

#6

Diciembre
2021

Paulo Freire, 100 años

Pasado y presente de una pedagogía liberadora

Paulo Freire
y los marxismos

SEGUNDA PARTE

Boletín de los
Grupos de Trabajo

**Educación popular
y pedagogías
críticas**

**Procesos
y metodologías
participativas**

**Herencias y
perspectivas del
marxismo**

 **CLACSO**

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Marilú Contreras García
Carlos Alberto Torres
Danilo Streck
Marco Raúl Mejía
Oscar Jara
Piedad Ortega
Adriano Nogueiro
Paulo Huet

Paulo Freire, 100 años : pasado y presente de una pedagogía liberadora: Paulo Freire y los marxismos no. 6 / Marilú Contreras García ... [et al.] ; coordinación general de Jorge Fabián Cabaluz Ducasse ... [et al.] ; Editado por Jorge Fabián Cabaluz Ducasse ... [et al.]. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021.

Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-070-5

1. Marxismo. 2. Educación Ciudadana. I. Contreras García, Marilú II. Cabaluz Ducasse, Jorge Fabián, coord. III. Cabaluz Ducasse, Jorge Fabián, ed.

CDD 323



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Giovanni Daza, Rodolfo Gómez, Teresa Arteaga

y Tomás Bontempo.

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

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

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

CLACSO

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

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

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

<www.clacso.org>



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

Coordinadoras/es

Grupo de Trabajo Educación popular y pedagogías críticas

Jorge Fabián Cabaluz Ducasse

Departamento de Investigación y Postgrados
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Chile

fabiancabaluz@gmail.com

María Mercedes Palumbo

Secretaría de Investigación y Posgrado
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Argentina

mer.palumbo@gmail.com

Mónica Salazar Castilla

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Alianza
Ciencias Sociales
Universidad de Manizales
Colombia

msalazarc@cinde.org.co

Grupo de Trabajo Procesos y metodologías participativas

Alejandro Noboa

Departamento de Ciencias Sociales
Centro Universitario Regional Norte
Universidad de la República
Uruguay

anoboa@unorte.edu.uy

Alfonso Torres

Departamento de Ciencias Sociales
Facultad de Humanidades
Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

alfonsitorres@gmail.com

Grupo de Trabajo Herencias y perspectivas del marxismo

María Elvira Concheiro Bórquez

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias
en Ciencias y Humanidades
Universidad Nacional Autónoma de México

elvira.concheiro@gmail.com

Editores

Fabián Cabaluz

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
GT Educación popular y pedagogías críticas
Chile

Luis Arnanz

Red CIMAS y Universidad Complutense de Madrid
GT Procesos y metodologías participativas
España

Fernando Santana

Cooperativa de Educadores e Investigadorxs Populares Histórica de
Argentina
GT Educación popular y pedagogías críticas
Argentina

Mariano Suárez

Universidad de la República
GT Procesos y metodologías participativas
Uruguay

Jaime Ortega Reyna

GT Procesos y metodologías participativas

Transcripciones y traducciones

Valeria Bruno, Manuel Chaile, Cristina Núñez, Leticia Pacheco,
Fernando Santana, Maite Alderete, Luciana Bianchi, Paula
Schwartz, Nair Sgüerzo

Contenido

5 **Presentación**

Equipo editor

7 **Cien voces por los 100 años de Paulo Freire**

Diálogo 7: La conciencia y la historia

Carlos Alberto Torres

Danilo Streck

Marco Raúl Mejía

40 **Cien voces por los 100 años de Paulo Freire**

Diálogo 9: La Educación y el Cambio

Oscar Jara

Piedad Ortega

Adriano Nogueiro

80 **Archivo**

Paulo Freire y los Marxistas

Paulo Huet

91 **El problema de la educación como producción ideológica del sujeto en la sociedad capitalista neoliberal**

La necesidad de una educación popular

Marilú Contreras García

Paulo Freire, 100 años
Número **6** · Diciembre 2021

| Presentación

Con gran satisfacción les estamos presentando esta nueva versión del Boletín “Paulo Freire, 100 años. Pasado y presente de una pedagogía liberadora”, el cual surge del trabajo articulado entre los Grupos de Trabajo CLACSO “*Herencias y perspectivas del marxismo*”, “*Educación Popular y Pedagogías Críticas*” y “*Procesos y Metodologías Participativas*”, quienes hemos decidido realizar una serie de actividades para conmemorar los 100 años del nacimiento de Paulo Freire.

En este año han sido muchas las organizaciones y los grupos en Latinoamérica que han decidido homenajear a uno de los pedagogos más importantes del siglo XX, cuya obra plantea principios de absoluta vigencia en nuestros días. Es así como desde estos tres Grupos de Trabajo hemos decidido sumarnos a estos esfuerzos de homenajear y promover la difusión, revalorización y actualización de la obra de Paulo Freire, centrándonos particularmente, en las vinculaciones de la obra del pedagogo de origen pernambucano y el marxismo.

En esta ocasión estamos presentando un nuevo número de la serie, el cual incluye cinco artículos inéditos, la transcripción de un texto de archivo del educador Paulo Huet y la transcripción de dos diálogos del Ciclo “100 Voces por Paulo Freire”.

A su vez, mantenemos nuestra invitación a los/as integrantes de los Grupos de Trabajo a participar de la iniciativa mandando aportes a ser publicados en los siguientes números de la serie. Los ejes temáticos son los siguientes:

1. Reformulaciones de Freire en las prácticas actuales de Educación Popular ligadas a jardines, escuelas y universidades populares, a colectivos culturales, a la escuela pública estatal, etc.
2. Cruces/encuentros/diálogos de la tradición freiriana con los feminismos, las luchas socioambientales, los movimientos campesino-indígenas, afrodescendientes y migrantes.
3. El pensamiento-acción de Freire en su contexto histórico y debates vigentes en la actualidad. Vinculaciones con otras tradiciones intelectuales y militantes.
4. Aportes del pensamiento freiriano al campo de las metodologías participativas.

Esperamos que disfruten de la lectura de este número y que el mismo resulte un estímulo para continuar defendiendo y valorizando el legado de Paulo Freire, y, sobre todo, para seguir recreando en clave emancipadora una educación crítica y popular.

Equipo editor

Cien voces por los 100 años de Paulo Freire

Diálogo 7: La conciencia y la historia

Carlos Alberto Torres*
Danilo Streck**
Marco Raúl Mejía***

* Catedrático de Ciencias Sociales y Educación comparada y ex director de la UCLA Latin American Center; es sociólogo político de la educación, realizó su doctorado en la Universidad de Stanford y su post doctorado en Canadá, en la universidad de Alberta. Es profesor distinguido de la Universidad de California en los Ángeles, UCLA y presidente de la cátedra UNESCO en Aprendizaje global y Educación para la ciudadanía global en la UCLA; es director fundador del Instituto Paulo Freire San Pablo - Buenos Aires- UCLA y es director del Centro de Estudios Latinoamericanos de UCLA. El Doctor Torres es autor, coautor y editor de más de 70 libros y 200 artículos de investigación, evaluados externamente. Además, es considerado uno de los autores líderes en estudios latinoamericanos y uno de los principales biógrafos del filósofo y teórico social brasilero Paulo Freire.

** Profesor en el programa de posgrados en educación de la Unicinos Brasil; es Doctor en Educación por la Universidad de Rutgers, Nueva Jersey, EEUU, realizó estudios posdoctorales en la Universidad de California, los Ángeles, UCLA; ha sido profesor invitado en la Universidad de Siegen, en Alemania, Universidad de Toronto, Canadá y en la Universidad Javeriana de Colombia. Es editor del *Internal Journal of Action Research*, es Codirector del Diccionario Paulo Freire y editor de *Fuentes de pedagogía Latinoamérica, una antología*, y de la *Revista Internacional de investigación-acción*; posee una extensa producción intelectual de libros y artículos académicos que se centran en la educación popular, la pedagogía latinoamericana, las mediaciones pedagógicas en los procesos sociales participativos y las metodologías de investigación participativa.

*** Educador popular e investigador colombiano, Licenciado en Filosofía y Letras por la Pontificia Universidad Javeriana, es Magíster en Educación y Desarrollo y Doctor en el Programa Interdisciplinario de investigación y educación; además cuenta con un Doctorado Honoris Causa en educación otorgado por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Ha trabajado con instituciones como el Banco Interamericano de Desarrollo, el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), movimientos de educación popular integral Fe y Alegría y en varias Fundaciones y Universidades de Colombia; su pensamiento va en línea con el pensamiento de las pedagogías críticas y de Paulo Freire. Desde estas perspectivas ha realizado propuestas metodológicas en los ámbitos educativos formales, no formales e informales que hoy son recogidas en los procesos de transformación en América Latina; ha escrito innumerables obras que han circulado por toda América Latina y el mundo.

100 VOCES POR LOS 100 AÑOS DE FREIRE
Diálogo 7: La Conciencia y la Historia

SABADO 17 DE Abril

CARLOS ALBERTO TORRES
 16hs.
 México/Panamá /Perú/
 Colombia/Ecuador

MARCO RAÚL MEJÍA
 17 hs.
 Venezuela/Puerto Rico/
 Bolivia/Chile

DANILO STRECK
 18 hs.
 Uruguay / Argentina / San
 Pablo/Paraguay

Transmisión
 YouTube: *Otras Voces en Educación*
 Facebook: *CEIP Histórica*

Generadora de diálogo: Andrea Zilbersztain

   

<https://www.youtube.com/watch?v=sr7zVxj5Ag8>

Genera diálogo: Andrea Zilbersztain

Andrea Zilbersztain: Muy buenas tardes a todos y a todas, bienvenidos y bienvenidas a este séptimo diálogo, en el marco del ciclo de *Cien voces por los cien años de Freire*, un ciclo de más de treinta diálogos que estaremos desarrollando a lo largo de todo este año, conmemorando el centenario del nacimiento de Paulo Freire, pedagogo latinoamericano cuya propuesta pedagógico-política marca un hito fundamental en la historia de las pedagogías latinoamericanas. Hemos elegido organizar estos encuentros desde la propia lógica freireana y es por eso que, están enmarcados en un formato de diálogo, un intercambio de ideas entre los

invitados de hoy y yo, como una forma de reflexionar sobre la vigencia del pensamiento de Paulo Freire, recreándolo, pensándolo desde la actualidad y desde los procesos de lucha de nuestros pueblos de América. Cada sábado el diálogo lleva el nombre de uno de los libros de Freire, y en el día de hoy será *La conciencia y la historia: la praxis educativa de Paulo Freire*, publicado en 1977, compilado por uno de los compañeros que hoy nos acompaña, Carlos Alberto Torres. Hoy van a dialogar conmigo tres invitados de lujo, que han trabajado ampliamente el pensamiento de Paulo Freire, es un placer tenerlos aquí con nosotros y con nosotras, ya que sus aportes serán seguramente de gran aprendizaje. Vamos a hacer una presentación sintética de cada uno y seguramente quedarán algunos elementos sin mencionar, pero nos interesa muchísimo escucharlos, porque tiene cada uno de ustedes una vasta trayectoria académica de producción teórica y práctica.

Como decíamos al comienzo, el libro que va a promover el diálogo de hoy es *La conciencia y la historia: la praxis educativa de Paulo Freire*; es un libro que recupera y profundiza los conceptos de concientización y de historia, como dos dimensiones de la antropología política propuesta por Freire; la conciencia y el mundo se constituyen mutuamente para Freire. El ser humano existe en y con el mundo, y este existir es el que le da sentido a la actividad histórico-práctica del hombre, es un ser en la praxis y es praxis misma, porque capta y comprende la realidad y la transforma con su acción-reflexión. Un poco a grandes rasgos y muy sintéticamente, son algunas de las ideas que propone este libro y que intentamos reconstruir. Ahora propongo abrir el diálogo con una primera pregunta que, de alguna manera, es un disparador para que nuestros invitados puedan compartirnos sus reflexiones sobre el pensamiento de Freire. Desde la perspectiva dialéctica de la historia, el papel de la educación popular es trascendental como experiencia de decisión, de ruptura, de pensar y de formar conciencias críticas, necesitamos experiencias de educación popular que apuesten a la formación de sujetos con sentidos de la responsabilidad en la lucha por la defensa de sus derechos vulnerados y en ese sentido la pregunta apunta a pensar ¿Cuáles son hoy las disputas, las luchas que deben dar los educadores y educadoras populares como seres históricos sociales y de praxis, pensándolo sobre todo

en un contexto de crecientes desigualdades o con una pandemia que las ha puesto en evidencia, en pos de la formación de sujetos históricos y políticos que se comprometan como productos de un pasado pero que también tengan herramientas para la transformación del presente?. En esta primera parte cada uno de los invitados tendrá ocho minutos para sus reflexiones; si les parece iniciamos esta primera ronda de preguntas dándole la palabra primero a Carlos Alberto Torres después a Danilo Streck y posteriormente a Marco Raúl Mejía.

Carlos Alberto Torres: Muchísimas gracias, Andrea por la presentación, gracias a los distintos colegas y compañeros que me han hecho el honor de invitarme para este evento. Voy a empezar simplemente hablando del libro por unos minutos, que son dos o tres minutos, porque yo estoy convencido de que, si uno rasga una teoría, encuentra una biografía; y este libro es parte de mi propia biografía, de hecho, este libro hizo que yo tuviera que exiliarme de Argentina, poco después de la toma del poder por la dictadura militar de 1976. Ocurre que yo era secretario general de un instituto de investigación en Buenos Aires, y llegó exiliado de Uruguay Barreiro, quien era el director de Tierra Nueva y a su vez editor de Paulo Freire. Entonces lo invité a que diera un curso sobre Paulo Freire en este instituto que se llamaba ECLA, y que estaba en la Universidad de Salvador, que es una Universidad jesuítica, él dictó un curso, fue un muy buen curso y yo fui muy crítico de Paulo Freire, porque en esa época pensaba que era realmente un pensador populista, y por lo tanto no terminaba de estar convencido, especialmente a partir de su libro *La educación como práctica de la libertad*. No me parecía un libro revolucionario, en esa época todos los que estábamos en el Cono Sur pensábamos desde una perspectiva marxista y revolucionaria.

Julio me dice en un momento: “mira, Carlos, si vos sos tan crítico porque no escribís un libro de lectura crítica de Paulo Freire”. En ese momento vivía en una comunidad de la teología de la liberación, que se estaba terminando porque había una lucha de clases inmensa en Buenos Aires especialmente, y nos mudamos a la Patagonia y ahí durante básicamente un año no hice otra cosa más que escribir este libro crítico, apoyado por documentos que me mandaba desde Buenos Aires, Julio Barreiro. Una

semana después del golpe militar yo fui todo feliz con mi primer libro dactilografiado en tres copias, y se lo llevé a Barreiro. Me recibe en su oficina, en ese momento en Plaza de Mayo, y me dice: “Bueno, voy a ver si publicamos este libro en Italia”; y yo le dije: “¿Pero por qué en Italia?”, y me dijo: “Porque aquí no se puede publicar nada más crítico ahora, esta dictadura es una dictadura muy difícil”, y yo le dije: “Pero yo crecí bajo dictaduras toda mi vida!”, me dijo: “Mirá, ésta no es la misma, esto no es lo mismo”. Barreiro luego escribe un libro que ganó el premio siglo 21 que se llama *Los molinos de la ira*, que es un libro espectacular y que además anticipó todo lo que hizo la dictadura militar argentina en toda su maldad. Ahí entonces yo me quedé un poco preocupado por lo que estaba diciendo Barreiro y él, intentando aplacar mi desilusión, me dice: “mira, te voy a explicar esto, y abrió la revista Gente en el medio y veo que toda la página de la izquierda eran frases tomadas, sin contexto, de *La educación como práctica de la libertad*, y toda la página de la derecha frases tomadas, sin ningún contexto también, de *Pedagogía del oprimido*, y arriba había un título que decía: Contra esta educación marxista se hizo la revolución argentina. Barreiro me mira y me dice: “¿Ves? Esto es propaganda pagada, y lo que a mí me preocupa es que gente que está trabajando en estos ambientes de educación popular, educación crítica, pedagogía crítica, etcétera, pueden ser secuestrados y asesinados”.

Entonces me pregunta: “¿Y vos que estás haciendo?”, yo dije: “Estoy enseñando en la Universidad que se creó, en la Universidad de la Patagonia, en Esquel, estoy enseñando en la Escuela Superior Normal”, y le expliqué lo que estaba haciendo y me dijo: “¿Y qué enseñas?” y le dije: “Bueno, Marx, Freire, Piaget”, y me dice: “No, no, no, tenés que volver inmediatamente, tomar todos tus programas de estudios y cambiarlos, y enseñar la sociología estructural funcionalista de los norteamericanos que no molesta a nadie”. Yo le dije: “No, yo conozco muy bien esa sociología, pero no la aplico, no es mi sociología”, me dijo: “Mira, hacé lo que te digo porque los servicios de información del estado están buscando y leyendo todos los programas de estudios para ver quién está haciendo lo que vos estás haciendo, para ser capturado, secuestrado, torturado, para obtener información sobre sus contactos”. Eso me obligó a mí a buscar salir del país, tenía en ese momento dos hijos chiquitos y una tercera en

camino. Por eso ahora estoy hablando desde las montañas de Topanga, en Los Ángeles, habiendo hecho toda una carrera académica fuera de mi país y en un idioma que nunca lo aprendí en Argentina, sino que lo tuve que aprender cuando empecé mi doctorado en Stanford. Quiero con esto hacer un marco de referencia a: cómo todo lo que nosotros hacemos en la vida tiene que ver con las circunstancias, y en ese momento la circunstancia que yo tuve que vivir fue la necesidad de exiliarme. Brevemente, para el tema que se planteó ahora, voy a hacer cuatro afirmaciones breves. Una de las cosas que uno aprende trabajando en EE.UU. es que tiene que decir cosas breves, *clear, concise, and brief*: claras, concisas y breves. La primera: el problema que ustedes están planteando en esta pregunta, es el problema de todos los movimientos sociales, y todos los movimientos sociales confrontan los grandes dilemas de la contemporaneidad, y dejo de lado por un segundo la pandemia y me refiero al impacto del neoliberalismo sobre los estados-nación en todo el mundo y particularmente en América Latina; en segundo lugar, creo que el dilema que planteaba Antonio Gramsci es el dilema que confrontan todos los educadores populares. No voy a hacer un elemento teórico muy amplio, simplemente lo voy a definir en los términos que Gramsci mismo lo dijo: el gran problema de los sectores socialmente subalternos es que aceptan la hegemonía que es impuesta sobre ellos como un liderazgo intelectual, aceptan esa hegemonía y la adoptan, aunque va en contra de sus intereses históricos, y por lo tanto cancelan sus posibilidades de lucha y confrontación. Y yo creo que éste es un elemento central en toda esta conversación, porque nos lleva a un tercer elemento que es la alienación. Acabo de terminar una nueva introducción para el libro de Paulo Freire: *Education as a critical conscience*: La educación como una conciencia crítica, que fue uno de los primeros libros que publicó en inglés en 1973, en EE. UU.; y uno de los elementos que yo analizo ahí, es que realmente Freire habló muchísimo de la alienación, pero no hizo el tipo de estudio de los fenómenos de la alienación que han hecho desde el marxismo crítico hasta la teoría crítica de Frankfurt. ¿Por qué digo esto? Porque si uno revisa *Pedagogía del oprimido*, lo primero que va a descubrir es que la palabra alineación aparece muchísimas veces, pero Freire da el tema alienación como un elemento de la pérdida de

control de nuestra propia autonomía y nuestra propia verdad, pero no hace un análisis sistemático de cómo eso puede impactar en la vida de los sectores socialmente subordinados, de la clase trabajadora, de la clase campesina, de la clase de los trabajadores sin tierra en Brasil. Esto me parece a mí que fue un elemento vinculado a su lectura de Eric Fromm, más que a la lectura de Marx, y creo que lo que impidió que Freire fuera un gran analítico, o que provea un gran análisis de la alienación, es que él tenía tal respeto por los sectores socialmente subordinados que jamás podía analizar los fenómenos de alienación que existen en todas partes del mundo, incluyendo entre los trabajadores, las trabajadoras, entre los campesinos, campesinas, entre los sectores pobres de la ciudad, etcétera. Es decir, para Freire la lucha poscolonial era una lucha que tenía un gran sentido, pero no analizaba los factores de alienación que impactan todas estas luchas. Sin embargo, curiosamente, a pesar de su falta de análisis de esto, hace una propuesta muy gramsciana también, que es la siguiente: que en el contexto de la pedagogía del oprimido, el opresor y el oprimido son los dos parte del mismo fenómeno, y donde el oprimido, al transformar la opresión y tratar de cierta manera de liberarse a sí mismo, libera al opresor, vuelve, y se puede convertir a su vez en opresor cuando comienza a adoptar, una vez que tiene más autonomía, el tipo de modelo que lo educó, que lo dominó. En síntesis, creo que Freire tomó el eje de la alienación como un eje central, pero que a su vez nunca analizó esto, y no llegó nunca a analizarlo en gran detalle, y creo que nos ocupa a nosotros ahora hacerlo. Finalmente, el tema de los sectores populares: son sectores que tienen que confrontar una dificultad enorme que es sobrevivir. Y la gran pregunta que me he hecho muchas veces, analizando modelos de educación popular es: cómo contribuyen a que la gente sobreviva. Pienso que éste es un elemento central para los educadores populares en sí mismo, es imposible crear modelos de ciudadanía nuevos cuando los sectores populares no tienen capacidad de sobrevivir económicamente, no tienen capacidad de expresar su propia voz, porque tienen una cultura del silencio que los aplaca, que los achica, y no tienen la capacidad de crear condiciones nuevas en este contexto que estamos viviendo de la posmodernidad, en este contexto que estamos viviendo donde el mundo entero está transformado.

