M. Znoj, J. Bíba, J. Vargovičová, 27-87 (Praha: Karolinum 2014), 76, nota n.º 115.

41 Bolton 2012, 190: citado de L. Hejdánek, *Dopisy přáteli* (Praha: Oikoymenth 1993), 124-126, 127.

42 Patočka 1996, 41-42.

43 Patočka 1996, 64.

44 Los firmantes de la *Carta* rechazaron la designación de “disidentes”, como aquellos que estaban en permanente oposición y lucha con la sociedad, que deseaban transformarla radicalmente según su propio programa, o abandonarla y formar una solidaridad paralela. Véase, por ejemplo, Tominová, Z., “Příspěvek k úvahám o občanské iniciativě Charta 77”, en *Diskuse o statečnosti. Samizdatový sborník Charta 77, další dobové texty, komentáře a vzpomínky*, ed. J. Svoboda, 145-149 (Nakladatelství Krtek a Datel 2018), 147. Sobre la expresión de disensión dentro de la *Carta*, véase también la postura más celebrada en *El poder de los sin poder* de Havel (capítulo XIII).

defendían estos pensadores: estar del lado de la verdad contra uno mismo es más oneroso que estar del lado de la verdad contra los poderosos⁴⁵.

Por lo tanto, Patočka no siembra la discordia, como ordinariamente entendemos de forma peyorativa que es innecesaria, entre las personas y sus diversas asociaciones de variado origen adverso. Más bien describe su forma más esencial, que por lo general está oculta por otras presiones u hostilidades que han surgido sobre ella (a menudo enteramente unilateral y artificialmente interpretadas), a través de las cuales los políticos técnicos y la política (pero también el público en general) suelen apropiarse erróneamente (adaptar, subordinar a sus problemas), y en esta apropiación simplificar esa fundamental, discordia⁴⁶ divina, y luego también ofrecer necesariamente soluciones falsas. Esta apropiación y la consiguiente confianza en uno mismo para embarcarse en una solución pasa por alto la relación de estos choques con la discordia que reside dentro de la naturaleza misma de la existencia humana y la vida aquí en la tierra: es solo esta discordia lo que Patočka “invoca”, y tal invocación conduce inevitablemente a impedir las disputas “ónticas”, que en el trasfondo de la discordia ontológica original parecen menos serias, o incluso falsas o artificiales; por ejemplo, el rechazo de las personas espirituales, aquellas que viven sacudidas por la “discordia existencial”, a movilizarse como pacifistas, ya que saben que el pacifismo mundial no puede afirmarse de manera realista con una conciencia de lucha entretejida en el corazón de la existencia (y como resultado es mejor, por ejemplo, hacer una guerra justa que evitar la guerra en cualquiera de sus formas) o, más precisamente, saben que dentro de la constelación dada, el pacifismo es

un medio falso e hipócrita de hacer la guerra. Por estas razones, por lo tanto, debemos insistir en que la lucha y el pluralismo de Patočka representan un lastre ontológico de la lucha social y política, más que un accesorio político de una realidad que de otro modo no sería pluralista, desprovista de tensión⁴⁷.

A nuestra pregunta original sobre la unidad y la reciprocidad de las actividades de la política apolítica, la *Carta* o los textos de Patočka sobre la *Carta* y los textos filosóficos, podemos, por lo tanto, de acuerdo con las distinciones esbozadas anteriormente, responder que los conceptos representados en las investigaciones filosóficas son el contexto en el que las actividades, al igual que los textos comprometidos en la *Carta*, adquieren un significado y una base más profundos, aunque a su nivel no sean igualmente radicales y experimentales. Sin embargo, debemos tener en cuenta que aquí se trata de una conexión entre la filosofía y la *política no-política*. Con la política misma la situación es diferente. El hombre espiritual, que Patočka se considera a sí mismo, reflexiona sobre el hecho y la manera en que el hombre se entrelaza con la oscuridad y la problemática, que de una vez por todas le impiden comprender y gestionar plenamente su existencia, planificar su vida y vivir en nada más que felicidad. Sin embargo, la vida política no debe involucrarse en estos asuntos existenciales. La tarea de la política es garantizar el orden, la seguridad, la confianza y otras condiciones⁴⁸ como base para la vida individual y social más justa posible de los seres humanos, incluida la vida de las personas que se entregan a la reflexión antes mencionada, y la problemática de su “solución” en una vida personal responsable. El comportamiento político en sí mismo no es, sin embargo, una “observancia de las posibilidades abiertas por la problematización filosófica”⁴⁹ (se trata más bien de la conducta filosófica o existencial de las personas espirituales y, prospectivamente, también de todo tipo de asociaciones en las que están involucradas), pero con el cuidado de asegurar la habilitación más directa, permanente y amplia posible de tales “actividades”. E incluso aunque hayamos admitido la política en su mejor forma posible, como una actividad cocreada por la política