Y ahí viene la pregunta siguiente, que será para discutir pronto, en unos minutos más: el impacto de la pandemia frente a esto. Lo que está claro en América Latina, es que la crisis económica que provocó la pandemia puede, en la década ésta que comienza ahora, la segunda década del siglo XXI, a una crisis similar a la que tuvimos en la década de los ´ 80, que se llamó la década perdida. Frente a eso, entonces, sugiero que los sectores populares sean entendidos a partir de sus necesidades de sobrevivencia, y que los sectores que colaboran en este intento de lucha contra la opresión entiendan también que muy a menudo, es muy difícil luchar contra la opresión cuando no se puede poner comida en la mesa para sus hijos y para ellos mismos.

Danilo Streck: Primero, gracias por la invitación. Les pido permiso para hablar en portugués, que es más fácil, hablo despacio para que todos me entiendan. Agradezco la invitación a Fernando, a los colegas, a Andrea, para estar junto con ustedes en este momento. Es un privilegio también compartir esta velada con Carlos y con Marco Raúl. Oía la pregunta y creo que voy, de cierta forma, a conectar con lo que Carlos estaba hablando. Lo primero que Carlos acentúa es un aspecto muy importante en la propia obra de Freire, que es esta reinención que él mismo hace de su pensamiento en contextos sociales históricos diferentes, o sea, el tiempo de Brasil, antes de la dictadura civil militar del ´ 64 era uno, el tiempo del exilio en Chile fue otro, el tiempo en Ginebra fue otro; nuevamente, esta capacidad de reinención que se expresa también en las varias pedagogías, la *Pedagogía del oprimido* y otras pedagogías. Volviendo a la pregunta sobre cuáles son las luchas en este contexto histórico, yo dividiría estas luchas en dos grandes bloques: que están estrictamente interconectados. El primer gran bloque son las luchas históricas nuestras aquí en América Latina, es la desigualdad social que se acentúa ahora con la pandemia, vemos eso en las escuelas, vemos eso en las familias, y lo que Carlos estaba comentando aquí, que estamos viendo a nuestro alrededor, una forma y varias formas de exclusión, en nuestra puerta, muy próximas a nosotros. El otro gran bloque que está asociado a éste, es el autoritarismo que en este momento es la más grande amenaza para nuestra frágil democracia, al menos en Brasil, entiendo que en otros países de América Latina también, las instituciones están siendo

testadas sin límite, por cuestiones históricas y que en este momento de pandemia, se acentúan, que la cultura del silencio ahora adquiere otras formas, con las tecnologías digitales como ya sabemos y con *fake news*, entonces son formas de producir silenciamientos, exclusiones, con las cuales tal vez nosotros tenemos que aprender a lidiar.

Quería decir que otro gran desafío, otra gran lucha en este contexto histórico en el campo educacional, es realmente pensar en una pedagogía de transición o usando el lenguaje de Paulo Freire, una pedagogía de tránsito, mirarla desde su libro en *La educación como práctica de la libertad*, donde él habla de tránsito. En aquel contexto era la transición desde una sociedad cerrada para una abierta, hombre-mujer objetos para hombre-mujer sujetos. En este contexto, el tránsito adquiere otro sentido porque estamos en tiempos de cambios o transformaciones cuyo destino no conseguimos avalar.

Hablando específicamente en el campo de la educación, creo que, a partir de Paulo Freire, diría lo siguiente, por ejemplo, un ser humano es básicamente un ser de relaciones. Con la pandemia, lo que entendíamos por relaciones, está siendo profundamente cuestionado. Las tecnologías digitales cambian nuestra comprensión de relación y la propia comprensión de lo humano es cuestionada aquí, la cuestión de territorio y comunidad. Con la pandemia se observa que estas transformaciones generan, de cierta forma, una desterritorialización o una reterritorialización, que es importante considerar desde el punto de vista pedagógico en las escuelas y en otros contextos educacionales. Las transformaciones, por ejemplo, en la escuela, la relación de la escuela con las comunidades, la relación de la escuela con la familia. Vemos en estos momentos aquí, profundas transformaciones ocurriendo en estas relaciones.

No sabemos, todavía, de qué forma estas transformaciones van a impactar en la educación, en el campo de la escuela, o en movimientos o en otras formas de educación cuando la epidemia llegue al fin. Creo también que cambia la propia comprensión de ciudadanía que tenemos. La pandemia nos hace percibir a nosotros mismos como pertenecientes de una comunidad que ultrapasa lo local, nuestro país, que nos hace sentir

parte de un todo mucho mayor, sea por la discusión de las vacunas, sea por la circulación del virus o por otros factores que están en juego en este momento. Entonces, creo que se abre también una oportunidad de repensar la ciudadanía. Quizás mucho más en términos de una comunidad que comparte un mismo destino, que sea bueno ese destino en preferencia, y menos quizá en términos de identidades particulares. Creo que estos son desafíos colocados para la educación en este momento histórico que la gente está viviendo.

Marco Raúl Mejía: Primero que todo, agradecer a la alianza de Ove, a la Cooperativa, al Magisterio Emancipador de México esta invitación. Además, cuando me dijeron cuál era el libro, lo primero fue una gran sorpresa porque con un amigo colombiano, muerto recientemente, muy reconocido en medio de lucha social, Camilo Castellano, fue uno de los primeros libros que pirateamos, que lo sacamos de circulación y lo colocamos para que los sectores populares pudieran tener acceso. Y después vino una gran cantidad de libros que fuimos pirateando. No conocía la historia que Carlos menciona, entonces me reía un poco cuando Carlos comentaba la historia del texto, y luego cuando por acá llegó el texto, lo primero que hicimos fue piratearlo y colocarlo en circulación en núcleos de educación popular.

Lo segundo es que para mí es un honor estar con Carlos y con Danilo. Para mí son dos de las personas más representativas del pensamiento freireano. Creo que hay una obra de Carlos con Moacir y otras personas que es *Paulo Freire, una bibliografía*, que debería ser un texto de permanente consulta, por la manera en que logra hacer un acercamiento a Freire, una síntesis desde la lectura desde múltiples lugares, además es un texto hecho con Moacir Gadotti que tal vez va a representar el pensamiento freireano a nivel mundial, y desde luego Danilo, que creó su Diccionario de Paulo Freire, por donde uno va, cuando podíamos viajar antes de la pandemia, siempre no faltaba quien sacaba el libro y hacía unas preguntas para pedir mayor claridad, para buscar caminos. Y en ese sentido, quisiera iniciar con una cita de Gadotti, porque creo que marca un poco el sentido de las reflexiones que quiero hacer.

Cuando nosotros fuimos a celebrar en Colombia los cien años de Paulo Freire y nos sentamos distintas organizaciones, desde la movilización social por la educación, para Colombia son muy fuerte las educaciones populares. Y hemos hechos unos foros, paralelamente a este foro en el que estoy yo esta tarde, se está haciendo el foro regional del valle del Cauca, esos foros también son todos los sábados a las cuatro de la tarde. Y allí, sectores populares hablarán de cómo están haciendo educación popular en la universidad, de cómo están haciendo educación popular con jóvenes, cómo están haciendo educación popular en el mundo indígena y cómo están haciendo educación popular en el mundo afro. Paralelo a este foro, ellos están conversando de eso, y por eso cuando se deciden los nombres de los eventos en Colombia, se dicen la Educación Popular en y se comienzan a colocar esos distintos escenarios, llevamos en este momento cerca de veinte foros y todos han tenido espacio distinto. Hay una programación mucho más larga y parte de eso es lo que le estaba diciendo a Carlos Alberto, porque por ahí le escribieron.

Quisiera iniciar con esa cita, para por ahí orientar mi reflexión sobre los sentidos de la educación popular hoy y el seguir auscultando en ellos. Dice Gadotti: “La historia de las ideas pedagógicas en estos últimos años presenta importantes marcos teóricos y entre los más significativos está sin dudas la obra de Paulo Freire. Con su producción por referencia, muchos educadores, principalmente de América Latina, consolidaron uno de los paradigmas más ricos de la pedagogía contemporánea, la educación popular, la gran contribución del pensamiento pedagógico latinoamericano a la pedagogía mundial”. Quisiera también en el sentido que citan muchos, y Gadotti es muy insistente en ello, que cuando le dijeron a Paulo que iban a hacer los institutos Paulo Freire, él dijo: “Tengan cuidado, que no sea para repetir, que no sea para que me repitan, sino para que me recreen”, y creo que ya estaba en Paulo el miedo a que se volviera un ícono y simplemente un sistema de pensamiento que quedara como un pensamiento para repetir. Y ahí quiero citar el primer momento en la obra de Freire en donde se habla desde la perspectiva y del conocimiento que yo tengo de educación popular, y es en la *Pedagogía del oprimido*, que sigue iluminando para estos tiempos. Dice Freire en *Pedagogía del oprimido*: “en el fondo lo que el señor Giddy, citado por Niebuhr, quería

era que las masas no pensarán”, así como piensan muchos actualmente, aunque no hablan tan cínica y abiertamente contra la educación popular. Y en ese sentido creo que la tarea en la que nos hemos embarcado, sigue siendo recrear la educación popular, y recrear la educación popular en un sentido teórico-práctico, desde la lucha de los procesos y las elaboraciones. Y ahí entonces hemos aprendido que no hay una educación popular, que hay múltiples educaciones populares orientadas por una mirada emancipadora, la cual hoy podemos decir que para el caso de mi país y de algunos otros que conozco, goza de una buena salud, tiene un buen vigor. Pero entonces ahí también aprendemos que la educación popular no es, la educación popular se sigue haciendo un poco en el sentido este que le da Freire ahí en su mención en la *Pedagogía del oprimido*. Pero también hoy podemos decir que la educación popular es una propuesta para toda la sociedad, para todas las educaciones, y que disputa espacios educativos y pedagógicos en todos los ámbitos que la educación popular cubre. Por eso cuando hacen la pregunta sobre hoy y la pandemia, me atrevo a decir que hoy el mundo, no sólo la educación o la educación popular, está retado por profundas transformaciones de las que debemos dar cuenta los educadores y las educadoras populares, los educadores y las educadoras de todos los pelambres. Son las grandes discusiones hoy a nivel mundial, no en vano en marzo del año pasado la Unesco convoca a las transnacionales de la tecnología y a los gobiernos a preguntarles cómo van a introducir la tecnología en los sistemas educativos, y salen de la reunión hablando de una reforma educativa mundial. Y entonces yo digo, que ahí, ahí, estamos en un momento de tránsito, y ese momento de tránsito exige resolver cuatro asuntos que están en la sociedad y por estar en la sociedad, son de todas las personas que estamos hoy en este tiempo. Uno, un cambio de época, que el premio nobel de Física, George Charpak, habló de mutación, él dice que lo que estamos viviendo hoy, no se veía hace doce mil años. Y yo invito ahí, a que la conversación exige, pensar esos asuntos.

Pero dos, en educación, y por el control norteamericano del mundo, el paradigma del currículum construido para educación, al hacerse tan potente en los organismos internacionales, estamos asistiendo a un tránsito entre la tercera y la cuarta revolución industrial. Y ese tránsito va

a tener una característica y es que fruto de la pandemia se les adelantó parte de lo que era su proyecto. Podemos leer en los ideólogos, en Smith, que ellos dicen que a partir del 2025 el mundo funcionará con teletrabajo, con teleducación, con telesalud y el 70 % de las relaciones se construirán desde el mundo de las máquinas. Para llegar en su texto a decir que en el 2045 habremos superado todo el planteamiento humanista y estaremos planteándonos el problema del post-humanismo. El tiempo allí también instala una nueva forma del capitalismo. A veces nosotros construimos estas cosas como si no existiera un proyecto de poder. Yo no hago capitalismo que tiene como característica un mundo multilateral, donde China, Rusia, Estados Unidos, Alemania y ese sector de la Europa jalonada por Francia, concurren a un mundo multilateral, pero en el cual básicamente el asunto es cómo convierten la ciencia en fuerza productiva. Y eso hace que el modelo de acumulación sea distinto en el Norte y en el Sur. No es lo mismo mirar Norte y Sur. En ese sentido, cuando llega la pandemia, -yo tengo algunas lecturas por ahí, algunos pueden haberlas visto-, para mí el cuestionamiento es más profundo, porque la pandemia lo que cuestiona es la manera cómo ha sido construida la cultura occidental y la modernidad capitalista. Por eso me atrevería a decir en el sentido de la pregunta, que no es posible comprender eso sin reconocer que estamos en un tránsito. Gramsci había llamado eso el interregno y decía *“el viejo mundo se muere, el nuevo tarda en aparecer y en ese claroscuro surgen los monstruos”*, y ése es el origen de muchos de los miedos. Pero también en la sabiduría china, Confucio, había planteado un aforismo que nos coloca claramente en este tiempo, y que es uno de los retos hoy para cualquier persona y para nosotros y nosotras como educadores populares. Confucio dice *“La crisis es un instante entre dos claridades, y estamos en el instante. La claridad del pasado ya no es y la del futuro, todavía no se ve, pero a nosotros nos toca crear en el instante”*. Y ese es el reto, y en ese sentido, ahí entra la educación popular, con su acumulado, disputando construir las nuevas miradas emancipadoras desde este Sur. Y desde este sur, peleando todavía caminos de emancipación, caminos de liberación. Muchas gracias.

A.Z: Muchísimas gracias a los tres. Muy interesantes sus planteos. Voy a recuperar algunas cuestiones que fueron diciendo, porque fueron

intervenciones más que interesantes. En un principio, Carlos plantea cómo recuperar su biografía a partir de recuperar el libro, y reconstruye un poco parte de su historia, y plantea algunos dilemas respecto de lo que se plantea en relación con la actualidad. Plantea el dilema de la modernidad, el impacto del neoliberalismo sobre las naciones y fundamentalmente hace foco en el dilema de Gramsci, respecto del problema de los sectores subalternos, cómo aceptan la hegemonía como liderazgo intelectual, aunque va en contra de sus intereses. Y, por otro lado, plantea la problemática de la alienación y en ese sentido dice que Freire toma como eje la alienación, pero no la desarrolla. Entonces, propone seguir pensando la alienación y seguir pensando las categorías desde Freire, en esta actualidad. Y los sectores populares transitan esta supervivencia y es difícil pensarlos como actores, si no se los entiende en este marco. Por otro lado, Danilo plantea fundamentalmente pensar en los distintos contextos históricos con relación al trayecto de las escrituras de Freire. Plantea la cultura del silencio. Y cómo las tecnologías digitales son formas de producción de estas exclusiones. Tanto Danilo como Marco Raúl, plantean esta pedagogía del tránsito. Danilo la plantea en término de las sociedades cerradas y las sociedades abiertas, y como propuesta, seguir pensando la pedagogía de Freire en esta situación de tránsito, en esta posibilidad de crear nuevas sociedades. Y ahí también lo puedo ligar con el pensamiento que trae Marco Raúl, en términos de pensar este tránsito como un claroscuro, como ese instante entre dos claridades. Marco Raúl nos plantea como reto, que ahí en ese tránsito entran las educaciones populares con sus acumulados, y las educaciones populares en término de pensarlas como disputa para construir miradas emancipatorias. La propuesta de ahora es que podamos intercambiar sobre lo que cada uno fue planteando o ampliar lo que alguno quisiera de su exposición.

CAT: Muchas gracias, Andrea. Creo que la síntesis hecha es excelente. Francamente no he visto ninguna contradicción o gran diferencia, ni técnica ni política, en los argumentos que se presentaron, eran argumentos que se basan un poco más en Freire y otro poco más en la práctica cotidiana. Lo que yo remarcaría en Freire y en los argumentos que se fueron presentando aquí, es una palabra que a veces se usa muy rápidamente pero no es una palabra que tiene el mismo sentido en cierta

definición: praxis. Parecería que lo que era central en el pensamiento de Freire y lo que es central en los argumentos que se presentaron aquí, es el sentido de la praxis. Praxis no es práctica. La práctica es lo que hacemos todos los días, todo el tiempo. La praxis en el modelo freireano es un proceso de autoevaluación de la práctica, y es un proceso que está vinculado a la investigación, no hay que olvidarse que en Angicos, y en otras partes donde se aplicó supuestamente el método, aunque Freire nunca aceptó que era un método, el modelo era un modelo de autoevaluación de la práctica a partir de una teoría y de una investigación. Estos elementos de teoría, investigación y praxis son los tres elementos que constituyen un núcleo idóneo y central para la exposición de Freire, y que lo vuelven en mi opinión, un clásico. Un clásico es alguien que ha superado el paso del tiempo. *Pedagogía del oprimido* es un clásico, pero lo que lo vuelve como clásico, es que toda la articulación está muy bien presentada en los argumentos de Danilo y Marco, es justamente el enfoque en la praxis. Y me parece a mí que la contribución de la educación popular, como dice Gadotti muy bien, un gran amigo mío muy querido, es que realmente la educación popular latinoamericana aborda la praxis como la quintaesencia del diálogo pedagógico interlocal, que cruza las diferencias y entra en el aspecto más central de la constitución de la conciencia y del ciudadano. Praxis es el eje central desde donde se practica la transformación. Los argumentos que se presentaron sobre el tránsito: no hay tránsito, sin praxis.

D.S: Quería retomar muy brevemente, la exposición que Carlos hizo aquí sobre la cuestión de la sobrevivencia. En un momento, Carlos, hasta ensayé y escribí una cosa junto con *Pedagogías de la resistencia* y también *Pedagogías de la sobrevivencia*, que son las más importantes hoy. Pero creo que la cuestión que traes tiene que ver con una autocrítica que Paulo Freire hizo de su práctica en Brasil y que hizo en Chile. Él concordó con críticos suyos, que de hecho no había tenido en cuenta suficientemente en Brasil la cuestión económica.

Y ya que estamos aquí en el contexto de la cooperativa, que tiene esa finalidad económica de sobrevivencia y de resistencia, de creación de lo nuevo, yo creo que esa temática es realmente muy importante hoy

para la educación popular y la educación como un todo. Es decir, de qué forma por el análisis que Marco Raúl hizo en el contexto actual de los cambios del capitalismo, es decir, cómo hacer esta relación con la economía. Porque, por ejemplo, apareció mucho la discusión de *surveillance capitalism*, el capitalismo de la vigilancia, una de las formas del capitalismo, donde la cuestión del sujeto histórico es otra comprensión, es otra aproximación del sujeto que nosotros tal vez vamos a tener que construir en este momento. Entonces, es un gran desafío expuesto aquí. Y la cuestión que creo, Marco Raúl acentúa, es el tránsito de la cuestión de la tecnología y que evoca la producción de los años sesenta, 1960. Es muy importante, porque en las primeras obras de Paulo Freire y todo el grupo con que él estaba envuelto, la tecnología estaba en el centro de la discusión y la disputa era: Nosotros apenas vamos a modernizar o vamos de hecho a promover la creación de algo nuevo. Tanto así que el tránsito para Paulo Freire tiene esa connotación de la producción de algo cualitativamente distinto. Y lo que Marco Raúl estaba diciendo aquí que es otra luz, no es más esa vieja luz, es otra luz que se busca, cuál es esa luz.

M.R.M: Creo que hay ahí asuntos de conversación bien interesantes. Hace 8 días, en esta experiencia colombiana de lectura de Freire, se abordó el tema de las espiritualidades y uno de los teólogos de la liberación colombianos más reconocidos, una autoridad internacional, Federico Carrasquilla, decía que el gran salto desde la Teología de la liberación, como pensamiento rebelde, es que vio en el pobre no su pobreza, sino su potencia. Porque él dice, la mirada del pobre así sigue siendo una mirada sociológica, externa. Creo que esa discusión nos abre un camino bien interesante, porque es que los pobres no sólo resisten, los pobres re-existen y sacan eso que tienen, con lo cual van a apostarle a una nueva sociedad y va a ser de esos elementos fundantes. Ahí yo coloco siempre el ejemplo del buen vivir. Cómo el buen vivir o vivir bien (dependiendo de la cosmogonía que la trabaje) se da en el momento en que un gobierno como el boliviano, nombra a Noel Aguirre, ministro de planeación y entonces las mismas comunidades le dicen: Venga, vamos a hacer planeación participativa. ¡No! si nosotros tenemos planes de vida y son los planes de vida basados en el buen vivir, los que nos van a permitir construir. Y de pronto nos encontramos que hoy todo el buen

vivir, es una profunda crítica al desarrollo, de izquierda y de derecha. Y emerge desde una cosmogonía, unas epistemes nuevas, porque desde ahí viene que el sentido de la praxis, no es la definición.

El sentido de la praxis es que los sectores populares viven la experiencia de la praxis. Seguimos siendo los que desde afuera la miramos, los que separamos la práctica. ¿Por qué? Porque la colonialidad, aún en sectores críticos, de la separación sujeto-objeto nos lleva a eso. Por ejemplo, qué es la sistematización hoy en el desarrollo del pensamiento freireano.

Es la praxis, hecha producción de saber y conocimiento desde los sectores sociales populares. Porque qué es la sistematización. La sistematización es una forma de investigar las prácticas, por los actores, construyendo sistemas auto-observantes. O sea, estamos frente a un giro epistémico profundo, que significa también cambiar la mirada sobre el pobre, cambiar la mirada, salir de ciertas miradas que pesan todavía mucho y ver realmente el escenario de re-existencia, donde se expresan los sectores sociales populares.

A.Z: Muchísimas gracias a los tres. La verdad que son muy enriquecedores sus aportes, dejan mucho para pensar. Quería comentarles que nos están escuchando por las redes sociales desde México, Ecuador, Argentina, República Dominicana, Colombia, Chile, Venezuela... agradecemos a todos y a todas que están siguiendo este ciclo de diálogos. Vamos entonces a la segunda pregunta: Freire plantea en el texto que la concientización está vinculada a una utopía, a la utopía. Y esta utopía freireana se levanta precisamente contra el pensamiento que amenaza con el desencanto y la incertidumbre, el que coarta los sueños y pone diques a la imaginación. Señala que la utopía es la dialectización de los actos de denunciar y anunciar, es decir, el acto de denunciar la estructura deshumanizante y el acto de anunciar la estructura humanizadora. La utopía freireana abre posibilidades a la realización de lo inédito, en los límites de lo viable, de lo factible, y en ese sentido es entendida como praxis, como tarea permanente de construcción en el marco de la dialéctica entre el pensar y el actuar y el compromiso con la acción cultural. ¿Cómo creen ustedes que se puede releer y analizar esta categoría de

concientización hoy en el siglo XXI? y ¿de qué modo estos procesos de humanización y acción cultural se dan hoy en las experiencias de educación popular en América latina?

MRM: Creo que esta pregunta trata de cruzar tres asuntos: Concienciación, Utopía y Deshumanización. Creo que es muy importante, para poder abordar esos tres asuntos, reconocer el sentido de la transición en la que estamos. Pero quiero que no caigamos en creer que la transición es la que nos propone el capitalismo. Hay un principio de las comunidades ancestrales que existen en muchos sitios, pero que en Colombia cuando asesoraba a un proceso de sistematización, en el grupo Embera del departamento de Caldas, el mayor Don Nelson, gobernador de algunos resguardos, me decía: Sabe, compañero, es que la gran diferencia entre la educación de ustedes, los blancos, los mestizos y la de nosotros, es que la de nosotros tiene un principio. Y cuando nuestros niños van a la escuela, ese principio se ha desarrollado en la práctica de su comunidad y de su casa, él ha vivido en la comunidad y ese principio es: “adelante es atrás”. Y ese “adelante es atrás”, me decía él, cuando el niño de nuestras comunidades originarias llega a nuestra escuela, él tiene ya un plan de vida. Cuando el niño de ustedes llega a la escuela, llega a que le llenen la cabeza. En ese sentido creo que hay instalada una disputa y que también este momento de tránsito la instala en el mundo, y es la disputa entre Utopía y Distopía. En cuanto se ha reinstalado en el mundo la distopía, todo esto de los miedos, todo esto de un fascismo que intenta regresar por múltiples caminos. Y en ese sentido, es un vacío de utopía. Pero es un vacío de utopía y de mundo interior.

A mí me impresiona la película *Parásitos*, ganadora del Óscar anterior, la coreana, porque esa película -y la he visto muchas veces, y la he puesto a ver muchas veces- nos muestra cómo se produce la desigualdad por vía del consumo en el capitalismo cognitivo. Y las tres familias: una familia de clase alta, una familia de clase media en ascenso y una familia totalmente pobre, se presentan las tres como parásitos. Porque no tienen mundo interior, porque no tienen un atrás que les muestre el adelante, en el sentido que el Mayor Nelson de la comunidad Embera me enseñaba a mí. Creo que es necesario que reinstalemos la utopía.

Pero hay que restaurarla en disputa con la distopía, porque es una contradicción la manera como se está, pero también implica una profunda autocrítica de la manera como hemos construido nuestros paraísos y nuestros paraísos de izquierda. Ahí tiene sentido una concienciación que se hace desde el tiempo interior. Es preciosa, les invito a que vean esa película, porque es la pérdida del tiempo interior y perdido el tiempo interior, no me queda sino entrar en los avatares de comer (los de la clase los baja), en ascender a través de la tecnología (los de la clase media) y vegetar en el confort (los de la clase alta).

Aquí hay un principio freireano que no podemos olvidar esta tarde: No hay mañana sin esperanza, dice Freire. Y ese no hay mañana sin esperanza nos dice: Sí, hay crisis de los proyectos políticos, pero esa crisis requiere hoy un punto de partida de esa interioridad. Y ese punto de partida, para nosotros que venimos desde el horizonte de la educación popular hoy en día, en el proyecto que nos están proponiendo desde la tecnología y todo eso; por eso apelo al principio del adelante es atrás, y en la crisis de los proyectos políticos de izquierda y de derecha de que hoy se demanda una plena exigencia de que lo ético-político esté en el corazón del proyecto de la educación o de las educaciones populares. Y cuando digo lo ético-político se refiere a la capacidad de tener rabia digna. Y rabia digna frente a todas las estadísticas que podamos sacar y que no tiene sentido sacar, porque todos y todas las conocemos. Y entonces esta rabia digna, nos dice que es otra manera necesaria de habitar hoy el tiempo interior. Y que, en el sentido de Freire, sería darle un lugar a recuperar la *Pedagogía de la indignación*, para construir los nuevos escenarios en los cuales vamos a luchar. Y ahí cito a Freire, cuando él dice: “El ideal para una opción política conservadora, es la práctica educativa que, entrenando todo lo posible la curiosidad del educando en el dominio técnico, teje en la máxima ingenuidad posible su consciencia, en cuanto a su forma de estar siendo en la polis. Eficacia técnica, ineficacia ciudadana. Eficacia técnica e ineficacia ciudadana al servicio de la minoría dominante”. Es decir, siempre, siempre, el asunto del capitalismo nos coloca en que tiene que entrar en la conversación, lo abordemos desde donde lo abordemos.

CAT: El tema de la concientización definida como anuncio-denuncia, es casi equivalente al profeta clásico en la Biblia. Y de ahí fue tomado por Freire, que está pensando siempre en el profeta, como aquel que anuncia que va a llegar un mesías o un mundo mejor o una utopía y que a su vez denuncia. Denuncia las razones por las cuales esta situación se vuelve cada vez más insostenible. Pienso que uno puede tomar el término utopía de varias maneras y es bueno que así sea, porque da ámbito para distintos tipos de diálogos. Lo que quiero hacer ahora, es tomar la conversación sobre concientización o concienciación o conciencia crítica o critical consciousness o conscientização en términos globales. Y entender las posibilidades de las utopías en términos globales. Estoy escribiendo un artículo donde trato de hacer la siguiente afirmación: En el siglo XX hubo tres grandes utopías globales. Para empezar la imagen del Socialismo real, que podía confrontar sistemáticamente el capitalismo y lo iba a desplazar. Este modelo, que nace en los albores del siglo XX, con la Perestroika, etcétera, se transforma completamente en 1989. Fue un modelo de utopía global, con impactos inmensos. La contraposición de este modelo, especialmente a principios de los años 70 y luego llegado en la post Unión Soviética, como el modelo de solución a los países del este europeo, fue y es el neoliberalismo. La curiosidad del neoliberalismo es que es un modelo de un capitalismo salvaje, donde incluso algunos de los aspectos más humanos de la economía política, como ser los modelos de redistribución o como ser el pensamiento keynesiano o neokeynesiano, son eliminados por completo. Porque la economía tiene una peculiaridad, es una ciencia de hegemonías. Cuando un pensamiento domina, domina completamente y evita que los otros pensamientos alternativos, surjan. Este modelo neoliberal, que todavía persiste, aunque está siendo atacado, justamente como decía Danilo, por los nuevos autoritarismos y siendo atacado por el modelo de Sumak Kawsay, como decía Marco, está siendo atacado por incluso la relectura de ciertas élites, sobre su participación en el neoliberalismo. Y no hay que olvidarse que Freire, como buen católico, pensaba en la redención y pensaba en la posibilidad de un suicidio de clase, que es el argumento que elabora después de su pasaje por África. Con esto quiero decir que el neoliberalismo se construyó, no sólo como una antinomia a un modelo

de regulación social, que tuviera como impacto controlar el mercado y por supuesto alterar las bases de funcionamiento del capitalismo, tanto estructurales como sub-estructurales, sino también se construye como un modelo cultural y de ahí que hay que pensar lo siguiente: el neoliberalismo, como modelo económico ha fracasado completamente.

Primero con la crisis de 2001 en Argentina, cuando el ministro de economía Cavallo, fue considerado por el Banco Mundial y por otras instituciones del pacto de Washington como el mejor ministro de economía del mundo y se cae la economía argentina y hay una crisis inmensa de la cual la economía argentina tardó mucho en salir, hasta que llegó un modelo neoliberal nuevamente que endeudó el país y volvió la situación mucho más insostenible y a partir de eso llega un movimiento democrático y se encuentra con una pandemia. Con esto quiero decir que el neoliberalismo ha sido considerado una utopía posible, como el socialismo real. Pero lo que pasa es que las utopías posibles tienen que tener un cierto tipo de funcionamiento, que permita la transformación de aspectos de esa utopía posible para volverlo válido. Frei Betto dijo en un momento que el problema del socialismo real es que no hay un McDonald 's. Es decir, hay todo un elemento del socialismo real que fue modelo autoritario, que luego se cae por su propia cuenta. El neoliberalismo es un modelo autoritario también, pero lo que es peor aún, es que es un modelo que ha triunfado culturalmente en la creación del individualismo posesivo, y es justamente en esa lucha entre la libertad y la necesidad, que es uno de los grandes dilemas de la filosofía occidental, que la respuesta del neoliberalismo es el liberalismo, la libertad a toda costa, independientemente de los costos que la libertad tiene para otras personas. Pero hubo una tercera utopía en el siglo XX, que nace después de la segunda guerra mundial, y que ha perdurado hasta ahora, y que son los Derechos Humanos y la utopía de los derechos humanos, algo que Freire adoptó muy tempranamente y por eso fue un defensor a rajatabla de la democracia liberal, aunque cuando uno mira los argumentos freireanos, se da cuenta que (si me permiten un término) ultrapasan la democracia liberal representativa y llega lo que yo llamaría la democracia dialógica, que es un nuevo modelo que está en discusión y que puede ser exitoso. Con esto digo que esa tercera utopía se traspasa, se trasvasa,

al siglo XXI como un modelo que tiene la peculiaridad de ser defendido por un conjunto de instituciones internacionales, las Naciones Unidas especialmente, UNESCO, UNICEF, pero también por un gran conjunto de países. Se defienden, aunque quizás no se practiquen. Termino entonces diciendo que la concientización en el día de hoy tiene que estar basada: primero, en una aceptación de los derechos humanos y una práctica de los derechos humanos; segundo, tiene que estar basada también en el modelo de la nueva utopía del siglo XXI, que es la cuestión de los desarrollos sustentables. El tema del desarrollo sustentable es el tema que tiene que impulsar los nuevos modelos de educación popular, porque ahí justamente es donde se juega el futuro. En síntesis, cuatro grandes utopías globales, dos que han fracasado, una está en términos de ser completamente destruida, la otra ya no existe, la utopía global de la solidaridad, que es el modelo de los derechos humanos, es el principio de la concientización y la lucha por un modelo de ciudadanía global, es la respuesta al modelo de la educación sustentable que proponen las Naciones Unidas para el período 2015 -2030.

DS: Yo quiero dirigirme muy brevemente a tres cuestiones colocadas aquí en las preguntas, la concientización, la humanización y la acción cultural. Es muy significativo que Paulo Freire, durante un buen tiempo de su vida, dejó de usar el concepto de concientización. A mí siempre me llamó la atención que él en algún momento se silencia sobre el uso del concepto y él mismo va a decir, después, que realmente se silenció, porque estaba siendo mal comprendido por varias razones. Recuerdo cuando estaba haciendo el doctorado en EEUU, entonces era muy común la crítica de que era un concepto elitista. Había una élite intelectual que se arrogaba capaz de concientizar a un pueblo ignorante, a un pueblo incapaz de pensar por sí. También era una crítica que se hacía escuchar en inglés, tal vez Carlos lo recuerda de esos tiempos. Otra crítica, que era un concepto muy idealista, que era realmente una cosa de cabezas, de pensar, de conceptos. Paulo Freire vuelve al concepto y le da una nueva densidad al concepto de concientización; encuentro que ese sentido es importante de recuperar en este momento, comprendiendo que era un concepto multidimensional, y esas dimensiones de cierta forma ya fueron mencionadas aquí también por Marcos Raúl y por Carlos; pero

a alguna de esas dimensiones les falta sueños, les falta utopía. Y ese sueño y utopía no es algo tan fácil de identificar. Marco Raúl mencionó la teología de la liberación de los pobres, alguien irónicamente dijo la teología de la liberación es la opción de los pobres, y los pobres tomaron la opción por la teología de la prosperidad, que es muy común en todas partes de América Latina. Esto es muy irónico y es aquí lo que Marcos Raúl habla de las distopías, que tenemos en nuestro momento histórico. Mas aquí la cuestión del sueño es fundamental, la cuestión cognitiva, la cuestión de la rigurosidad metódica que él enfatiza en varios momentos de sus escritos, principalmente más al fin de su carrera, las afectividades, amorosidades, de esos primeros escritos hasta el fin: la cuestión afectiva, amorosa, la cuestión de la amorosidad está presente; la cuestión ético, política, esencial, la dimensión esencial, la concientización estética y la práctica está evidentemente confluyendo todo, de cierta forma, en una praxis histórica. También quería recordar esos elementos que componen la idea de la concientización y que fácilmente escapan a nuestra comprensión y nos perdemos en algún aspecto más individualizado. Quiero llamar la atención sobre eso, en este momento, la importancia de la concientización, de esa multilateralidad.

La humanización es otro concepto, otra idea de Paulo Freire que en este momento se torna fundamental, como imperativo ontológico, el ser más es una posibilidad histórica y un derecho de cada persona. Y en eso yo recordaba a Catherine Walsh cuando ella habla de las deshumanidades. La deshumanización que se manifiesta, de hecho, en deshumanidades, que están presentes de varias formas en las que vivimos. Paulo Freire de cierta forma va a elevar esa tensión entre humanización y deshumanización, como algo que está pasando en lo cotidiano, en nuestra vida diaria, no existiendo una linealidad de menos humanos, más humanos, como destino más o menos cerca. Todos nosotros corremos el riesgo de deshumanizarse, en cualquier momento, en cuanto vivimos permanentemente esa tensión entre humanización y deshumanización como posibilidades históricas.

Y el otro concepto es el de acción cultural. Por algunas razones, cuando leía *Pedagogía del oprimido*, daba poca atención al último capítulo, el

cuarto capítulo, donde él trata de la acción dialógica, una apreciación dialógica de la que está hablando aquí de hecho con los liderazgos revolucionarios y es muy interesante que aquí lo dialógico no es lo sustantivo, lo sustantivo está en la acción dialógica, y la acción antidialógica. Se identifican cuatro tensiones, cuatro binomios que es importante recordar en este momento, como en cierta forma ahora estamos abordando en nuestras reflexiones, en este momento de tránsito. El primero de ellos sería: conquista versus colaboración. En la colaboración, el acento puesto en el diálogo con respeto al otro. La segunda tensión es dividir para dominar versus la unión. Posteriormente, Paulo Freire, probablemente muy influenciado por su trabajo en el consejo mundial de iglesias, va a adoptar la idea de la unidad en la diversidad, que en algunos momentos fue el lema del consejo mundial de iglesias y de algunas de sus actividades. La idea de la unidad en la diversidad va en contra también de lo que Carlos hablaba aquí, de esa ciudadanía global, de esa nueva comunidad, la nueva comunidad de destino compartimentado que se va formando entre instituciones y personas alrededor del globo. La otra es manipulación versus organización. El cambio implica una organización que Paulo Freire con mucha claridad ve en el papel del liderazgo. Recuerdo cuando habla de liderazgo, la idea de liderazgo era un papel testimonial en el profesor, un profesor, o educador como testimonio de ese proceso en el acto de conocer; es ahí la coherencia entre el deseo de ser y hacer y otras formas de ser coherentes en la vida. Y la última, la invasión cultural, en contraposición a síntesis cultural. Y ahí es que encuentro que los conceptos que en América Latina fueron emergiendo son muy interesantes de ser revisados: primero se hablaba de intercambio de saberes, después Marco Raúl Mejía y otros aquí trabajaron mucho el concepto de negociación cultural, porque esa síntesis envuelve negociaciones, envuelve poder de diferentes proyectos y más recientemente el diálogo de saberes, un diálogo donde diferentes saberes se encuentran para la producción de saberes nuevos. Creo que hasta ahí estoy, por el momento con mi tema, muchas gracias.

AZ: Muchas gracias a los tres, voy a intentar sintetizar algunas ideas que aparecieron. Marcos Raúl habló de la concientización, la utopía y la humanización, reconocer el sentido de esta transición de la que se

hablaba en algún comienzo, esta transición que estamos atravesando, y planteaba un momento de disputa entre la utopía y la distopía, es decir, entre este vacío de utopías. Planteaba la necesidad de instalar la utopía, pero en disputa con esta distopía y también, como una exigencia ético y política del corazón de la educación popular, esta rabia digna, recuperar la pedagogía de la indignación. En este sentido, el capitalismo nos coloca permanentemente en esta necesidad de la rabia. Carlos planteaba la utopía de distintos sentidos, hablaba sobre la concientización y la conciencia crítica en términos globales, y planteaba distintas utopías, que el liberalismo como modelo cultural de alguna manera se instala, y que este modelo autoritario que triunfa, lucha entre la liberación y la necesidad, es decir, la respuesta que da el neoliberalismo, es el liberalismo, la libertad a toda costa. Plantea también una utopía que está vinculada con los derechos humanos, que Freire adopta tempranamente, como una democracia dialógica. Desde esta utopía de derechos humanos, es importante la lucha por una ciudadanía global, y desde ahí plantear modelos de educación popular. Por otro lado, Danilo trae la categoría de concientización, como una categoría multidimensional, vinculada a lo que planteaba también Marco Raúl en términos de sueños y utopías, una concientización ligada a una praxis histórica. La idea de humanización se torna fundamental, como un imperativo ontológico, la idea del ser más. Hay una tensión entre humanización y deshumanización y esta tensión es una posibilidad histórica, que nos atraviesa como seres humanos. Como acción cultural plantea cuatro tensiones o binomios: la manipulación versus la organización, la conquista versus la colaboración dialógica, la acción cultural versus la síntesis cultural o negociación cultural, y la división para la dominación versus la unión. Es difícil sintetizar todas las ideas que han traído, así que, en ese sentido les agradecemos muchísimo. La propuesta es ir a la última pregunta, así tenemos la oportunidad de seguir escuchándolos: Freire plantea que es necesario superar la ilusión idealista de cambiar al hombre sin cambiar al mundo, ya que esto le impide a los oprimidos y a las oprimidas ser plenamente humanos. Por eso la tarea educativa debe ser una tarea amorosa, en el sentido de orientarla a quitar los velos de la realidad, a descubrir las verdades, las verdaderas causas de la misma, de la miseria

de la opresión para humanizar a los hombres, hacerlos hacedores del mundo, hacedoras del mundo y desde allí se asume la esperanza como un acto de búsqueda más que de pasividad, es decir, seres en camino opuestos a seres de estabilidad. La pregunta que quiero compartirles es ¿cómo construir con los educadores y educadoras, prácticas educativas que se orienten al develamiento de la realidad, prácticas dialógicas que asuman la esperanza como búsqueda activa, y cómo de alguna manera las distintas experiencias de educación popular en América Latina, tensionan las prácticas pedagógicas bancarias, tan arraigadas en los sistemas educativos formales? Conjuntamente con esta pregunta les propongo que puedan cerrar su intervención planteando un mensaje para todos los educadores y educadoras de América Latina y el mundo, que son muchos y que en este momento nos están escuchando.