45 Esto también es descrito por Caraus 2016, 247: “Los ciudadanos en *pólemos* realizan la famosa ‘solidaridad de los conmovidos’ de Patočka, que es ‘solidaridad de aquellos que son capaces de comprender de qué se trata la vida y la muerte, y de qué se trata la historia’. La solidaridad de los conmovidos es una solidaridad negativa de aquellos que comprenden la problemática del sentido, que dicen ‘No’ a la movilización por un sentido último, y cuyo principal motivo de solidaridad en una sociedad es proteger la problemática y evitar la solidificación del sentido y la imposición de certezas”.

46 M. Weber, *Wissenschaft als Beruf* (Tubingen: J.C.B. Mohr 1994), 16: “Los diferentes sistemas de valores del mundo están en conflicto entre sí... los diferentes dioses luchan entre sí y lo harán para siempre. Es como en el mundo antiguo, que todavía no estaba desencantado con sus dioses y demonios, pero en otro sentido. Así como el hombre helénico sacrificó en esta ocasión a Afrodita y en otra a Apolo, y sobre todo como todos sacrificaron a los dioses de su ciudad, las cosas siguen igual hoy, pero desencantadas y despojadas de la flexibilidad mítica, pero genuina por dentro de esas costumbres”.

47 Véase la diferencia entre la forma de vida agonista y la antagonista: Biba 2014, 207.

48 Véase, por ejemplo, B. Williams, “Realism and Moralism in Political Theory”, en *In the Beginning Was the Deed: Realism and Moralism in Political Argument*, 1-17 (Princeton and Oxford: Princeton University Press 2005).

49 J. Dodd, “Polemics in Jan Patočka’s Political Thought”, en *Thinking after Europe*, 77-94, 84.

no-política, contribuyendo a su manera a una “lucha por deshacerse de lo viejo y la adquisición de nuevos fundamentos de la sociedad y la existencia en general”, no es posible entenderla como una plataforma para la solución de cuestiones filosóficas y existenciales sobre el lugar del hombre en el mundo y su significado o bienestar. El hombre espiritual (político no-político, Patočka), a pesar de su influencia en la política, opera en un *nivel ontológico*; sus palabras tratan y atienden los términos fundamentales del discurso, los factores relevantes de la vida de la sociedad (por ejemplo, el discurso de la inseparabilidad de la libertad o la diferencia ontológica), mientras que el discurso del político es *apologético*, es decir, opera siempre en el nivel de una línea política, una estructura y un orden aceptados. El discurso ontológico-interpretativo del hombre espiritual estructura el campo de posibilidades, brinda la opción de elección en el marco de la argumentación normativa racional, pero no aboga por nada concreto⁵⁰.

No solo la política, sino también lo político, es incapaz de desempeñar un papel “filosófico” en el sentido de una reflexión sistemática y principal en la resolución de problemas existenciales. Tal existencialismo político “transforma problemas de toma de decisiones políticas y constitucionalidad / gobierno constitucional en cuestiones de existencia cultural y destino nacional. Como si... el objetivo de la construcción de un Estado constitucional fuera la autodeterminación nacional y el descubrimiento de algún ser auténtico (existencia) y no la formación de un gobierno representativo limitado por los derechos y libertades civiles”. Ni la política ni lo político deben entenderse dentro de una “mirada total”, como si la vida política y cotidiana fuera una secuencia de hechos excepcionales que conciernen al ser y no ser de la sociedad⁵¹. El temblor existencial no es ni la motivación ni el objetivo de la política, ni la función histórica de lo político. Es posible afirmar que el establecimiento de la *pólis*, la comunidad específica o forma social estatal,