DS: La pregunta es cómo construir prácticas educativas logradas al develamiento de la realidad, prácticas dialógicas. Lo primero, creo que en Paulo Freire no existen recetas, no existe un camino único definido para seguir. En Paulo Freire encontramos principios, como coherencia entre el quehacer, principio como diálogo, principio como criticidad, tanto así que él en varios escritos, distingue entre estrategias, entre sueños, y tácticas, y las tácticas es preciso recrearlas en cada contexto. Si estoy en Chile, la realidad chilena es diferente a la realidad brasileña; cuando estaba en África trabajando con las colonias africanas, leyendo las realidades africanas, era distinta. No puedo usar las mismas tácticas o los mismos modelos didácticos, digamos así, que usaba en el nordeste brasileño. Ésta es la primera constatación general, que esas prácticas educativas serán distintas en los diferentes lugares, de acuerdo con las necesidades, de acuerdo con los desafíos. Nuestro papel, como académicos, intelectuales, gente que escribe, que lee, es ayudar a conectar esas varias experiencias. Un poco en la línea de lo que Paulo Freire hablaba de ser un chico conectivo, porque le funcionó como un elemento de conexión entre prácticas en lugares muy diferentes a lo largo de su vida. Esas prácticas reales existen a nuestra vuelta, muy próximas a nuestras vidas. He acompañado con mucho interés, tesis y disertaciones de maestría y doctorado, donde esas prácticas de educación popular se tornan evidentes, son inéditos viables que no inventamos en

nuestro escritorio, pero están en una práctica, aconteciendo día a día. Les voy a mostrar algunos ejemplos aquí. Un profesor en Puerto Alegre, un profesor de historia trataba la historia de su barrio, un barrio pobre en la ciudad de Puerto Alegre. Les dijo a sus alumnos en clase “Vamos a estudiar la historia de nuestro barrio” y una niña levantó la mano y dijo “Profesor, yo no sabía que mi barrio tenía historia”. Ése fue, después, el título de su disertación. Ese profesor, freireanamente, terminó haciendo una investigación participativa, con los alumnos volviendo a las comunidades para, usando el término de la pregunta, develar una otra realidad, otra historia de ese barrio. Porque la historia conocida por los alumnos y también por muchas personas del barrio, era la historia contada en los diarios, en las páginas policiales, eran las historias de asesinatos, de robos, la historia del narcotráfico y en la medida en que ellos fueron trabajando juntos con la comunidad, con líderes, con personas que se mudaron del barrio, con varias comunidades de aquel barrio, fueron reconstruyendo otra historia. Este es un ejemplo de una práctica educativa enfocada para el descubrimiento de otra realidad. Otro trabajo, del nordeste -Belem do Pará-. Un profesor tenía un curriculum extremadamente monocultural, monocultural dentro de una realidad que es extremadamente rica en términos de cultura. Quien conoce el nordeste brasilero sabe de la riqueza cultural que existe en el Norte de Brasil. Él investigó con profesores, con maestros, del área de la cultura, que introdujeran en ese curriculum elementos de la cultura popular, lo que verificó como elementos de esta cultura popular, que promovieran cambios muy importantes en la educación de aquellas escuelas, en el propio curriculum de esas escuelas. Son ejemplos de escuelas en la medida en que ellas están vinculadas con movimientos de educación popular y líderes comunitarios. Recientemente también acompañé a una tesis de doctorado sobre la marcha mundial de las mujeres. Este es otro espacio de aprendizaje muy importante, el caso fue cómo las mujeres son afectadas por las transnacionales. Son afectadas en su forma de vivir, en su cuerpo, en su afectividad. Son ejemplos, aquí, de cómo esos inéditos viables son muy próximos en nuestras vidas. Para finalizar, una palabra. Lo que se hace necesario es lo que Paulo Freire habla en *Pedagogía de la esperanza*, educar la esperanza, la cual puede ser pequeña, estar en lugares

pequeños, pero nuestro papel como educadores, es educarla para que crezca y se fortifique. Gracias.

MRM: Creo que la pregunta va en el sentido de plantearnos lo de las experiencias desde América Latina que enfrentan a la pedagogía bancaria. En Colombia, hemos desarrollado un movimiento pedagógico que ha estado en el corazón del sindicato, planteando que las luchas sindicales no deben ser solo luchas por el salario o por los caminos políticos, sino que a diferencia de cualquier asalariado, el maestro o la maestra, tiene como arma la pedagogía. En ese sentido, se ha tenido un gran desarrollo, con influencia en la Constitución, en la Ley de Educación. Hoy estamos peleando el asunto de cómo las transnacionales, a través del algoritmo, a través del Big Data, a través del pensamiento computacional, vuelven a apoderarse del conocimiento y de la pedagogía. Asistimos en este momento histórico a un asalto del capitalismo cognitivo a la pedagogía. Estamos frente a profundos procesos de despedagogización, de lo que llama Luis Bonilla, apagón pedagógico global, donde maestro y escuela cada vez pierden más función, para ser reemplazados por las tecnologías y controlados desde eso que se llama la minería de la información. Por eso, participo del movimiento pedagógico en Colombia, participo de la Expedición Pedagógica Nacional. Esta última reconoce que hay múltiples maneras de hacer escuela y múltiples maneras de ser maestro y maestra. Y que en alguna medida hay que manejar una tensión en estos tiempos de globalización y de pensamiento único en educación, aprender a trabajar unas propuestas que no sean capaces de hacernos ciudadanos del mundo y ciudadanas del mundo, pero también hijos e hijas de la aldea. Y ahí, creo que para enfrentar esa nueva educación bancaria que nos viene también a través de la tecnología, -porque la educación bancaria no es solo la que existía antes a través de ciertos métodos, sino que hoy la tecnología trae todo un gran asalto, con la ferretería, con el manejo instrumental de los aparatos, un gran asalto-. Y ahí la educación popular tiene una propuesta para construir de otra manera. Y en esas múltiples experiencias que se han ido desarrollando (en matemáticas, en tecnología), emerge lo que podríamos llamar el corazón de la propuesta pedagógica de la educación popular. Y ese corazón es freireano, porque el fundamento es el diálogo de saberes, es

diálogo de saberes para construir la intraculturalidad, el reconocimiento de sí, del mundo en que me he hecho, he construido mi individualización y mi subjetividad, y eso significa que tenemos que reconocer ahí que somos humanamente diferentes y culturalmente diversos. Y que en alguna medida esa mirada del socialmente iguales nubla el tener que reconocer que somos humanamente diferentes y culturalmente diversos. Por eso el diálogo de saberes es enriquecido con un proceso que cada vez vemos nosotros más necesario y es un ejercicio de confrontación de saberes, en los cuales la diferencia, la diversidad y la negación de igualdad se ponen en juego. Es decir, hay una discusión y confrontación de los meta-relatos. Y eso qué significa. Reconocer que no hay educación neutra. Por eso, el ejercicio de confrontación de saberes es la posibilidad desde el relato que yo tengo, desde mi intraculturalidad, de confrontar y construir un ejercicio de interculturalidad. Interculturalidad que es capaz de reconocer los aliados, para ir hacia adelante, más en un país como éste, por ejemplo, en los que la memoria histórica está siendo negada, porque han nombrado a los sectores más conservadores a dirigir los sitios de memoria del conflicto y entonces comienza a aparecer una versión oficial de los relatos, además tamizado por el asesinato de líderes sociales en medio de una negociación. Y ese ejercicio de interculturalidad se convierte en un tercer momento para construir la acción y construir la acción transformadora. Tengo que hacer ese ejercicio de interculturalidad y reconocer lo diverso. Al reconocerlo, reconozco que también la naturaleza es parte de ello. Por eso no basta con enunciar el desarrollo que queremos, es necesario hacer concreto en cada lugar, cómo nos estamos relacionando con una naturaleza de la cual somos parte. Y ahí entonces surge la negociación cultural, como esa manera de construir significados colectivos, que nos permitan ese ejercicio de transculturalidad, plantear esa construcción de mundos otros. Pero ese tercer momento, nos lleva a un cuarto momento, y es la construcción de los comunes para actuar en el mundo. Y ésta no es solo empoderamiento, es empoderamiento a través de la transformación del mundo. Y cuando decimos transformación del mundo, de los contenidos escolares, de todas las dinámicas micro donde las personas están vinculadas, meso de sus entornos y comunidades, y macro en la disputa de políticas públicas.

Por eso, emerge esa pedagogía de la educación popular, y también nos dice: no, tampoco hay metodologías neutras, ni herramienta ni teoría. Todos son dispositivos de saber y poder, por eso todo el cuestionamiento a las técnicas participativas como si ellas fueran neutras, como si funcionaran en un nuevo cielo, en donde por ser participativas están exentas de poder y saber. Entonces, nos muestra cómo esa educación popular freireana, emerge en unos ámbitos de actuación específicos. Y que las metodologías que venimos desarrollando en estas prácticas de expedición pedagógica, de movimiento pedagógico, nos muestran que no hay procedimientos universales, sino que esos cuatro principios de la pedagogía de la educación popular se hacen específicos, construyendo capacidades humanas, humanos integrales. Son distintos dependiendo del ámbito, y nosotros reconocemos hoy siete ámbitos en los cuales esas metodologías funcionan: uno, los ámbitos de individuación; dos, los ámbitos de socialización; tres, los ámbitos de ir a lo público; cuatro, los ámbitos de participación en organizaciones y movimientos; cinco, la vinculación a dinámicas de gobierno, -recordemos cómo, con algo que preguntaba Danilo, Frei Betto escribió un texto donde dijo sacamos treinta millones de la pobreza a que sean consumidores, pero se nos olvidó hacer educación popular con ellos, los invito a revisar ese texto, que es muy potente-; seis, construcción de unas dinámicas de manejo de la masividad, -por ejemplo, eso requiere un trabajo de lo comunicativo, de cambiar y de seguir modificando la idea con la que nos movíamos de comunicación popular-; siete, es necesario una construcción desde las diversas tecnologías, que nos permitan politizar la tecnología, disputar el espacio del algoritmo, del Big Data, de esa organización en la cual el capitalismo quiere hacernos creer que esas son tecnologías neutras, que solo hay que usarlas instrumentalmente. Y ahí estamos haciendo educación popular, en este país, desde el movimiento pedagógico, desde la expedición pedagógica, con infinidad de experiencias, y hay cosas publicadas sobre esos avances. Permítanme recordar que Freire ya nos planteaba ese humano integral, pero un humano integral que nos exige plantearnos desde las capacidades, las capacidades como ese lugar en el cual se hace la síntesis de la construcción de la especie, de los miles de años, de los millones de años, o para los más puramente

todavía antropocéntricos que todavía no reconocen que somos naturaleza, de los doscientos mil años del homo sapiens. Freire nos dice en *La educación en la ciudad*: “Para mí es imposible conocer despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos, es mi cuerpo entero el que socialmente conoce. No puedo, en nombre de la exactitud y el rigor, negar mi cuerpo, mis sentimientos, mis pensamientos. Sé bien que conocer no es adivinar, pero conocer también pasa por adivinar. Lo que no tengo derecho a hacer si soy riguroso, serio, es quedar satisfecho con mi intuición.

Debo someter el objeto de ella al filtro riguroso que merece, pero jamás despreciarlo, para mí la intuición forma parte del hacer y del pensar críticamente lo que se hace [...] el desinterés por los sentimientos, como desvirtuadores de la investigación y de sus hallazgos, el miedo o la intuición, la negación categórica de la intuición y de la pasión, la creencia en los tecnicismos, todo esto termina por llevarnos al convencimiento de que cuanto más neutros seamos en nuestra acción, tanto más objetivos y eficaces, seremos: más exactos, más científicos”. Muchas gracias.

CAT: Lo que esta pregunta plantea es lo siguiente: qué prácticas dialógicas se pueden asumir que tengan la esperanza como búsqueda activa, y cómo las distintas experiencias de educación popular de América Latina tensionan las prácticas pedagógicas bancarias, tan arraigadas en los sistemas educativos formales. En esta conversación hemos marcado un principio fundamental, que es el respeto al conocimiento popular, y que eso tiene que ser una manera de confrontar el autoritarismo bancario. Quisiera ahora defender otra postura de Freire. Conversando con él, en su casa en Sao Paulo, Gadotti y yo estábamos muy interesados en escuchar su planteo sobre el modelo de la ecología crítica y él terminó hablándonos de ecopedagogía. Y lo que parecía un elemento central, se volvió aún más importante, cuando nos dijo “Carlos, Gadotti, realmente falta un capítulo en *Pedagogía del oprimido*, porque me he dado cuenta de que uno de los oprimidos más importantes en el mundo es el planeta”. A partir de ahí, discutimos por largo rato el tema de la sustentabilidad planetaria, y esto quiere decir que es una responsabilidad enorme, desde mi opinión, de la educación popular. Coincido que es, como decía

Gadotti, la gran contribución de América Latina a la pedagogía universal. Por eso, para que sea posible asumir la esperanza como búsqueda activa, es indispensable entender por un lado que el tema por donde pasa toda la discusión es un tema de poder. Y segundo, definir que es indispensable vincularse a la lucha por la sustentabilidad planetaria. Y, por lo tanto, en esa lucha, es fundamental que todos los pensamientos vinculados a la cultura popular y a la educación popular sean pensamientos que pasan por un modelo transversal de eco-pedagogía. Eso abre los horizontes, no solo del Sumak Kawsay, del buen vivir, sino también los horizontes de recrear un pensamiento humano y pos-humano hacia las transiciones que nos interesan, que es entender nuestra relación con la naturaleza en este momento. Para terminar, quiero decir que tomé muy en serio este argumento de Freire de que faltaba un capítulo en *Pedagogía del oprimido*. Entonces, en un libro que edité a pedido de Wiley, que se llama *The Wiley Handbook of Paulo Freire*, lo que hicimos con un ex estudiante mío que es uno de los grandes especialistas en ecopedagogía en el mundo, Greg Misiaszek, tomamos todos los trabajos de Freire, todas las frases en donde él fue hablando de la eco-pedagogía, y escribimos un capítulo como si lo hubiera escrito Freire, es decir, con los textos de Freire, para hablar de la defensa de la eco-pedagogía, como el capítulo quinto de la *Pedagogía del oprimido*. Digo esto porque me parece fundamental situar la eco-pedagogía como la última contribución del gran maestro, que no pudo terminar porque la vida se le acabó. Para dejar dos mensajes para el grupo enorme de gente que está trabajando en educación popular en el mundo entero, no solamente en América Latina: primero, quiero decir que para mí Freire fue un *sensei*, al cual jamás le podremos pagar sus contribuciones para nosotros, por lo menos para mí. Y segundo, quiero decir para todos ustedes y yo mismo, que somos hijos de la utopía. Que la mejor definición de utopía no está en Freire. La mejor definición de utopía está en los poetas latinoamericanos, cuando nos dicen: “¿Qué es la utopía? La utopía es un horizonte al cual queremos llegar. Damos dos pasos y ese horizonte se aparta dos pasos. Damos dos pasos más para llegar a ese horizonte utópico, y ese horizonte se vuelve a apartar dos pasos. ¿Para qué sirve la utopía? Nos ayuda a caminar.” Muchas gracias.

AZ: Muchas gracias, Carlos, muchas gracias Danilo, muchas gracias Marco Raúl. Realmente aportes y contribuciones para seguir pensando a Freire hoy más que interesantes. Muchas preguntas nos dejan para seguir pensando, así que les agradecemos realmente muchísimo el haber participado en este ciclo. Seguiremos dialogando, escuchándolos y leyéndolos.

Cien voces por los 100 años de Paulo Freire

Diálogo 9: La Educación y el Cambio

Oscar Jara*
Piedad Ortega**
Adriano Nogueiro***

Genera diálogo: Jorge Orozco León

Jorge Orozco León: *La primera condición para que un ser pueda ejercer un acto comprometido, está en que este sea capaz de actuar y reflexionar.* Paulo Freire.

Muy buenas noches, buenas tardes a todos y a todas, sean cordial y fraternalmente bienvenidas y bienvenidos a este noveno diálogo en torno a este importantísimo concierto de las 100 voces por los 100 años de nuestro querido Paulo Freire. Queremos comentarles que esta actividad

* Educador Popular y Sociólogo. Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Integrante del Comité Académico en la Universidad Paulo Freire (UNIFREIRE)

** Doctora por la Universidad Nacional en Educación a Distancia. Profesora en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

*** Educador. Magister en Filosofía y Doctor en Educación por la UNICAP

100 VOCES POR LOS 100 AÑOS DE FREIRE
Diálogo 9: "La Educación y el Cambio"

SABADO 8 de MAYO

OSCAR JARA
 COSTA RICA

PIEDAD ORTEGA
 COLOMBIA

ADRIANO NOGUEIRA
 BRASIL

15 hs. Costa Rica
 16hs. México/Panamá /Perú/ Colombia/Ecuador
 17 hs. Venezuela/Puerto Rico/ Bolivia/Chile/Paraguay
 18 hs. Uruguay / Argentina /San Pablo

Transmisión
 YouTube: Otras Voces en Educación
 Facebook: CEIP Histórica

Generador de diálogo: JORGE OROZCO LEÓN

   

https://www.youtube.com/watch?v=x7dvSfPipPA&feature=emb_title

es resultado del impulso llevado adelante por la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica, de Argentina, el Centro Internacional Otras Voces en la Educación, de Venezuela y el Centro Magisterio por la Autonomía Educativa, Emancipadora y Comunitaria de México. Además cuenta con el apoyo y auspicio del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y de la Universidad de Panamá. En esta ocasión tenemos tres invitados muy importantes. Ellos son Oscar Jara, Adriano Nogueira y Piedad Ortega. En un momento más vamos a dar la semblanza curricular de cada uno de ellos, para poder llevar a cabo los trabajos que corresponden al diálogo de este día. Sin embargo de acuerdo a los graves y trascendentales eventos que están ocurriendo en Colombia, consideramos que antes de iniciar con este diálogo y

entendiendo que, además, en el transcurso del mismo recurrentemente puede surgir el tema, es importante dar la palabra a la compañera Piedad Ortega, cuya nacionalidad es colombiana, quisiéramos que enarbolará la primera palabra de este diálogo y que nos diera un mensaje. Por favor, Piedad Ortega, adelante.

Piedad Ortega: Muchísimas gracias a todos y a todas que hacen posible hoy este encuentro, en torno a los 100 años de Paulo Freire. Gracias a Oscar, a Adriano, con quienes vamos a compartir esta reflexión alrededor del libro de Educación y Cambio de Paulo Freire. Quiero compartir un poema que he escrito en torno al contexto que tenemos en Colombia, y este poema dice lo siguiente:

¿Hasta cuándo seguir vistiendo
de cenizas los cuerpos
de nuestros hijos e hijas?
¿Cuántas sonrisas se siguen
quedando pegadas en el asfalto?
¿Cuántos soles desolados
regados a la sombra de una bota militar?
¿Cuántos paisajes necesitamos
para pintar este dolor,
del despojo, del desespero,
del desarraigo, de la desesperanza?
¿Cuántas mañanas podridas,
entre la niebla, podríamos soportar?
Ya no tenemos algodón
para limpiar tanta sangre.
Ayúdenme a vomitar este presente
de oscuras madrugadas.
Ayúdenme con un poco de aire,
ayúdenme a vestir esta soledad
con sus rebeldías.
Regálenme un abrazo,
porque su brazo ya no está conmigo.

Este poema desde las entrañas, como madre, como maestra, como militante, como educadora popular, para las madres, para los padres de este país, que hoy no pueden entregarle los abrazos a sus hijos e hijas. Que hoy no saben dónde están los 470 desaparecidos y desaparecidas en todo el territorio colombiano. Que hoy están buscando cómo recuperar los ojos de los jóvenes que han sido lisiados en las marchas por las balas militares. Que hoy muchos de sus jóvenes están siendo, también, exiliados en sus propias ciudades, en los propios municipios, para poder proteger sus vidas. Para mí es muy difícil, estos días han sido muy difíciles, han sido muy dolorosos, sí, porque tampoco hemos tenido tiempo como para elaborar estos duelos. En una actividad que hemos estado haciendo desde la Universidad Pedagógica Nacional y otros espacios, hemos dicho y seguimos diciendo, que necesitamos *empalabrar* el dolor, nuestros dolores, para poder *empalabrar* nuestra esperanza. Y eso hoy, esta terca esperanza a la que nos convoca Paulo Freire, como también nuestros pensadores latinoamericanos. Como también Humberto Maturana en sus momentos. Es esta esperanza la que hoy también circula en las calles, en las marchas, en las movilizaciones, en los plantones, en cada expresión de resistencia y de rebeldía que tienen hoy y que se están hoy hospedando y alojando en Colombia. Es también desde ese lugar, de la resistencia, una resistencia activa, una resistencia vital, una resistencia acogedora de jóvenes, de madres, de padres, de las comunidades indígenas, de las comunidades afro, de los sindicatos, de los maestros, de los pensionados. Hacía mucho tiempo que no veíamos tan bien estas canchales de resistencias, como también hacía mucho tiempo que no veíamos sobre todo en las ciudades, el despliegue militar que están teniendo. Con esto quiero denunciar a este gobierno de Iván Duque, al centro democrático y a toda la derecha, incluyendo a las fuerzas militares, porque se está haciendo un tratamiento de guerra a un conflicto social en Colombia. Un tratamiento de guerra, bajo la doctrina de la seguridad nacional, una doctrina que ha estado instalada en Colombia desde 1978, y que desde diferentes registros, y si se quiere, nuevas nominaciones, sigue imperando, y sobre todo ha imperado y ha estado desde el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, del 2002 al 2010, y sigue estando hoy, en las fuerzas militares. Por eso está toda nuestra preocupación y por eso agradecer

también a todas las solidaridades de todas las ciudades, de España, de Francia, de Suiza, de Suecia, de América Latina toda, que nos están arrojando y nos están entregando estas voces de solidaridad, porque las estamos necesitando. Pero por sobre todo necesitamos la exigencia al gobierno de Duque, de que cese la militarización en las ciudades, en los municipios de Colombia, en las comunidades rurales.

JOL: Muchas gracias, Piedad Ortega, por sus palabras. Gracias por *empa-labrarnos* de esta forma con este primer mensaje, en donde, por supuesto, el dolor tiene que tornarse de inmediato en esperanza y dignidad.

Oscar Jara: Gracias Piedad, y en nombre mío y en nombre del CEAAL, el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, decimos que nuestro corazón está con el pueblo colombiano en este momento y una solidaridad con sus esfuerzos con su lucha, sabiendo además que son aspiraciones por las que se está luchando desde hace mucho tiempo, y muy diversas. Nos unimos a esos reclamos, pero a la vez también nos conmovemos con las familias, con las víctimas de esta atroz represión que denunciamos y que también exigimos al gobierno de Iván Duque, con tener la mayor presión internacional posible para frenar eso que estaba señalando, el estado de guerra, esa declaración de enemigo interno, a una protesta social que tiene raíces y fundamentos muy importantes y que estamos acompañando ese proceso. Quisiéramos hacer más, poner todo nuestro corazón, nuestra indignación y nuestra denuncia ante esta situación para que ojalá, mas temprano que tarde, no solo cese sino que se logren llenar estos caminos de la aspiración, no solo de la resistencia sino que como aprendí en Colombia, las veces que he estado ahí, a hablar también de la re-existencia al poder, construir también otra manera de ser. Un abrazo muy fuerte a través tuyo, Piedad, y de todas las compañeras y compañeros de Colombia que están aquí, que saben que el corazón latinoamericano está latiendo en este momento, con cada una y cada uno de ustedes.

Adriano Nogueira: Gracias, Piedad, te escribí por la ternura valiente del poema, lucha-poema que nos brindaste, gracias. La pequeña reflexión o mensaje que pensé, es como una oración epistemológica que entra

al tema nuestro de este diálogo mayor. Por allá, por los años 94, 95, 96, estuve muchas veces en el sur de Chile, en un proyecto de la Araucanía Mapuche, universidad de la frontera, y llevé muchas cosas de Paulo para discutir ahí. Estaba invitado por proyecto el querido comrade, compañero, Humberto Maturana Romesín, que anteayer falleció y es esto, un breve mensaje de él que quería leer y, repito, es una manera de entrar a nuestro tema de hoy día. Hicimos con él un recorrido de un doctorado, convenio con la Universidad Lasalle de Costa Rica, el querido Francisco Gutiérrez era nuestro coordinador y él, al apadrinar el grupo de doctorado y estudio y al discutir ciencia y conocimiento, en aquel momento chileno, nos brindó con cosas rápidas de este tipo: “toda mi experiencia de hombre y cientista he buscado comprender qué es la percepción, y eso a través de las biomédicas, la anatomía, la neurolingüística, la genética, la antropología, la epistemología, que ya no las separo. Podríamos preguntarnos: el ser humano cuando conoce, qué es. Bueno, la primera respuesta, un sistema viviente cognoscente, por y a través de una dinámica de coexistir en el lenguaje. Es decir, el ser humano como vive, como escucha, conoce. Entonces fluye convivencias, fluye nociones y percepciones por medio de emociones”. Es decir, –ya lo conocen ustedes – la epistemología de este señor es una comprensión de fluencias cognitivas convivientes, que él denominaba *biología del amor*, y el vehículo, el fluido, como dice la medicina, son las emociones. Nosotros estamos hace más que un par de siglos acreditando que, tal como ciertas lecturas de Piaget, el ser humano empieza animal y deviene racional, y a más edad, más racionalidad. Maturana puntúa eso, tranquilamente el ser humano cuando conoce vive, escucha lo que ocurre, y así mismo se dice en convivencia, fluyendo por medio de emociones. Eso quería, un homenaje a este tipo y a esta epistemología del amor, de la cognición, en ese viaje que ya conocen ustedes. Gracias, Jorge querido, un abrazo.

JOL: Mucha gracias a los tres, gracias por este mensaje inicial que nos han dado, que nos llena de esperanza y con ánimos de seguir luchando como latinoamericanos y caribeños que somos. Creo que el tema de Colombia es un tema que nos va a llevar un buen tiempo de reflexión, no solo en esta ocasión, sino en muchos momentos y episodios de nuestra vida cotidiana incluso, porque así tiene que ser, la realidad apegada a

nuestra vida. Vamos a continuar y queremos comentarles que este no-
veno diálogo, se llama justamente *La educación y el cambio*. Vamos a
iniciar con nuestro diálogo, no sin antes hacerles la presentación curri-
cular de cada uno de nuestros invitados.

Voy a mencionar primeramente a Oscar Jara. Oscar Jara Holiday es edu-
cador popular y sociólogo peruano- costarricense, director general del
Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, en Costa Rica, y coordinador
del programa latinoamericano de apoyo a la sistematización de expe-
riencias del Consejo de Educación popular de América Latina. Ha reali-
zado acciones formativas e investigadoras en todos los países latino-
americanos y en algunos europeos, y ha escrito múltiples artículos sobre
educación popular, metodología y realidad latinoamericana en revistas
nacionales e internacionales. Es integrante del Comité académico de la
Universidad Paulo Freire (UNIFREIRE), en Brasil, desde 2009. Entre sus
muchas publicaciones se destacan, por ser las más difundidas, *Para sis-
tematizar experiencias, una propuesta teórica y práctica; Los desafíos de
la educación popular; Metodología, métodos y técnicas en la educación
popular*.

Piedad Ortega Valencia tiene un doctorado por la Universidad Nacional
de educación a distancia, un doctorado en Educación con el tema Peda-
gogía crítica, en Colombia, un estudio en la escuela de sectores popula-
res, una maestría por la Universidad Sur colombiana, con el tema educa-
ción y desarrollo comunitario. Tiene una amplia experiencia profesional,
da clases en la Universidad Pedagógica Nacional, de Colombia, y ha dado
infinidad de cursos, cuyos temas van desde la memoria y escuela, peda-
gogía de la memoria y la alteridad en contextos de violencia, pedagogía
de la memoria en Colombia, narrativas pedagógicas sobre la alteridad
en contextos de violencia y contribuciones de la pedagogía crítica a los
procesos de formación ético política, entre muchos otros temas tanto de
esos cursos como de los artículos y libros que ha publicado.

Adriano Nogueiro es educador en la comunicación, en las investigacio-
nes se orienta hacia curricularizar la fraternura y la gratitud, con una
enorme producción de experiencias educativas y textos. Ha realizado

y escrito mucho de ello en colaboración con Paulo Freire. Es especialista en educación y movimientos de jóvenes, formado en la Universidad Javeriana en Bogotá, Colombia. Es magister en Filosofía e historia de la educación por la Unicamp y es doctor en Educación por la Unicamp, también. Así mismo, es post doctor en Arte, ciencia y educación por la universidad de Bolonia en Italia.

En la primera ronda comenzaría Oscar, luego Piedad y después Adriano. La pregunta dice así. Una de las preocupaciones centrales de Freire fue la idea de sustentar una filosofía revolucionaria con base en la formación crítica y dialógica de los sujetos, de manera que esto les permita ser radicales y revolucionarios, pero sin caer en un sectarismo de izquierda, el cual según explica Freire, asume las mismas finalidades que el sectarismo de derecha, es decir, apropiarse de la historia y usar a las masas para lograr el poder para luego abandonarlas. En ese sentido, ¿dónde termina el pensamiento revolucionario freireano y dónde comienza el sectarismo, según como lo plantea el mismo Paulo Freire, en el contexto actual de las sociedades en transición latinoamericanas? ¿Qué repercusión tiene esto en el plano educativo?

OJ: Menuda preguntita pusieron aquí (risas). Hay muchas cosas para reflexionar. Voy a empezar haciendo algo que, creo, sería muy freireano, y Adriano que estuvo tan cerca de Paulo seguramente coincide conmigo, que es tratar de desbrozar, analizar un poco elementos que están en la propia pregunta. Paulo Freire siempre ponía mucha atención a lo que le preguntaban, al tema al cual le habían invitado y empezaba, muchas veces a partir de ese título, a analizar los términos, los conceptos, los contenidos y a partir de ahí reflexionaba y reaccionaba. Entonces, se habla de una filosofía. La idea de Freire, de sustentar unas filosofías revolucionarias, con base en una formación crítica y dialógica de los sujetos. En esa primera parte sustento de la pregunta, quisiera resaltar esta idea importantísima de que cuando estamos hablando del pensamiento de Paulo Freire, estamos hablando sobre todo de su filosofía educativa, de su filosofía política, mucho más que solamente de un método, es más, la filosofía es la que le da el sentido al método y muchas veces Paulo Freire ha sido reducido a un método, incluso reducido a un método de

alfabetización. El método es expresión precisamente de una filosofía, de una filosofía muy inserta en la idea de que somos sujetos transformadores de la historia. Por lo tanto, el elemento de educación y cambio es un elemento permanente, es un hilo permanente en esta filosofía freireana. Cuando se habla de formación, efectivamente una formación crítica y dialógica de los sujetos dice la pregunta, resaltaría aquí la idea de que, desde el punto de vista freireano, se trata de una formación integral que tiene un fundamento ético, político y pedagógico. Y que está basado en el sentido de que las personas somos seres inacabados, y que no solamente somos seres inacabados, sino que somos seres conscientes del inacabamiento, y por eso mismo, estamos siempre en proceso o en posibilidades de formarnos. La formación no es algo que se da de afuera para dentro, sino que nos formamos, es decir, vamos desarrollando procesos para formarnos humanamente. Dices en la pregunta, crítica y dialógica, efectivamente, una formación que nos permita ir más allá de las constataciones, ir más allá también del pensamiento particular, individual, sino que pudiéramos insertarnos en un proceso formativo que a la vez construye una propuesta, una propuesta distinta y un elemento clave de la crítica. No es solamente el hecho de poder criticar las ideas de otros u otras personas, sino tener precisamente la disposición, la capacidad para criticar nuestras propias ideas, avanzar sobre las cosas que pensamos a partir de lo que vivimos. Esta idea central de formación crítica y dialógica de los sujetos, como sujetos protagonistas de la historia, creo que es un elemento central que coloca el tema de la relación educación y cambio, como un tema eje de la propuesta freireana. Luego dice que permita ser radicales y revolucionarios sin caer en el sectarismo.

La idea de la radicalidad freireana, es la idea de una radicalidad democrática y como él menciona en varios momentos, es ir a la raíz, no simplemente a las apariencias de las cosas, sino a la raíz de aquellos elementos que tal vez no son visibles a simple vista, pero son los que nos explican los fenómenos que existen en la realidad. Esta idea de la radicalidad o un pensamiento o una acción revolucionaria supone una acción transformadora como parte de un proceso que nos exija un elemento que es fundamental: coherencia. Yo creo que, en la idea de procesos en los cuales somos seres inacabados que vamos a tratando de

buscar una coherencia entre lo que hacemos y lo que pensamos, y que lo que pensamos nos sirva como guía para lo que hacemos y en lo que vivimos, podemos empezar a encontrar pistas para poder entender y comprender para dónde queremos ir. En *Pedagogía de la autonomía* es muy interesante cuando él habla del rigor metódico. Pienso que ser riguroso metódicamente, muchas veces está asociado a seguir las reglas, reglas preestablecidas, yo soy riguroso porque sigo una regla preestablecida, pero desde el punto de vista freireano, siguiendo el hilo de lo que estoy planteando, más bien, el rigor metódico significa una coherencia ética, coherencia con los desafíos del proceso del cual soy sujeto y objeto, de tal manera que construimos colectiva e individualmente condiciones y posibilidades. Ser coherentes con esas posibilidades, ser coherente con esas condiciones y tratar de superarlas, es precisamente un sentido fundamental ético, político, pedagógico, que atraviesa el pensamiento freireano. Yendo entonces al punto final de la pregunta que habla sobre no caer en el sectarismo, creo que viene, claramente a la memoria esta definición de Paulo Freire de la tolerancia y de una pedagogía de la tolerancia, que significa como él señala: poder unir a los diferentes para poder enfrentar a los antagónicos. Es decir, la tolerancia tiene también sus límites, y que por lo tanto hay que respetar y respetarnos y hacer respetar, pero esa unión de los diferentes para enfrentar a los antagónicos, supone precisamente el reconocimiento de que hay propuestas que son antagónicas, y que las propuestas, la relación entre opresores y oprimidos es antagónica y solo se elimina en la medida en que desaparezcan esas relaciones de opresión. Este tema del sectarismo, ya aterrizando en las circunstancias concretas e históricas que a uno le ha tocado vivir, yo diría que efectivamente ha sido una debilidad en las fuerzas políticas de izquierdas y una debilidad nuestra, o sea, lo hablo también en primera persona. Es decir, el tema del sectarismo ha estado o está muy presente en las fuerzas llamadas de izquierda por varias razones. De acuerdo a mi trayectoria, diría que por un lado ha sido producto del doctrinarismo, es decir, la falta del vínculo entre la teoría con la práctica, de tal manera que ha habido discusiones, debates y separaciones que tenían que ver con términos o con análisis diferentes, pero ese doctrinarismo impedía ver la realidad concreta, incluso sus vínculos con la vida cotidiana y el

momento histórico que se estaba viviendo, de tal manera que el doctrinarismo ha sido parte de las divisiones que han ocurrido dentro las fuerzas políticas de izquierda. Un segundo elemento me parece que es un reflejo de la carencia del trabajo de base popular. Todas las personas que hemos tenido, que desarrollamos experiencias de trabajo de base popular nos hemos dado cuenta y ha sido siempre, de la aspiración unitaria frente a las fuerzas políticas de izquierda que estaban en pugna por parte de los sectores y organizaciones sociales populares. Cuando hay un trabajo de base popular, inmediatamente surge la necesidad de la articulación, la necesidad del fortalecimiento de la participación y por eso, esa separación entre partido, organización y población no organizada, que a veces ha estado bloqueada precisamente por este sectarismo, ha supuesto que no se ha desarrollado un tipo de trabajo de base popular como el que se proponen desde los procesos de educación popular. en el que el protagonismo lo tiene la gente. Cada vez que hay protagonismo de la gente, siempre aparecen posibilidades de articulación, siempre aparecen posibilidades de unidad. Un tercer elemento, es también, que hay un estilo de conducción que es vertical, autoritaria, impositiva, que es parte de una matriz dominante, de una lógica de poder que ha tratado de imponer verdades ya preestablecidas y, por lo tanto, se llega al sectarismo, por no tener una postura, una predisposición dialógica. Y el otro extremo ha sido también el activismo, es decir, la urgencia a responder inmediatamente a determinadas situaciones y a partir de ahí, tratar de tener una cuota de poder, que permita entonces enfrentar de manera sectaria esa situación y resolverla para poder ganar así un espacio, en lugar de ir construyendo, como decía Freire también, con la paciente impaciencia, el protagonismo de la gente. Un elemento que me parece clave también es el centralismo, de la concentración de poder, de la no centralización, la no distribución de responsabilidades que ha llevado a liderazgos centrados en pocas personas, en pocas estructuras y que me parece que han tenido como resultado el hecho de que al haber cada vez menos participación hay mayor aislamiento entre dirigencias y sectores de base. En síntesis me parece que el sectarismo, desde mi experiencia, ha tenido esas características. Refiriéndome a dos experiencias con las cuales he tenido contacto más directo, la experiencia de Nicaragua en

los años ` 90, después de la derrota electoral -yo trabajé en Nicaragua en la solidaridad antes del triunfo del frente sandinista y hasta los años 90-. Cuando vino la primera derrota electoral en los años ` 90 apareció esta idea de “hemos perdido el poder”. Y no, lo que se había perdido era la administración del gobierno, pero parecía que el poder, que todo el poder estaba en la administración del poder y dónde estaba entonces el poder popular, dónde estaba lo que se había conquistado como poder de la base.

Hemos perdido el poder significaba precisamente haber concentrado las decisiones en el aparato del estado y en el aparato del partido y no en las decisiones de la gente. Hace dos años o tres, en uno de los foros sociales mundiales, escuché a un dirigente del Partido del Trabajo, en Brasil, decir algo similar, en el sentido de que durante muchos años de gobierno del PT, de gobierno de izquierda, muchas iniciativas de los sectores populares, de los movimientos sociales habían permitido llegar a tener un espacio en la administración del gobierno. Habían sido tomadas por esos espacios de gobierno en nombre de la gente, para dirigir el proceso de tal manera, pero la gente que tuvo la iniciativa de todas las propuestas luego ya no participó de su gestión y sus decisiones. Parecía que el aparato del estado y el aparato del gobierno era el que tenía que tomar las decisiones, no gestionar en parceria, en articulación, entre organizaciones sociales, con la población no organizada y también con la dirección y conducción del gobierno. El no saberlo articular ha llevado a esta concentración de poder que aísla las decisiones de los sectores populares y las decisiones políticas y me parece que es parte del sectarismo. No sé cómo estoy de tiempo, pero termino con un par de minutos más. Encontré revisando otra vez el texto de *Educación y mudança, Educación y cambio*, texto de Paulo Freire que son un conjunto de textos que originalmente habían salido antes en castellano, muchos de ellos, creo que la mayoría, producidos en el periodo en que él estaba en el exilio en Chile. Hay un prólogo de Moacir Gadotti que dice una cosa que me llamó la atención, me gustó mucho: para Paulo Freire lo político y lo pedagógico nunca estuvieron separados pero tampoco nunca se confundieron. Ahí hay una clave con la que voy a terminar esta primera intervención, en la relación educación y cambio.

El sentido político y el quehacer pedagógico están íntimamente articulados, de tal manera que es este proceso que tiene el fundamento filosófico de construirnos como sujetos protagonistas de la historia, tiene un sentido ético. Ese sentido ético atraviesa lo político, en la medida en que lo político es la condición de posibilidad para poder lograr que esos valores éticos sean reales en la historia. Ese es el sentido de lo político, es la relación de poder que expresa que esos valores éticos sean realmente viables. Y lo pedagógico son los procesos de formación de los sujetos que hacen posible que esos valores se conviertan políticamente en realidad en la historia. De tal manera que ética, pedagogía y política están íntimamente articuladas. No son lo mismo, pero se vinculan en la medida en que para poder desarrollar esa capacidad política, ese proceso de cambio -y que voy a desarrollar en la segunda pregunta-, se requiere la participación activa, crítica, propositiva, dialógica de los sujetos populares y es precisamente por eso que la propuesta pedagógica tiene que ser coherente con los procesos políticos. Una pedagogía democrática construye posibilidades y relaciones democráticas, ayuda a construir sociedades democráticas, y esa construcción lleva a cuestionar las pedagogías autoritarias, verticales, impositivas, sobre todo de esa matriz cultural, patriarcal, autoritaria, vertical, capitalista, colonialista, racista, discriminadora, que es la matriz cultural dominante que tenemos. Por ahí haría mi primera reacción ante esta pregunta que da para todo el encuentro que tengamos hoy día, Jorge, Piedad y Adriano. Gracias.

JOL: Gracias por tu participación Oscar, vamos a ver que nos dice respecto a todo esto Piedad Ortega.

PO: A mi me parece muy compleja la pregunta la verdad, pero me puse a estudiar un poquito. Yo quiero resaltar el nombramiento de la filosofía revolucionaria de Paulo Freire y me encanta ese nombramiento, porque nosotros hemos dejado clausurar ciertos conceptos, ciertas categorías y nuestra formación política. Lo digo particularmente en Colombia, donde asumirse revolucionario, revolucionaria es casi ponernos en riesgo en torno a las represiones posibles. Por eso digo que hay recuperar la vitalidad de esta filosofía revolucionaria en Freire, porque la asume desde su propuesta de la educación liberadora. Y en esa educación liberadora

-intentando aquí hacer un dialogo entre *Pedagogía del oprimido* que para mí es una obra maestra que condensa la arquitectura filosófica y antropológica de Freire en toda su concepción pedagógica y haciendo ese dialogo con el texto que hoy tenemos de referencia, *Educación y cambio*-, tendría para decir que en Freire hay unos autores que también necesitamos recuperar para poder leer e intentar comprender los asuntos de esta época. Particularmente están estos autores, Fanon, Jaspers, Fromm, creo que hay inclusive tres perspectivas desde donde Freire se ayudó para construir esta epistemología, de su trabajo, de su educación libertadora y que hoy es necesario también recontextualizarlos. En esa medida, recupero de esta filosofía revolucionaria los siguientes rasgos, como es su pedagogía. Aquí también me permito decir que yo también he leído a Freire en clave de la construcción de esta perspectiva de las pedagogías críticas, ese es el lugar desde donde lo veo, lo asumo, lo trabajo, lo interrogo y también hoy me permito distanciarme, por supuesto, porque hay que leerlo hoy críticamente. También nos convocó a eso, porque ya son cincuenta años de su literatura pedagógica circulando y hay asuntos que requieren replantearse. Hay tres categorías que a mí me parecen muy fundamentales que son: la unidad epocal, cómo leemos hoy esta época, de que época estamos hablando hoy y cuáles son esas relaciones y ese contexto educativo que tenemos para poder propender, agenciar, los cambios que tenemos.