conduce a una nueva demanda de libre albedrío individual, pero tal demanda tiene sus límites⁵². En el caso más extremo exige —hablado en el idioma de hoy— que “... no dejemos las preguntas de la escuela en el ministerio, sino que las llevemos a la asociación de padres. [...] El gobierno se compone únicamente de nuestros representantes. Somos los gobernantes. Esto es democracia, y se construye mejor cuando todos partimos de nosotros mismos, no afirmando nuestros propios intereses personales, sino en una búsqueda común de aquello que es universalmente beneficioso”⁵³. En esta búsqueda, sin embargo, no nos preocupamos más que de la toma de decisiones comunes sobre asuntos comunes (escuela,...). Y no debemos proyectar este problema al nivel de una búsqueda del ser auténtico del yo o de la nación entera, por ejemplo, porque la política y la toma de decisiones antes mencionada implican necesariamente también su subordinación al tiempo (las decisiones deben tomarse dentro de un plazo determinado, en una región dada, etc.) y una perspectiva de poder (la persuasión y, a veces, incluso la autoridad política desempeñan un papel dentro de ellos).

La existencia del hombre y los problemas asociados a él, sobre todo la cuestión de su significado y de una vida buena o plena, en su complejidad y plenitud, pertenecen a una reflexión que, por definición, está fuera del ámbito de la política⁵⁴. La política es, como máximo, solo una de sus expresiones limitadas, solo un nivel de la vida humana en el que es posible verlas en una forma determinada, pero no resolverlas o “cumplirlas”; más precisamente hablar de política pertenece a los hechos o actividades que se reflejan en la reflexión. Al menos en Patočka, tal demarcación de los límites de la política es explícita: “Así, la verdadera cuestión que concierne al individuo no está en juego entre el liberalismo y el socialismo, entre la democracia y el totalitarismo, que a pesar de todas

50 Ch. Taylor, “Nedorozumění v diskuzi mezi liberály a komunitaristy”, en *Současná politická filosofie*, ed. J. Kis, 465-494 (Praha: Oikoymenh 1997).

51 J. Přibáň, *Obrana ústavnosti* (Praha: SLON 2014), 14-15. Compárese con J. Přibáň, “Odporovat strachu: dissent a existenciální revoluce na prahu 21. století”, en *Jednoho dne se v našem zelináři cosi vzbouří. Eseje o Moci bezmocných*, ed. J. Suk and K. Andělová, 129-140 (Praha: USD 2016), 131, donde el autor rechaza cualquier ideología del “existencialismo político, en el que el absolutismo de la voluntad colectiva promete resolver el absurdo de la vida individual, y el poder político exige el derecho a decidir sobre el ser y no ser de los ciudadanos y grupos enteros de la población”.

52 Tal demanda no tiene límites en ciertas concepciones específicas; por ejemplo, en C. Schmitt, donde la voluntad del sujeto (soberano) y su decisión constituyen la esencia de lo político. Aquí, por supuesto, el tema absoluto de la toma de decisiones (con respecto al amigo o enemigo) es principalmente el Estado. Schmitt rechaza la posición liberal de la sociedad (moral, economía,...) por encima del Estado (política). La decisión del sujeto es puramente libre, no está sujeta a justificación moral o de otro tipo, es decir, su contenido es secundario, es la decisión en sí misma la que es decisiva.

53 E. Kohák, *Průvodce po demokracii* (Praha, SLON 1997), 73.

54 “Sapientia – Moc žádná, trocha vědění, trocha moudrosti a co možná nejvíce chutí.” R. Barthes, “Lekce”, en *Chvála moudrosti*, M. Merleau-Ponty, C. Lévi-Strauss, R. Barthes. Trad. M. Petříček (Bratislava: Archa 1994), 99.

sus profundas diferencias pasan por alto igualmente todo lo que no es ni objetivo ni un rol. Por la misma razón, una resolución de sus conflictos no puede resolver el problema de poner al ser humano en su lugar, resolver su deambular alienado de sí mismo y del lugar que le pertenece”⁵⁵.