La segunda categoría es su inédito viable, que pareciese que fuese como una anulación de expectativas, proyectos, opciones, pero es todo lo contrario. Es el enraizamiento, es la raigambre que nos entrega Freire, de que necesitamos estar leyendo permanentemente estas realidades, estas nuestras realidades latinoamericanas. Para proponer horizontes de posibilidades, esta consigna bella de que otro mundo es posible y otro mundo necesitamos construir. Y esa tercera categoría, que él llama las situaciones límites. Uno podría leer esta crisis humanitaria que hoy nos atraviesa en Colombia desde estas situaciones límites. En esa medida, esta filosofía -para seguir con la pregunta generadora que nos proponen en el espacio-, esta filosofía revolucionaria de Freire tiene también una matriz pedagógica que nos permite leer los procesos, las prácticas, las dinámicas en las que estamos. En términos de Freire, es la concientización

crítica, la reflexividad, el realismo esperanzado, es el humanismo, y eso va a atravesar la obra de Freire, el humanismo crítico. Por supuesto, la alfabetización, los círculos de cultura, el diálogo de saberes, las prácticas emancipatorias. Y allí me parece importante en el texto *Educación y cambio*, que el primer capítulo es “El compromiso de los profesionales”, no solamente de los educadores populares sino también de estos otros profesionales (sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales) que intentan construir procesos de educación popular desde otros lugares, desde otros saberes. Quiero recuperar que Freire habla permanentemente de la capacidad, de la construcción de capacidades, y que uno lo puede leer también en esta frase bella de Freire cuando dice “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”. En esa medida, nosotros decimos la necesidad en esa filosofía revolucionaria de Freire de su educación liberadora: hoy necesitamos potenciar capacidades de narrar y narrarnos, narrar lo que nos pasa, narrar lo que nos acontece, narrarlo desde diferentes registros.

Aquí voy a intentar también hacer esta lectura, pensando mucho hoy en los jóvenes, universitarios, activistas, militantes, emprendedores de la memoria, por qué y para nuestro contexto, desde dónde cómo narrar estos conflictos, desde dónde cómo narrar estas afecciones hoy de época, pero también la necesidad de comprometernos, a propósito del texto, el hacernos responsables también como una capacidad. De qué me hago responsable individual y colectivamente, la necesidad de la reflexión, etc. Y terminaría con unas líneas argumentativas, en términos de esta filosofía freireana, recreándolas, para decir que *Educación y cambio*, este texto generador, nos da que pensar en torno a una educación que piensa y se territorializa en los contextos. Cuando hablamos de los contextos, por supuesto, hablamos de esta interrelación entre sujeto colectivo, los saberes, las instituciones, entre los fines, entre las prácticas. Y que hablamos de contexto recuperando la necesidad de la historicidad. Aquí tenemos también a otro grande, maravilloso, como es Hugo Zemelman en todos sus trabajos, a propósito de esa relación entre la historia y la autonomía en el sujeto. Es un lugar importante la educación que piensa la formación centrada y territorializada en los contextos. Que Freire lo va a hablar en términos de la realidad social, la realidad cultural, etc.

Una educación que potencia a los sujetos, porque de este lugar de pensar a los jóvenes y como maestra de jóvenes, hoy nos encontramos que están siendo despojados de proyectos y de anhelos.

Esta necesidad de potenciarlos, de construir estas reflexividades críticas con ellos, pero también poder atender sus propias demandas, que hoy pasan por atender lo que llamamos esta interseccionalidad de los procesos de formación, que tiene que ver con las condiciones etarias o generacionales, la diversidad sexual, las condiciones de género, las condiciones de raza, como también de clase, como también de subordinación. No es simplemente ya nombrar un sujeto integral, creo que rebasa el nombramiento de un sujeto integral, sino de un sujeto individual y colectivo que requiere reconocerse de su experiencia, trayectorias vitales, para poder agenciar esto que para Freire fue vital y sigue siendo vital para todos nosotros esta relación de la praxis, de la teoría y la práctica. Por supuesto, una educación que se posiciona, como lo decía el maestro Oscar Jara, en su dimensión ética y política. Pero creo que también aquí es hablar de qué ética, de qué ética hablamos hoy para esta época, donde están también esas erosiones de la ética, y en donde está esto de que necesitamos darle más altura a una reflexión ética, que está sobre la base de todos los conflictos que hoy nos atraviesan. Y por supuesto, la política, hay también muchos asuntos que por el tiempo no nos da para dar cuenta también de que otra política hoy también se hace necesaria. Es necesario repensar estas burocracias políticas al interior de los partidos, y especialmente me interesan los partidos de izquierda. Es necesario revisar los liderazgos, a propósito de la problematización de esos liderazgos carismáticos, qué tipos de liderazgos colectivos necesitamos hoy. Y finalmente otros dos ratos para pasar al otro punto, es una educación que se territorializa en lo sensible, y por eso hoy traer a Maturana, a este espacio, es la necesidad también de volver a recuperar su palabra en relación a que lo sensible nos convoca a reconocer el afecto, a reconocer las afecciones, a reconocer la vida espiritual en nuestra cotidianidad, porque aquí también hay una demanda que hoy se hace necesaria, de trabajar con las corporeidades, que habitan tiempos, que habitan espacios, habitan situaciones, y habitan interacciones y que por eso es una urgencia hoy de qué ética y cuidado hablamos. Esa ética del cuidado que

se hace necesario redimensionar, y que se constituya en un componente, en una dimensión vital en nuestros procesos formativos. Por último, su filosofía revolucionaria traducida a una educación liberadora, ha sido y tendrá que ser siendo y es nuestra bandera de una educación en búsqueda permanente por la dignidad, por la justicia, por la vida bonita, por el buen vivir, por la solidaridad. Yo no se como estamos de tiempo para pasar o dejamos así.

JOL: Podemos continuar más adelante y abundar en las respuestas. Nuestro diálogo todavía tiene suficiente tiempo. Gracias, Piedad Ortega. Ahora escuchamos la palabra de Adriano Nogueira.

AN: Gracias Jorge, me abro para proseguir complementariamente con los comentarios de Oscar y Piedad y agregar pocos comentarios. En el año 87, un semestre antes de que Paulo enviudara de su esposa Elsa, el viejo quería morirse, ya no tenía sentida su vida. Eso para llegar al sectarismo. Al inicio del 87, arquitectamos con el Consejo Mundial de Iglesias un viaje con Paulo Santa Cruz de la Sierra, en Bolivia y a Cochabamba, donde iba a estar con educadores populares e iba a recibir un Honoris Causa de la Universidad Simón Bolívar de Cochabamba. Hicimos con él, el recorrido primero por primera vez que salió de Brasil, y bajamos a Santa Cruz. Me llamó la atención lo siguiente, los interrogantes, las preguntas, en los círculos de cultura que vivimos en Cochabamba con gente de universidad, con sindicalistas, gente de las iglesias cristianas varias, lo apretaban a Paulo con la pregunta, le interrogaban con lo siguiente: “Mira Viejo, tu foco culturalista, de círculos de cultura, de ruedas de conversación, de temas generadores desde la relación de naturaleza y cultura no son ni serán suficientemente abordajes de clases, es decir, de clases sociales. Cómo te harías vos en lo que pensaste y escribiste más marxista y menos culturalista”. Y el comentario, siempre paciente del viejo, por el camino va, y aquí llego al sectarismo, “Mira, usted posiblemente me ha leído desde una mirada en la que considera algo que dijo el francés Jean Paul Sartre cuando estuvo en Brasil, en el 60 o 61, con círculos marxistas, se sacó una reflexión que quedó muy célebre y que era más o menos la siguiente: ¿qué es el marxismo? Y Sartre, prosiguiendo la reflexión decía, es la filosofía necesaria del siglo 20, para

lectura del capital y del capitalismo, punto. Y en la misma secuencia, decía Sartre, es la camisa de fuerza – él utilizó la expresión de la jerga popular francesa *camille de fox*- aquel traje que le ponen en el sanatorio a los locos para contenerlos”. Entonces, decía Freire, ustedes me están leyendo como una invitación a hacerme comprender, desde olvidar la cultura de que son ustedes bolivianos y un esquema de lectura del capital y de las relaciones capitalistas, culturas bolivianas, y él nombró una pedagogía muy conocida ya, el hayllu de las tribus de los amerindios, en el altiplano boliviano y el altiplano peruano, donde viví y aprendí mucho y el altiplano colombiano. Son culturas muy anteriores al marxismo. Los que leemos al uruguayo, el periodista, Eduardo Galeano, tenemos ahí lecciones de cultura como lectura, intercambio, proximidades y aproximaciones. Eso decía Oscar, retomo, al ser más críticos y al criticarnos, seremos criticados y esto vivíamos nosotros con Paulo. Él decía: cambiar la realidad es ser cambiado por ella. Es decir, esta permeabilidad, el antídoto a cualquier sectarismo de izquierda, porque suponemos discusiones entre nosotros los de izquierda, y entonces utilicé el ejemplo de la teoría marxista como el modo de encaminar esa reflexión, por ahí vamos. Subrayo bastante, lo que dijo Piedad, lo contextual, el contexto, la unidad epocal. Mira y acá hablo un poco de Brasil, no hay un sectarismo de derecha, hay fascismo, ¿Qué haremos con esto? Es la pregunta para la secuencia de comentarios y reflexiones. Gracias Jorge por la entrada, Gracias Oscar, gracias Piedad.

JOL: Muy bien, muchas gracias por las respuestas que nos han dado por supuesto que nos han dado. Por supuesto que hablar de este tipo de situaciones con una fórmula pre establecidas es imposible. Quizá la clave de todo está en el lenguaje, pero un lenguaje vivo al interior de las sociedades para poder detectar a partir de la acción y la reflexión, como dice Freire, hasta dónde, un grupo o una persona puede llegar al sectarismo y hasta dónde en realidad está planteándose como radical y revolucionario. Vamos a pasar, si ustedes no tienen inconvenientes a nuestra segunda pregunta. Esta pregunta la contestaría primero Piedad, después Adriano y luego Oscar. Voy a hacer lectura de la pregunta: Una sociedad, afirma Freire, genera una dinámica relacional entre los seres humanos que la componen, justamente porque, como él afirma,

el hombre es un ser de relaciones. En esa dinámica, señala el pedagogo brasileño, cabe la posibilidad de que una sociedad entre en un proceso de apertura, de estar abriéndose, en tanto las masas van dejando de ser objeto de las elites. Sin embargo, su lucidez analítica también le permitió ver la compleja red de relaciones a nivel global por lo que plantea que entre las naciones o sociedades, ocurre lo mismo que entre los sujetos, es decir, hay sociedades objeto que dependen de otras sociedades sujeto, lo que dificulta todavía más ese proceso liberador de una sociedad en mudanza o en transición. Esta es la razón, escribe Freire, por la cual no siempre es viable hacerlas, hay un viable o inviable histórico, dice, del hacer. Bueno, en ese marco de ideas y tomando en cuenta la realidad actual geopolítica latinoamericana y caribeña ¿Cuáles son los elementos, desde el accionar educativo que deben considerarse en razón de ese inviable histórico que plantea Freire, que no permitirían un proceso de transformación tal como lo quisiéramos y qué alternativas de solución se pueden visualizar?

PO: Un grito de dignidad por las víctimas, desolación, quién nombra a las víctimas, quién las acoge en su dolor y orfandad, quién recogerá la última sonrisa colgada en el armario, quién seguirá habitando en este acantilado de miedos, quién buscará a la sombra de tanto mutilado, quien las arropará, quien recibirá sus suspiros entre transfusión y vientos, quien conversará sobre este horror tatuado entre escombros. Esta segunda se sugirió tres preguntas a su vez y son: en qué mundo estamos educando, para qué mundo estamos educando y por qué yo decido educar a un otro o otra. En esa medida, quiero poner aquí tres metáforas que me dan que pensar sobre estas preguntas, tres metáforas alrededor de la educación de galpón, qué significa hoy esa educación de galpón, en medio de esta tensión que tenemos entre los determinismos, entre los sectarismos, que son una expresión de los fundamentalismos. Siguiendo esta trilogía de Freire, en término a su unidad epocal, a sus inéditos viables y sus situaciones límite. Otra metáfora es la pedagogía del bonsái y los sujetos desfondados. Nombrarla una educación de galpón, sabemos que la asociamos con imágenes de la educación como depósito, como garaje, como un contenedor, dispuesto para atender todo aquello que llega, en este caso, a la escuela, escuela como toda institución educativa

formal, pero también que llega a nuestros espacios comunitarios de escuelas comunitarias y que se nombra o lo nombramos como lo extraño, lo diferente, lo diverso, lo vulnerable y lo excluido.

La preocupación de hablar de una educación de galpones ocupa un tiempo que no es asumido porque no hay posibilidades de que sea asumido directamente por los sujetos implicados, porque en un galpón no puede haber una tarea compartida, si en esa medida no hay una subjetividad colectiva y no hay una posibilidad de construir lo común. Esa es una de las preocupaciones a propósito del libro *Educación y cambio* de Freire, traído hoy a una lectura actual, de lo que tenemos en términos de políticas educativas latinoamericanas, porque existe un mismo trazado para nuestras políticas educativas. Costa Rica, México, Brasil, Argentina, Chile, Colombia y allí es donde encuentro que hay una serie de prescripciones deterministas que se le colocan a los espacios de formación y esta metáfora es una de las cosas que tenemos que replantear, que tenemos que analizar, para poder reconocer esta realidad que tenemos y por supuesto buscar alternativas en torno a ello. Hablar de una pedagogía del bonsái y aquí yo quiero traer Hugo Zemelman y a Estela Quintar, que son quienes en un bello texto hablan de esta pedagogía del bonsái. Voy a leer literalmente lo que habla, lo que dice Estela Quintar, nuestra amiga, maestra y Hugo Zemelman. Dice “La pedagogía del bonsái es el proceso formativo que va mutilando suave, responsable, ordenada y técnicamente la capacidad de pensar creativo. La pedagogía del bonsái consiste en formar seres humanos armoniosos pero chiquitos, es decir, sin fuerza, sin capacidad de presión y demanda, sin imaginación y, lo más importante, sin ser capaces de construir sus propios pensamientos, siendo seres capaces simplemente de obedecer y seguir instrucciones”. Me permito recrear esa pedagogía del bonsái para decir que produce sujetos desfondados, es decir, sujetos sin fuerza, sujetos sin vitalidad, sujetos sin potencia, porque lo que está produciendo son sujetos empequeñecidos, disminuidos, humillados para que habiten meramente, mejor dicho, para que sobrevivan meramente y esto por supuesto que es muy preocupante, porque se está constituyendo una generación de sujetos privados de ideales, de certidumbres y aún más, sin la confianza en un proyecto colectivo a largo plazo. Con estas tres metáforas a

propósito de la pregunta cuáles son esos elementos desde el accionar educativo que se deben considerar en razón de este inviabile histórico y qué alternativas de solución se pueden visualizar. Quisiera también plantear que hay un asunto, una situación polémica, una situación límites en términos de Freire y es cómo atendemos los efectos de esta violencia de la sobrevivencia en los sectores populares. Esta violencia de la sobrevivencia, sobrevivencia económica, sobrevivencia asistencial, sobrevivencia cultural, sobrevivencia política, es muy fuerte y es muy desgarradora, porque nos estamos encontrando que no hay lazos, que se están deconstituyendo los vínculos porque jóvenes, madres, padres de familia tienen primero que atender el hambre, tienen que atender el hambre, antes que pensar en estos procesos formativos de educación popular, de procesos de alfabetización y de educación de adultos.

Ahí hay un asunto que me parece importante pensarlo para poder mirar qué podemos hacer con ello, que necesitamos repensar y es este discurso que se viene instalando en nosotros y en las formulaciones de política en salud, en educación sobre todo, que tiene que ver con la vulnerabilidad... aquí en Colombia para atender la pandemia se nombra que todos y todas estamos siendo vulnerables y yo quiero terminar con esto, porque también un poco en esta unidad de época, la propia, la que tenemos hoy en este siglo, en este año 2021, 2020, hoy y pospandemia lo que nos va a significar si, creo que todavía nos falta más análisis para pensar en ello y preocupaciones en el plano educativo. Lo primero es que hay una instalación del sálvese quien pueda, que es esto que llamamos el Darwinismo social. Se salva quien pueda, quien tiene mejores recursos, mejor asistencia en salud, mejor asistencia sanitaria, el más competente, el más fuerte. La creación de un catecismo filantrópico, que es muy grave porque casi que lo que se ha venido generando son unas políticas de asistencia. En Colombia lo vemos desde Empresarios por educación, por ejemplo. Ya hay muchas empresas educativas pensando la educación, pero la educación como asistencia, no la educación desde un derecho, un derecho social, un derecho político, sino como voluntariado, como el dar calidad, como el entregar pues como una donación. Eso me parece grave porque en los sectores populares lo que necesitamos trabajar y reivindicar son los derechos, los derechos en cada uno de los lados. Lo

otro que me parece fuerte son las rupturas y las fragmentaciones del vínculo que en Freire pues justamente con esta introducción de somos sujetos en relación y no solamente en relaciones como comunidades emocionales o filiales sino porque nos interesa el vínculo.

Y recordar con Zemelman que el vínculo es un nucleamiento colectivo que nos arropa, que nos protege, que nos revitaliza, que nos da para soñar, para construir proyecto. Finalmente esto de la biopolítica que se viene instalando también, una gestión de la biopolítica en los cuerpos y una biopolítica de producción de miedos, de producción de angustia, de producción de ansiedades, de producción de incertidumbre. Creo que son como algunos de estos rasgos de esta pandemia y seguramente pos-pandemia. Ahora frente a la pregunta ¿qué podemos hacer? Por supuesto que podemos hacer mucho. Quiero leer nomás este pequeño asunto pero también “estamos intentando encontrar otro tono de la condición humana, digamos en Freire, en estos tiempos en que necesitamos estar juntos reinventando la generosidad, la fraternidad en gestos solidarios y responsables. Nuestro énfasis tiene que situarse en la necesidad de construcción de proyectos formativos en los que se haga posible el vínculo intergeneracional, la reflexión crítica y sobre todo el agenciaamiento de múltiples acciones colectivas de exigibilidades de los derechos humanos en todos los planos de la justicia y de la democracia, para amplios grupos poblacionales precarizados en sus condiciones de vida y, por supuesto, necesitamos enraizarnos en la defensa de la vida”.

AN: Me gustaría poner énfasis en un momento de la pregunta, en la realidad actual geopolítica latinoamericana. Algo empezó Piedad por ahí y qué es inédito viable y ella mencionó algo de la subjetividad. Estamos presenciando, estamos haciendo una educación en escuelas municipales hoy en día... les pongo la situación para de ahí tirar, sacar un hilo de reflexión, de actualización del inédito viable. Una misma maestra da clases en sala su clase con cinco, seis, máximo siete u ocho alumnos de cuerpo presente.

Al mismo tiempo, diez, quince alumnos presentes virtualmente en esa misma sala de clase, donde esa misma docente construye contenido

alrededor de un tema y además, cinco, seis, siete alumnos desinteresados. Hubo mucha resistencia en el proceso desde marzo del año pasado. Aquí está una pregunta para todos, Oscar, Piedad y educadores latinoamericanos. Esto no va a pasar cuando termine la pandemia. Qué subjetividades de esa maestra construyendo significantes y significados, es decir, contenidos con distintos tipos de presencias, con presencias cuerpo, con presencias por celular y presencias ausentes, porque la escuela optó por no desistir de los ausentes. Es un desafío teórico y aquí -me atrevo a decir- Freire tenía muy poco para decir. Él no vivió eso, nos toca a nosotros los que estamos vivos hacerlo, decirlo. Decía bien Piedad, buscar más y hacer mejores análisis de esos procesos, qué es subjetividad aprendiz. El mexicano Néstor García Canclini ha puesto unas líneas, aquí no me extiendo, ustedes conocerán las culturas híbridas. Analizó ciudades y pueblos- frontera de EE.UU y México y esa convivencia de la gente vive entre la cultura de masas y las culturas tal como nosotros intelectuales la fraccionamos. A una decimos le cultura popular, a otra, cultura erudita, a otras decimos cultura indígena, a otras cultura afro. Sin sectorizar como lo hacemos nosotros y sobreviviendo desde la cultura de masas, estudió Canclini qué es el hibridismo. Cómo sacaremos subjetividades críticas desde lo híbrido, es decir, cómo interpretaremos, la primerísima frase de esos interrogantes, la preocupación central de Freire, formación crítica ideológica de sujetos, subjetividades aprendientes. Es el reto, es el desafío. Prosigamos. Gracias.

JOL: Gracias, gracias querido Adriano. El libro *Educación y cambio* plantea prefigura todos los elementos que más adelante va a plantear en *Pedagogía del oprimido*, si bien es cierto *Educación y cambio* se publicó en 1976, me parece que Oscar ya había hecho la puntualización se compone, de varios ensayos, cuerpos de textos ahí que fueron publicados, anteriormente. Uno de los apartados de este libro, de esta obra, va en función de la descripción que hace Paulo Freire de la educación para adultos. Una vez que habla, ya lo decía también Piedad, del compromiso del profesional, de toda esta idea de cómo el trabajador social tiene que enfrentarse a una sociedad en transición y coadyuvar para que esta sociedad en transición salga adelante. Nos falta dar todavía la palabra a Oscar para que culmine con esta ronda de la segunda pregunta.

OJ: Todos los temas están interrelacionados y creo que Piedad y Adriano han tocado cosas que son muy importantes para articular. Sobre este tema, la relación educación y cambio social, y tocando el tema de esta otra tremenda pregunta hay una idea de esas máximas que le recogemos a Freire -y que esperamos que no se repitan sino que signifiquen inspiraciones para reinventar-. Cuando a él en Buenos Aires le preguntaron si la educación era la clave para la transformación en una educación liberadora, dijo algo así como: una educación liberadora por sí sola no va a crear un cambio social pero no va haber cambio social sin una educación liberadora.

Creo que con los elementos que se han señalado, hay una clave muy importante, que es ver cuáles son los factores de cambio y cómo se colocan los procesos educativos en ese vínculo con los factores de cambio. No es que la educación lo genera y lo resuelve, pero tampoco puede estar ajena a esa dinámica de cambio. Voy a retomar aquí un texto, de Manuel Castells, que me parece que puede ser interesante. Dice (lee): “Un nuevo mundo está tomando forma este fin de milenio. Se originó en la coincidencia histórica hacia finales de los años 60 y mediados de los 70 de tres procesos independientes: la revolución de la tecnología de información, la crisis económica del capitalismo y del estatismo y sus reestructuraciones subsiguientes, y el florecimiento de movimientos sociales y culturales como el antiautoritarismo, la defensa de los derechos humanos, el feminismo y el ecologismo. La interacción de estos procesos y las reacciones que desencadenaron crearon una nueva estructura social dominante, la sociedad red, una nueva economía, la economía informacional globalizada y una nueva cultura, la cultura de la virtualidad. La lógica inserta en esa economía, esa sociedad y esa cultura es la que subyace totalmente en cualquier acción social y las instituciones de este mundo interdependiente”. Citaba esto porque me parece que la clave cuando pensamos en cambio, principalmente en cambio social es que debemos tomar en cuenta la complejidad de los fenómenos que están articulados. Hay un sentir común en el análisis de las ciencias sociales de que no hay un solo factor que vaya a producir un cambio social, ni el económico, ni el político, ni el ideológico, ni el educativo por sí mismo, sino que se trata de un proceso multifactorial, porque precisamente hay

múltiples relaciones. Adriano ha hecho referencia a ese entramado de múltiples relaciones, y estamos hablando de cambio social como categoría sociológica.

Cuando hablamos de cambios en las relaciones estructurales estamos hablando sobre todo de cambio en las relaciones de poder. Muchas veces se pensaba que las relaciones estructurales eran solo relaciones de la economía, entonces se decía, vamos a cambiar las fuerzas sociales y eso va a cambiar las relación de producción, y va a cambiar la superestructura, ese tipo de visión marxista mecanicista. Sin embargo, si analizamos que las relaciones de poder son un elemento central que cruzan estructuralmente todas estas modificaciones, nos encontramos ante el gran desafío en este momento –y tanto Adriano como Piedad lo han señalado muy bien–, ante la necesidad de que nos enfrentamos a una matriz cultural dominante, que tiene en sí misma elementos que la sostienen y elementos que posibilitan su transformación. Xabier Gorostiaga, –un jesuita que fue compañero de los compañeros que murieron en El Salvador y que creó la Coordinadora Regional de Investigación en Centroamérica–, hablaba de que no se trataba de que estamos en una época de cambio sino en un cambio de época. Si no nos situamos en esa lógica de un cambio de epocal podemos estar hablando de los cambios revolucionarios, de los cambios sociales en una dimensión que no alcanza la profundidad de las implicaciones que tiene una transformación social en este momento. Un elemento que está planteado en la pregunta y en el texto de Freire cuando él habla del inviable histórico es precisamente que cuando hablamos de cambio social, a veces las personas que tenemos un pensamiento progresista o de izquierda pensamos que es muy fácil o muy glorioso, y que todo el mundo va a estar de acuerdo con el cambio. Sin embargo, no nos damos cuenta de la importancia fundamental de identificar las resistencias al cambio. No va a existir un cambio, y menos un cambio estructural y de matriz cultural como la que tenemos sin resistencias, precisamente, de aquellas fuerzas que tratan de sostener. Esas resistencias al cambio son también resistencias que nosotros y nosotras por más progresista que tengamos en la cabeza vamos a tener, porque nos instalamos en nuestras propias ideas, nos instalamos en la manera como ya trabajamos, vamos creando

normalidades alrededor de lo que hacemos y por lo tanto nuestra disposición a cambiar se va frenando. Es lo que Castoriadis trabajó muy fuertemente cuando hablaba de lo instituyente y lo instituido, que todo proceso de cambio instituyente tiene una fuerza enorme de transformación. En el momento en que se crea algún proceso de cambio ya pasa a ser un elemento instituido y por lo tanto ya hay un freno a que continúe cambiando. Voy a contar un poco alguna experiencia que he vivido al respecto para hacer esta reflexión, porque son cosas que a mí me han tocado muy fuertemente desde mi perspectiva de entender qué hago como educador popular en este contexto. Antes me gustaría señalar una idea que también me pareció muy iluminadora de un sociólogo estadounidense que habla de que existen distintos niveles de cambio, existe el cambio emergente como manera de ser de toda sociedad –o sea toda sociedad está en proceso de cambio, no hay nada que sea estático–, entonces tenemos que colocarnos en que hay una lógica que siempre está, que puede ser que esté cambiando para sostenerse, para reafirmarse, pero está cambiando, el cambio emergente. Luego él habla de que hay un nivel que es el cambio transformador, que se produce después de muchísimos procesos de esfuerzo de cambio multifactorial y que lleva a que la lógica de esas estructuras y relaciones efectivamente se modifique y a la vez, como decíamos, pueden ser factores que paralizan. Y el otro tipo de cambio es el cambio proyectado, es el que tenemos pensado en los proyectos, en los planes estratégicos, y que orienta de repente nuestros trabajos, nuestros proyectos, cuando trabajamos con proyectos de uno, tres, cinco años.

Incluso ahora que está de moda la teoría del cambio, se utiliza para las evaluaciones, cuál es la teoría del cambio que tenemos, hasta en nuestras actividades más concretas, más cotidianas. Pero si no hay una articulación entre el cambio proyectado, la búsqueda de un cambio transformador y estar inserto en la lógica de los cambios emergentes, entonces nuestra gran idea de cambio se puede quedar muy por los aires o realmente no ser significativa. Hay un elemento muy importante que es, precisamente, tomar en cuenta esta relación dialéctica entre la continuidad y el cambio. Si me permiten, voy a contar muy rápidamente un ejemplo que me pasó en Rio grande do Sul, en Brasil. Yo trabajaba

apoyando el programa de alfabetización, de post alfabetización y alfabetización en el año 2000 y me tocó ir visitando distintos municipios con la compañera Liana Borges en ese tiempo. Fuimos a un municipio que se llama Passo Fundo y en ese lugar, en un momento, había una reunión con todos los apoyadores y apoyadoras pedagógicas de este proceso, que era un proceso de alfabetización súper importante, que marcó una política educativa y del que tuve el privilegio de participar durante dos años allí. Una compañera hizo una reflexión: en este proceso de alfabetización la gente tiene que sentir que hay un cambio en lo que sabe, en lo que conoce, en sus propias capacidades, porque si no hay un cambio cuesta mucho continuar. Me puse a pensar, esta compañera Yanet está diciendo algo profundísimo. Está diciendo: primero, que hay un vínculo entre la continuidad y el cambio, o sea, el cambio es factor de continuidad.

Una segunda cosa importante, es que es posible que haya que cambiar las cosas, por lo tanto, el trabajo en el que nosotros estamos es un trabajo que tiene que generar cambios, porque es posible que se generen cambios. Pero además estaba diciendo una tercera cosa, todavía más profunda, que es que lo que nosotros hacemos tiene las posibilidades de incidir en ese cambio y ahí es donde también entra el tema de la subjetividad, o sea, lo subjetivo como factor de transformación, como elemento que permite y posibilita ir más allá de los límites de las condiciones que tenemos. Hay una mezcla entre condiciones y disposiciones y las disposiciones de nuestra subjetividad, aún en condiciones muy difíciles, pueden efectivamente crear posibilidades -como decía Piedad- de cambio, como estaba diciendo Adriano de esa fuerza de la subjetividad que tienen esas condiciones y esas capacidades. Por lo tanto, no dependemos sólo de que haya condiciones para que un día se produzca la revolución como en algún momento se pensaba que eso iba a venir casi automáticamente por la agudización de las contradicciones, pero tampoco es que voluntaristamente nosotros, como dice Freire, vamos a lograr los cambios que queremos en el momento que queremos y ahí viene todo el desafío de lo inédito viable. Esto que decía la compañera Yanet me parece fundamental, cuáles son los factores de continuidad en nuestras estrategias de trabajo que permiten que los cambios que hagamos tengan

continuidad, puedan ser factores de acumulación. Cuento dos experiencias también: una es en Nicaragua, en donde me tocó estar desde el 79 en adelante, pero del 79 al 81 viví cosas que, bueno, no alcanzaría el día de hoy para contar, cosas que tuve el privilegio de poder vivir como proceso de cambio revolucionario y transformador, cuando campesinos que habían producido pequeñas obras de teatro en sus comunidades alejadas pudieron agarrar y organizar la presentación en el teatro Rubén Darío, el principal teatro de la ciudad de Managua, vinieran los campesinos a presentar sus obras de teatro. O cuando se pensaba la idea de capacitar en un proceso a 150 mil personas a lo largo de dos meses para que pudieran impulsar la capacitación para la reforma agraria o la cruzada de alfabetización, etcétera. Ahí había un elemento que el compañero Carlos Núñez, el Comandante Carlos Núñez, el Comandante nicaragüense que tiene el mismo nombre que nuestro amigo el mexicano, nuestro gran maestro que infelizmente no nos acompaña en este momento físicamente pero siempre nos inspira. Decía que el principal hecho educativo era la revolución, o sea que el proceso revolucionario.

Quizás mucha de la gente que esté ahora escuchando no tiene edad como para percibir lo que pasó entre los años 77 y 79 en Nicaragua, de poder ver lo que significaba la participación masiva de todo un pueblo en el derrocamiento de una dictadura. Era una cosa impresionante la energía vital y articuladora, una convicción capaz de transformar y de vencer una tiranía y de crear nuevas relaciones, nuevas sociedades. Ahí se ubicó el proceso de educación popular y la Campaña Nacional de Alfabetización, se ubicaron los procesos que dieron surgimiento en este caso a la red nuestra, a la red Alforja, porque logramos vincularnos con ese cambio que se estaba dando cada día pero también con una lógica en la cual se podía pensar, sentir efectivamente un mundo nuevo. Era como estar en las puertas de una historia nueva y uno estar ahí parado como parte, digamos, mínima, pequeña, pero tener el privilegio de estar ahí y la fuerza y la energía, la capacidad de la gente para hacerlo. Otro momento histórico muy importante, más reciente, me tocó vivir aquí en Costa Rica, en el año 2007, un movimiento gigantesco de dignidad ciudadana, de defensa de los valores de la democracia, de defensa de

un valor de país frente a la imposición de los tratados de libre comercio contra EE.UU.

Un elemento característico fue: la creatividad, la alegría, la diversidad, y capacidad de movilización que cargó esa lucha contra el tratado de libre comercio, que yo la veo también ahora en este movimiento de lucha que hay en Colombia. Esa disposición que te permite generar una identidad en torno a la posibilidad de que el cambio es posible. No entro más en el detalle de estos elementos, nuestros trabajos de educación popular se han estado ubicando, se deben ubicar, en función de esas dinámicas de cambio. Termino con esta idea de que, regresando al punto de esta complejidad de la transformación, de esta matriz cultural, se nos exige una tarea tanto teórica como práctica, o sea tratar de comprender la lógica y cómo funcionan los actores de acción y transformación. En este momento, exigen nuevas concepciones teóricas, lo que dice Boaventura, de que los marcos de interpretación tradicionales no permiten comprender esto que está ocurriendo. Pero también nuevas estrategias de acción, no podemos seguir trabajando con la lógica de acciones como la que se realizaban hace 10 años, hace 15 años, 20 años. Entonces esto, la subjetividad como factor central de transformación -y esto que dice Freire, que ya también ahora lo decía Piedad-, el desarrollo de capacidades, capacidades transformadoras. Cuando Freire habla de una educación liberadora, habla de dos sentidos de la liberación: es una educación que nos libera de lo que nos oprime, lo que nos ata, lo que nos limita, lo que nos frena, pero también una educación que libera nuestras capacidades, nuestras potencialidades, nuestras curiosidades, nuestras indignaciones, nuestras disposiciones. Ese elemento de desarrollar estas capacidades es fundamental, precisamente para lo que también Piedad resaltó y Adriano, de crear un inédito viable: es decir, el cambio más radical que es posible, porque al hacerlo estamos creando condiciones y disposiciones para que cambien cosas que ahora no podemos hacer. Esta idea de proceso es fundamental.

JOL: Muy interesante identificar ese histórico inviable para poder generar las estrategias adecuadas y poder arribar a ese inédito viable. Muchas gracias. La tercera pregunta dice así: Si la alfabetización de adultos va

más allá de simplemente saber leer y escribir, toda vez que Freire plantea la alfabetización cultural, política, social, del educando, ¿qué papel juegan los padres de familia en los procesos de formación estructural y cómo debe ser la relación escuela familia desde la perspectiva epistémica justamente de una alfabetización cultural, política y social?

AN: Me gustaría comentarles que en 2008, 2009, 2010, estuve y he sido parte del gobierno federal, era el segundo gobierno de Lula, era yo parte integrante del Ministerio de la Cultura, mi jefe era el cantante bahiano Gilberto Gil. A eso voy, a comentar esta relación escuela/ familia. Vivimos procesos que están vivos y procesos desde el Ministerio de cultura, que llamábamos puntos o centros de cultura, y que eran, simplemente, equipar con equipamiento y con soporte las expresiones culturales añadidas a las escuelas públicas, porque a las expresiones culturales las tomábamos como currículum vivo. La idea era traer a la cultura como currículum, así, simple. Cada punto de cultura era reconocido oficialmente como miembro de una acción global, había 20.000 puntos de cultura. El reconocimiento se daba a través de su co-participación en acciones cotidianas de la escolarización, fundamental, en ese sentido, lo que ha nombrado ahora Oscar, la creatividad, el humor y la espiritualidad, además del equilibrio armónico de las expresiones artísticas, una armonía increíble de la creación popular: danzas, bailes, comidas, telas, artesanías diversificadas en piedra, en vidrio, en madera. Y eso se expresó como conocimientos sistematizables al interior del currículum de la escuela, del territorio. Desde el ministerio de educación a esto se llamó educación integral y se compartían espacios de la escolarización, dentro y fuera del predio. La metáfora que se utilizó muchísimo era tumbar a las paredes de la escuela, en el sentido de que somos alumnos y maestros bajo un gran mango, un inmenso árbol en donde todos aprendemos y enseñamos.

Esa experiencia está viva. Esa experiencia, el fascismo actual no podrá matar. Primer punto por el que lo afirmo con tanta categoría: las razones las nombró Oscar. Segundo punto, porque el gobierno de Gilberto Gil y Lula nunca, nunca a esas experiencias las absorbió, las incorporó como piezas de gobierno, no, no, no. Una política pública así se nombra porque

no es exclusivamente de gobierno, es también acción popular organizada. Eso logramos al compartir y traer a la cultura como experiencia curricularizada de conocimientos que vienen, no por recorte de temas de matemática, lenguaje, geografía, según la comprensión de ciencia que nos domina. Venían como otro recorte de los temas de las regiones, de la procedencia histórica, de la habilidad musical, gastronómica, tejer, tejerones, alfareros. El curriculum de la experiencia familia-escuela es invadido por una otra distribución de interacción entre saberes, que no es la única de nuestra escolarización que recorta por asignaturas y disciplinas, recortes que fragmentan la realidad y así se distribuyen, son experiencias vivas, están vivas. Hay harto material, están digitalizados si alguien los quiere, y trataremos, de compartirlos con gusto. Un beso, gracias.

OJ: Me apunto, Adriano, por favor, me interesa muchísimo, qué lindo que has sido parte de esa experiencia de los puntos de cultura, que además ha sido utilizada como referencia en muchos otros países de América Latina. Es muy importante lo que acabas de compartir, así que te voy a mandar mi correo para que me mandes esos materiales. Esta tercera pregunta a mí me llevó a pensar en la experiencia de alfabetización que desarrollé en los años '70. Fui alfabetizador tres años en la zona rural del norte de mi país de origen, Perú, en Piura, con unas haciendas algodoneras. En ese tiempo, cuando empezamos a diseñar el plan de alfabetización, siguiendo el método de Freire que habíamos tomado de los materiales que él había producido en Chile, en *Educación como práctica de la libertad*, nos había quedado esa idea de que había que desarrollar el trabajo educativo para generar conciencia, y que, luego, la gente concientizada, iba a desarrollar el cambio. Esa era la lógica con la que empezamos.

Pero ¿qué pasó? Cuando empezamos a hacer el proceso de identificación del universo de vocabular -que supuso más o menos de 3 meses y medio de recorrido de los y las alfabetizadoras por las distintas comunidades recogiendo las palabras que utilizaban-, sin darnos cuenta era la manera como la gente nos estaba alfabetizando a nosotros. A partir de sus palabras, de sus términos, de las maneras como los usaban, empezamos a

entender su lógica, su cultura. Era una zona a la que nunca había ido en mi vida, tenía todo para aprender de cero en adelante, todo lo que pasaba. Entonces, nos fuimos alfabetizando con ellos y empezamos luego a utilizar algunas de esas palabras como *palabras generadoras* y ahí, *sin entrar en el detalle que podría igualmente pasar demasiado tiempo, nos dimos cuenta, por ejemplo, de que los testimonios de la gente eran muy importantes. Era un momento en el que se estaba dando la reforma agraria, una reforma agraria bastante radical, porque eran haciendas que tenían 14.000, 16.000 hectáreas y la ley de reforma agraria que se aprobó ese año 69, decía que la propiedad privada máxima era de 300 hectáreas. Por lo tanto era una manera de expropiar a los latifundistas y pasar a que las tierras fueran de cooperativas de los trabajadores. ¿Qué pasaba? Que empezando a organizar la alfabetización, inmediatamente empezamos a descubrir ese cambio que había producido la ley de reforma agraria y que el verse ahora, como cooperativistas les implicó. Por ejemplo, voy a contarlo muy rápidamente: empezaban a contar que estas tierras, donde está la hacienda ahora, eran las tierras de mi abuelo, mi abuelo tenía tierras acá, y ¿qué pasó?, en las noches los cercos caminaban, porque resulta que un día vino mi abuelo y encontró que su tierra ya quedaba como parte dentro de la hacienda y cuando fuimos a reclamar, vino la policía a decir que cuidado, que nos poníamos a pelear contra el patrón, y por lo tanto mi abuelo pasó a ser peón y entonces nos fuimos yendo cada vez más a los arenales en los pequeños montes que había, porque toda la zona donde pasaba el río, fueron las zonas para la hacienda, y entonces los campesinos en ese tiempo vivían en los arenales, expulsados.*

Me acuerdo clarísimo, un señor que se llamaba Jorge decía: es que esto es como que estamos recuperando lo que era nuestro, esto debería haber sido nuestro, sin embargo, nos lo quitaron y ahora lo estamos recuperando. Era una manera como de ver que el cambio que se había producido ya estaba generando un nivel de comprensión y de conciencia. En ese mismo momento, en otras zonas de esa región no se estaba aplicando todavía la ley, pero los hacendados empezaron a llevarse la maquinaria, y para evitar eso los trabajadores empezaron a tomar las haciendas. Hubo un gran proceso de toma de tierras en esa zona. Y a

partir de eso, nosotros que teníamos nuestro proyecto de alfabetización y de educación popular, nos dimos cuenta, precisamente, de cómo ellas, ellos en las obras de teatro que nosotros hacíamos -porque entonces utilizábamos títeres y teatros- expresaban un nivel de conciencia que se había generado a partir de esa lucha. Nos dimos cuenta de que no se trataba de que primero íbamos a tener personas concientizadas y luego iban actuar, sino que se trataba de ser parte de un proceso de cambio, de transformación, donde al final ellos y ellas y nosotros y nosotras nos hacíamos conscientes.