Nuestra respuesta positiva a la pregunta sobre la reciprocidad de las dos actividades de Patočka, que pueden parecer dispares a primera vista, se puede respaldar con una distinción adicional: por un lado, está el individuo que ha “vivido el frente... [y] se ha convertido en una persona diferente”⁵⁶, y, por el otro, el hombre espiritual, que refleja la experiencia del frente sin necesariamente haber estado allí. El hombre espiritual no se define por su experiencia directa del frente, sino “solo” por el reflejo de la vida y las experiencias de quienes la han vivido ellos mismos. La política no-política como una de las actividades del hombre espiritual no aspira entonces a experiencias y formas de vida radicales (por ejemplo, el esfuerzo de los cartistas para evitar el encarcelamiento y los conflictos), no requiere acciones radicales (manifestaciones, bloqueos, etc.) o una forma radical de gobierno y gestión de la comunidad, sino “solo” que se deje espacio para esa experiencia humana última y de hecho universal y su reflexión, de modo que permita su potencial difusión y reconocimiento como un elemento fundamental, componente de la vida humana, y como tal que sea respetado con todas las consecuencias que se derivan de él también en la vida de la sociedad (por ejemplo, dentro de la institución de la universidad libre). Es en esta experiencia en que consiste el posible elemento constitutivo de la existencia (“cambio fundamental de la existencia”), elemento que no tiene por qué ser determinante, sino imprescindible o al menos beneficioso en un arreglo “positivo” con todas las posibles exigencias de vida humana: “la guerra en la forma de la línea del frente marca a los humanos para siempre... sin embargo, en la profundidad de esa experiencia hay algo profunda y misteriosamente positivo”⁵⁷.

Así como no todos los hombres espirituales han experimentado directamente la línea del frente o una situación extrema similar, uno que ha estado en el frente o en una experiencia similar no requiere necesariamente convertirse en un hombre espiritual (o político no-político) como resultado⁵⁸. La mayoría

de las veces, ese “experimentador” permanece en la superficie de tal experiencia, y la sacudida de todos los “valores del día” lo lleva a una nueva movilización, esta vez a una guerra contra todas las guerras. Al hacerlo, por supuesto, “usa al servicio del día lo que pertenecía a la noche y a la eternidad. Es lo demoníaco del día que se hace pasar por el todo en todo y se las arregla para trivializar y drenar incluso lo que está más allá de sus límites”⁵⁹.

En cambio, el hombre espiritual, gracias a una reflexión rigurosa y fundamental sobre la vida humana, incluidas aquellas experiencias “más oscuras”, no sucumbe al gobierno ideológicamente unilateral del día, la vida y los tiempos de paz. En efecto, a través de la reflexión, llega al núcleo de esta experiencia (a los desafíos-ideas y realidades presentes en ella) y la interpreta sistemáticamente, incluyendo sus más últimas consecuencias y principios, que revela o cocrea: la vida y el día, entonces, no necesitan ser todo lo que existe para él y, como resultado, no matará a otros por temor a ellos (ni evitará tal asesinato hasta su último aliento), porque no pierde de vista la realidad ulterior a la que se enfrentan todos los demás seres cuyas vidas están amenazadas, lo que “en su ser concierne a este ser”; o por otro lado nunca se acobardará ante la guerra y la muerte cuando, por el contrario, la paz tiene sus raíces en el miedo y la represión y el empobrecimiento de personas inocentes⁶⁰. En este sentido, la conmoción existencial se siente en toda su fuerza y forma precisamente por el hombre espiritual, y no por el que ha servido en el frente, ni por el político, ni siquiera por un político que hace la guerra. En las palabras de Taylor citadas anteriormente, la conmoción pertenece al nivel

59 Patočka 1996, 127. El hecho de que entre los cartistas también hubo individuos que fueron más allá de la fase de la “demonización del día”, lo atestigua, por ejemplo, su apoyo ocasionalmente incondicional a la guerra en Irak: véase J. Rupnik (2007), “The Legacy of Charter 77 and the Emergence of a European Public Space”, en *Charta 77. Od obhajoby lidských práv k demokratické revoluci. 1977-1989 (Collection from the Conference Commemorating the 30th Anniversary of Charter 77. Prague, 21-23 March 2007)*, ed. M. Devátá, J. Suk, O. Tůma, 17-32 (Praha: úsd Av čr 2007). Jacques Rupnik señala el hecho de que en las protestas contra la guerra en Irak, muchos excartistas estaban a favor de la guerra. El apoyo a la “guerra contra el terror”, la batalla en blanco y negro del “bien” contra el “mal” y la aceptación de la idea de una “política de valores”, cuya autoridad trasciende los obstáculos legales internacionales y la protección de los derechos civiles, significa un alejamiento de la disidencia checa de los representantes de la comunidad de derechos humanos en Occidente, que apoyaron la *Carta*.

60 En la República Checa de hoy, un ejemplo clásico es la bienvenida a la guerra de Božena Komárková: B. Komárková, Čemús naučila válka (Heršpice: Eman 1997).

55 Patočka 1996, 115.

56 Patočka 1996 (cita Teilhard de Chardin), 125.

57 Patočka 1996, 126.

58 Véase la pregunta de Patočka de por qué esta experiencia, vivida personalmente, no transformó a la humanidad. Patočka 1996, 131-132.

ontológico-interpretativo, y no al nivel apologético, que siempre tiene lugar en forma de consentimiento en el sentido aceptado⁶¹.

Gracias a la reflexión antes mencionada, el hombre espiritual comprende la urgencia de la realidad del ser que se encuentra en el centro de la experiencia del frente u otra experiencia extrema: vive de ella (a expensas de la vida unilateral desde el día), se mide a sí mismo por él, y por medio de él también mide los criterios del día (incluidos sus propios planes, ideas, deseos), que de ese modo relativiza (aunque nunca los repudie del todo), y se *libera* de su gobernanza unilateral. Por tanto, solo entonces el hombre espiritual, en la reflexión, experimenta el frente como una “inmensa liberación... de la servidumbre” de la vida; solo entonces esta liberación permite el establecimiento del frente —la lucha como resistencia consciente contra la manipulación por los poderosos y ciegos, los que no reconocen principios espirituales y morales superiores, y en última instancia y sobre todo al ser, que en su ser concierne a este ser—. Patočka libró esta lucha como un individuo espiritual conmovido, que entendió que es posible librar una lucha política apolítica en solidaridad, en la que no se plantean programas positivos concretos (esto sería existencialismo político o esfera de la política), pero que generalmente educa y desarrolla un espíritu que limita y advierte a la sociedad, y mantiene dentro de ella un espacio de libertad apuntando a algo más importante que el miedo (para la propia vida) y la aspiración de lucro.

61 No discuto que Patočka habla de la conmoción en el frente como algo que afecta a todos los involucrados, tanto transformativa como potencialmente. Sin embargo, no afirmo que todo “experimentador” del frente comprendería plenamente y, por lo tanto, viviría o se desarrollaría positivamente en la vida. Véase J. Moural, “Whose Solidarity? Which Shaking? Patočka’s Sixth Heretical Essay and the Limits of its Extraphilosophical Relevance”, en *The Solidarity of the Shaken: A Debate on Jan Patočka’s Philosophical Legacy in Today’s World*, ed. M. Palouš, 35-46 (Praga: Václav Havel Library 2016), 37.

Por lo tanto, para concluir, resumamos: las dos actividades de Patočka se relacionan entre sí, pero no como actividades radicales, que se confirman mutuamente a través de su radicalismo, sino por el contrario: la disputa terrenal está en múltiples aspectos bastante disminuida por la visión de la disputa, en el ser mismo y su proyección en la existencia humana. Patočka el pensador radical alienta y justifica la moderación de Patočka el político no-político (artista). Esto cubre la dependencia mínima tanto de la reflexión como de la acción aquí y ahora. La reflexión es una mitigación del despliegue del aquí y ahora en el sentido de defensa contra el activismo ilimitado (radical), ya que lo devuelve a uno a la lucha consigo mismo y con la verdad. Por otro lado, la reflexión bloquea al pensador en el camino que conduce fuera de este mundo, porque siempre debe reflexionar sobre algo concreto, una determinada acción que comprende y de alguna manera comparte; este es también el caso de la política, que como una de las actividades del hombre debe someterse a una constante reflexión y dejarse dirigir, si ha de traer algún progreso y mejora. La *disputa* que lleva a cabo el filósofo (con el gobierno o régimen), y el *impacto* que tiene su actividad pedagógica-intelectual, es no-política políticamente universal, y en esta universalidad es moderada, no conmovida y no problematizante. Todo lo que sacude y problematiza, y por tanto es radical, es la pedagogía y la actividad espiritual misma que, sin embargo, es un nivel ontológico diferente del discurso, el pensamiento y la acción⁶².

62 “De hecho, en el mundo político, la filosofía también debe presentar sus hallazgos apodícticos en la forma retórica del lenguaje de asesoramiento político. Al entrar en los medios persuasivos de la cultura política agonista, las posiciones significadas apodícticamente entran en conflicto con la pluralidad interpretativa de otras perspectivas y con la contingencia de la toma de decisiones que relativiza la libertad humana. Por tanto, la verdad científica se aparta de la credibilidad del mundo vivido”. P. L. Oesterreich, *Podoby veřejného rozumu, Filozofičtí učitelé v prostoru politiky* (Praga: Petr Rezek 2013), 60-63.