Esto es un elemento que ha sido como muy, muy importante, que marcó mucho mi concepción de educación popular. En el año 83, cuando se funda el CEAAL, hay un encuentro en Nicaragua de Educación popular por la paz, al cual llega Paulo Freire. Esa es la oportunidad que yo tengo de conocerlo. En un momento determinado él tenía que irse de la conversación que teníamos, lo llaman para irse a su habitación y yo me colé, y le digo al profesor “¿puedo ir con Ud.?”, y me dice “sí, si acompáñame que tengo que ir a la habitación”. *Y ahí solitos, estando los dos caminando, le hice una pregunta que quiero compartir con ustedes, que tiene que ver justo con lo que hemos venido conversando. Le digo: “En Alforja, que es un grupo en el que venimos trabajando la educación popular, queremos saber si un dirigente puede ser un educador popular, porque estamos viendo que nosotros como educadores populares trabajamos con dirigentes”. Entonces Freire dice: “No, no. No es que puede, es que debe, porque el trabajo de organización de un dirigente es un trabajo educativo, se va haciendo conforme trabajen lo organizativo, se va generando la educación y la conciencia”.* Tenía mucho que ver con esto que yo les comenté de lo que habíamos vivido años antes con la alfabetización. Y me dijo una cosa con una imagen que no me voy olvidar nunca: “Lo que pasa es que los caminos de la historia son caminos muy polvorientos y el dirigente, si va caminando delante de la gente, el polvo que levantan sus sandalias al caminar, le va impedir a las personas ver para donde va. Pero tampoco puede ir detrás de la gente, porque el polvo que levanten las sandalias de la gente al caminar le van impedir ver para dónde dirigirse.

El dirigente tiene que estar junto con la gente, precisamente para hacer su trabajo de organización y de dirección”. Estas dos anécdotas de este encuentro con Freire nos revelan la importancia de la participación en estos procesos, del vínculo entre conciencia y organización y cómo entonces a partir de esos procesos, de esas modificaciones y de nuestra inserción como actores en los procesos de cambio, también es que podemos ir generando un cambio de conciencia, podemos desarrollar también nuestra disposición subjetiva y esto ser un factor de cambio y de transformación. Por eso las movilizaciones de hoy en Colombia, de hace un año las movilizaciones en Chile, en cualquier país que reflejan movimientos populares, son base fuente de aprendizaje. Si logramos aprender y reflexionar críticamente sobre eso, estamos haciendo realmente procesos de educación popular, crítica y transformadora, como ha sido planteado aquí en estas reflexiones que hemos compartido tan interesantes.

PO: Yo quisiera ampliar el lugar de la enunciación de los padres de familia y nombrar padres y madres de familia, apropósito también en esta época y en términos de qué cambios son posibles, qué cambios son necesarios, qué cambios son deseables. También poder decir que hoy tenemos múltiples configuraciones de familia, ya no solamente son familias heterosexuales, sino que también son familias homoparentales. Y esta relación entre escuela y familiares una pregunta muy amplia, porque uno puede hablar de la escuela formal y la familia, pero quiero centrarme en las escuelas comunitarias, las escuelas comunitarias y esta relación con las familias. Decir entonces desde ese lugar que, en Colombia y parte también de lo que tenemos hoy en este proceso de movilización tan esplendoroso, tan grande, tiene su anclaje en consignas y en movimientos como *“El barrio cuida al barrio”*, *“La calle cuida a la calle”* y *“La cuadra cuida a la cuadra”*, es decir en la existencia de mujeres, de hombres, cuidadores y cuidadoras, y por supuesto con los jóvenes allí y con los militantes y con los activistas, con los educadores populares, trabajando en torno a bibliotecas populares, a comedores comunitarios, huertas, procesos de alfabetización y educación de adultos en torno a la radio comunitaria, los tendederos de la memoria, las emprendedoras de la memoria. No podemos pensar una alfabetización sin, como lo planteó

Freire, nuestra herencia pedagógica, sin la formación, sin la organización y sin la movilización.

Creo que es la trilogía en estos procesos de alfabetización cultural, política y social. Estamos pensando una perspectiva epistémica en esta relación, en esta construcción de la alfabetización cultural, política y social y en esa medida yo quisiera compartir una especie de bitácora, que la venimos trabajando, construyendo pedagógica y didácticamente desde tres lugares: uno es desde los procesos de formación política del trabajo de CLACSO, hemos venido agenciando con la coordinación de varios colegas de varios educadores del GT de “Educación popular y pedagogías crítica”s, estamos desde el año pasado en -Oscar está aquí también y varias de las profesoras que están aquí-, un taller permanente de formación política, allí estamos pensando estos asuntos; también desde el “Grupo de Educación popular: dimensión educativa” y también desde un espacio, una mesa nacional de profesoras y profesores universitarias pensándonos la formación política, para estos jóvenes, hombres y mujeres, para estos tiempos. Queremos proponer lo siguiente, con la necesidad de que esto pueda tener una raigambre en una apuesta política de carácter latinoamericano. ¿Cuál es esa bitácora con estos elementos? Primero, la necesidad de trabajar en torno a la construcción de economía solidaria, para nosotros es vital porque, por lo que planteamos y por las situaciones de pobreza, de desigualdad, de exclusión.

Es imposible pensar un proceso educativo si no atendemos cómo reactivar estas economías. Lo otro es potenciar, lo decimos así, núcleos identitarios de los colectivos de educación popular en torno su sentido de comunidad, sus proyectos políticos, sus lazos de pertenencia, etc. Articular esto me parece clave también, articular la vida cotidiana en los procesos de formación, con todo lo que esto reviste en clave de historicidad y sus contingencias, toda una reflexión, que para Colombia cobra mucha vigencia hoy, este trabajo de las memorias del conflicto, de las políticas de la memoria, en las narrativas testimoniales, porque necesitamos enseñar lo que ha acontecido en un conflicto social armado, en este caso pues sabemos, en el 2016 la firma del acuerdo que se tuvo y que hoy son repertorio de incumplimientos. Pero seguimos con esta fortaleza del

cuidado y de potenciar toda la exigibilidad de derechos en torno a este cumplimiento. Decimos aquí también el reconocer la dimensión ética de la vida enraizada en la corporidad. Esto es un tema que hoy los trabajos con las mujeres y desde las mujeres, nos está exigiendo. Una dimensión corpórea no indica que todo se reduzca al cuerpo individual, sino sobre todo, porque pensamos el trabajo con los cuerpos colectivos, y estos cuerpos colectivos, pues, en resistencia. Trabajar estas relaciones pedagógicas leídas en clave de tejido intergeneracional es muy importante, poder construir estos puentes generacionales, entre los adultos, entre los jóvenes, entre la infancia. Uno podría también pensar en otras configuraciones etéreas. Pensamos la necesidad de afirmar la emergencia de los feminismos, esto es una tarea hoy para todos nosotros y nosotras que no fuimos formados en feminismos. Los que estamos aquí, o por lo menos Adriano, Oscar y mi persona, creo que no tuvimos tanta formación, sobre todo esta exigencia de incorporar en nuestros espacios formativos de qué se trata cuando hablamos de los feminismos y aquí decimos unos feminismos desde el reconocimiento, desde sus propias rebeldías, pero también desde el respeto y la responsabilidad ética, política y afectiva, con todo lo que entraña en la afirmación de nuestras autonomías, en la afirmación de nuestra formación afectiva, nuestra afirmación erótica, de nuestra formación en la sexualidad. Hoy en formación con jóvenes es de vital importancia.

Y por último decir que, si se quiere, estas rutas nos significan atender lo que Freire nos convoca a pensar, una pedagogía desde el diálogo de saberes, que nombra mundos posibles, donde nos hacemos cómplices en la justicia y en la solidaridad, una pedagogía como un saber estar, y un saber dar en el encuentro latiendo colectivamente. Y quiero terminar con un poema para los jóvenes de ésta Colombia y dice lo siguiente:

Nos indignamos con una poética de la resistencia,
al modo de la araña que sube por la escoba que la barre,
Nos indignamos con lo que somos, sabemos, pensamos y soñamos,
Nos indignamos como luciérnagas en el resplandor colectivo,
Nos indignamos y salimos a la calle, al barrio, a la vereda,
al pueblo, a la plaza, al parque, a la carretera y a la autopista;

Con aguacero, con sol, con nubes, con sonrisas al viento
Nos indignamos y nos quitamos la silicona de los labios
para decir, para nombrar, para gritar no más cerrojos,
Nos indignamos y decimos basta ya de miedos colgados en la puerta de
nuestra casa
o metidos en el forro de la almohada,
Nos indignamos y decimos basta ya
de nuestros vestidos decorados con la peste del olvido y del insomnio,
Nos indignamos y decimos basta ya de esta guerra,
Y entre todos y todas construyamos un nosotros y nosotras
y empujemos esta esperanza, con utopía, con grandeza y con coraje
Porque nuestra resistencia es insumisa, desobediente, disidente,
rebelde, trasgresora, fascinante, amorosa, batalladora, subversiva y
políticamente insurrecta.

Muchas gracias, Adriano, Oscar, muchas gracias, Jorge, por posibilitarme
esta presencia hoy y llevar esta voz y entregar esta voz de indignación,
de rabia, de dolor, pero por sobre todo de esperanza, para nuestros jó-
venes de Colombia, para las mamás y para los papás, para los maestros
y las maestras, para las comunidades indígenas, para las comunidades
afro, para esta sociedad que hoy, este pueblo colombiano hoy, necesita
seguir gritando basta ya de esta guerra. Gracias.

JOL: Muchísimas gracias, Piedad. Gracias por tus palabras y gracias por
ese sentimiento que nos has proyectado. Una vez que hemos hablado
de todo esto que plantea la obra en cuanto a sectarismos, en cuanto a
posicionamientos revolucionarios y radicales, en cuanto a la detección
de esos históricos inviábiles para poder lograr esos inéditos viables, y en
cuanto a todos estos procesos formativos que hacen mucha falta para lo-
grar la alfabetización correcta, adecuada, es decir integral, no solamente
de niñas y niños, sino de madres y padres de familia, a través todos estos
procesos liberadores. La pregunta final, la reflexión final ¿qué nos deja
todo esto respecto de esta obra “educación y cambio” de Paulo Freire?

AN: He hecho varios, muchos libros con Paulo, publicamos al andamien-
to de experiencias... registros, no son libros, son registros. Y sobre esa

obra, te comento, la idea de obra y de registro que nos pautó, que nos puntuó muchas veces. Leer a Paulo Freire autor, no es como leer a Kant, no es como leer a Deleuze, no es como leer a Merleau Ponty, y no estoy diciendo que sea mejor o peor, estoy diciendo que es diferente. Leer a Paulo Freire es salir de la obra y de las páginas escritas, ustedes han insistido en eso, de que la obra es traducción, registro en un lenguaje. La escritura que la pandemia trató de postergar a un segundo plano, vale la oratoria mucho más que la escritura, y en ese sentido exponemos y re-escribimos la obra, es fundamental, así lo entiendo a Paulo autor, es una invitación a autorías, no simplemente una invitación a lectores. Gracias queridos, un beso grande cariñoso.

OJ: Me sumo, Adriano, a ese llamado. Creo que han salido cosas muy, muy ricas, de paso Piedad aprovecho para decirte también que lo que ahora presentaste, sobre todo en la tercera pregunta, compartir, si lo tienes por escrito, me parece que hay puntos muy orientadores, y creo, siguiendo lo que dice Adriano, que tenemos un gran desafío. A la vez es algo que, si vemos la obra de Freire y su pensamiento, la palabra desafío está permanentemente presente. Somos desafiados por las situaciones, desafiamos a las situaciones, el educador desafía al educando, el educando desafía al educador, nos desafiamos a nosotros y a nosotras mismas, cuando pensamos, cuando reinventamos, cuando nos criticamos. Entonces el desafío de poder recrear con eso, con la creatividad, con el humor, con la alegría, pero también con la pasión y la disposición de que es posible cambiar. A partir de ese impulso, nos vamos desarrollando, y tener entonces esa disposición al cambio es lo que nos permite abrirnos a lo nuevo, abrirnos a la posibilidad de construir lo nuevo, a ir más allá de lo que conocemos, y eso creo que es el gran desafío inspirador de Freire, no solamente leer, sino que esa lectura nos ayude a leer la realidad nuestra, tan desafiante, tan compleja, pero para poder incorporarnos en esos procesos de cambio, que son esenciales, sin los cuales no seríamos educadoras ni educadores populares, Gracias.

PO: Esta obra es una implicación existencial, uno no puede leer a Freire, no solamente con este texto, sino con todas sus pedagogías, sin implicarnos existencialmente, y con esto decir que la teoría y la práctica y

nuestra praxis política, porque la pedagogía es una política devenida en colectivo, se hace desde las juntanzas, Desde la afirmación de las juntanzas y que hoy se hace también muy necesario trabajar y liderar los colectivos. Liderazgos desde el afecto, liderazgos desde la construcción de lo sensible. Leer a Freire nos significa atender las demandas y las exigencias de esta época que son muchas, pero que tenemos la capacidad, la reflexibilidad y como trabajamos en colectivo, podemos, digamos asumir, como dice Oscar, esos desafíos. Leer a Freire es repensar a propósito de lo instituido y lo instituyente en Castoriadis. Creo que aquí también tendríamos que pensar esa categoría de Gramsci, en el interregno, que lo viejo, que lo nuevo que necesita permanecer, pero que necesitamos hoy deconstruir, que necesitamos hacer irrupciones. Yo creo que los jóvenes, hombres y mujeres, y esta vitalidad de las diversidades sexuales nos están diciendo inclusive que necesitamos nombrarlo de otro modo, para vincularnos, no para incluirlos, sino para vincularlos. Y por último diría que necesitamos estos diálogos intergeneracionales. Desde una escucha, desde un reconocimiento y desde un respeto y por último, decir que Freire nos dice en todas sus pedagogías, Pedagogía del oprimido, La educación como práctica de la libertad, en Pedagogía de la autonomía, en Pedagogía de la esperanza, en Pedagogía de la indignación, siempre nos ha dicho, y nos sigue diciendo en sus textos, que hay opciones, que hay trayectos, que hay proyectos, y que hay porvenir, y éste es el porvenir que necesitamos construir para esta muchachada de América Latina.

JOL: Excelente, muchas gracias. Estamos terminando, queda una vez más demostrado que se tiene que tener la capacidad y la valentía para, no solamente retomar, sino también reivindicar, reorientar, quizá hasta refuncionalizar, al día de hoy, 2021, toda la grande obra de Paulo Freire, así es que muchísimas gracias de verdad. Vamos a terminar de una manera muy bella, muy hermosa, Oscar nos va a interpretar una canción, podemos abrir las cámaras, todos compañeros, quienes estamos acá, en este diálogo profundo, fuerte, pues viene ahora un momento también para que la esperanza siga creciendo, adelante Oscar por favor.

OJ: Gracias, también, todos y todas las personas que están aquí, por la invitación y la posibilidad de este intercambio tan rico, y creo que en un

tema como éste no podía faltar esta canción de Julio Numhauser, chileno, exiliado en Suecia, que escribió, después de estar 20 años allá, algo que nos sigue hablando de la importancia y dice así. (Canta la canción *Todo cambia* y con esto, se da fin al diálogo).

Archivo

Paulo Freire y los Marxistas¹

Paulo Huet*

Introducción

1. Lo que aquí se busca no es en ningún caso la polémica.
2. La revolución exige mucho más acción que discusión, pero exige también el manejo de un cierto instrumental teórico. Estamos absolutamente seguros de qué este instrumental tiene que ser el marxismo-leninismo, y es bajo su luz que pretendemos conceptualizar la lista de palabras generadoras que ha sido entregada, para la conferencia de láminas, a la Unidad Audiovisual de la Gerencia de Desarrollo campesino de la corporación de la Reforma agraria.
3. No son los conceptos de “correcto” e “incorrecto” lo que debemos usar para el enjuiciamiento de la selección de palabras, y por eso mismo desaparece de pronto la polémica. Lo que tenemos que buscar es la ideología que ha dado origen a tal selección. Y, desde

* Brasileiro, vivió en Chile trabajando como experto en Comunicaciones en la Gerencia de Desarrollo Campesino de la Corporación de la Reforma Agraria durante el gobierno de la Unidad Popular.

¹ Nos resulta importante incorporar en este boletín, un pequeño fragmento del libro de Paulo Huet publicado en enero de 1973 en México por la Editorial Hombre Nuevo, puesto que grafica con claridad, las lecturas e interpretaciones realizadas desde el marxismo-leninismo al método psico-social de alfabetización propuesto por Paulo Freire. Para el caso chileno, estas perspectivas fueron relevantes en los usos de Freire realizados en el marco del gobierno de la Unidad Popular, 1970-1973.

luego, de una ideología nunca se puede decir qué es errada; sea o no la nuestra, ella es siempre correcta, porque es la que sirve a las necesidades globales de un conjunto social. Lo que se podría tratar, entonces, es de establecer qué conjunto social es éste, para ver si estamos todos de acuerdo con los fines alcanzar con el programa de alfabetización.

4. Cuando se hacen las cosas con tal criterio, luego desaparecen, como hemos dicho, las polémicas, ya que no tiene mayor sentido postergar cualquier trabajo en función de polémicas con ideologías distintas, que sirven a fines distintos. El sentido sí está, sencillamente, en que cada interesado proponga, con la mayor honestidad su ideología y sus fines. En cuanto a nosotros, estamos seguros de que la gran mayoría, de nuestro pueblo y Gobierno, defiende la misma ideología y los fines que planteamos acá.

III. Análisis preliminar

5. Existen *aparentemente* dos criterios según los cuales se puede hacer un moderno programa de alfabetización. Uno de ellos es de tipo exclusivamente técnico; el otro es técnico-político-ideológico.
6. Un programa que tenga en la alfabetización misma su único fin es aquel que solo lleva su cuenta los siguientes aspectos de las palabras generadoras: a) imagen concreta inconfundible; b) composición fonética, de modo que aparezcan en la lista de palabras todos los sonidos necesarios. Si uno parte de este criterio, luego elige, como generadoras, palabras tales como: brazo, caballo, cigarrillo, crucifijo, cuchara, diente, flor, guiso, huevo, iglesia, limón, mujer, niño, pantalones, pared, playa, queso, reja, trigo, papá.
7. Difícilmente se pondrá en duda qué, en su casi totalidad, la lista de veinte palabras que expusimos arriba (y que nadie costaría más que unos pocos minutos para elegir) es la que mejor se adaptaría a un programa de alfabetización que buscara tan sólo fácilmente el aprendizaje. Porque tales palabras reflejan el universo de ideas que poseen las personas de un bajo nivel intelectual.

8. Y por eso mismo es que, aún si se pretende realizar un programa de alfabetización de tipo exclusivamente técnico, en verdad siempre se está fortaleciendo, a través de ello a una cierta ideología. Hemos visto que las palabras que expusimos son palabras que reflejan y en ese mismo concepto (el de reflejar) está implícito el carácter de la ideología que le da origen al método tecnicista: claramente conservadora y, por ende, burguesa. Ya que en los campos chilenos todavía no tiene vigencia la forma socialista de producción.
9. Por otra parte, cuál cualquier concepto revolucionario que desee fortalecer junto a los compañeros campesinos, significará enfrentar una pérdida en lo que se refiere a los resultados del programa en cuanto campaña de alfabetización.
10. Los siguientes son los dos aspectos que tenemos la obligación de cuidar, si no resolvemos enfrentar el problema: a) que las pérdidas, en términos de alfabetización, sean las menos posibles; b) que tal es pérdidas sean grandemente compensadas por la concientización que lleva al campesino que deberá ser la más consecuente.
11. Ya hemos visto que ni siquiera existe la posibilidad de realizar un programa de alfabetización de forma neutral: en verdad, o bien el programa de alfabetización es manejado de modo de aportar algo de concientización revolucionaria, o bien lo manejamos de modo a fortalecer la ideología burguesa, en cualquiera de sus matices. Por lo tanto, –y suponiendo que se elija la primera hipótesis– la preocupación inicial de los compañeros encargados de establecer la relación de palabras generadoras, deberá ser la de tener bajo claro el mensaje a transmitir a los compañeros campesinos.
12. En posesión de tal mensaje, se deberá tratar de descubrir la palabra que sintetice mejor cada tópico, teniéndose en cuenta, también, la composición fonética, de dicha palabra y la posibilidad de hacer una lámina capaz de expresar claramente su significado.

IV. Reconstrucción del mensaje propuesto

13. No podemos saber si se partió de un mensaje claramente establecido para llegar a la relación de palabras generadoras que tenemos en las manos. Lo que sí podemos es tratar de construir el mensaje que –establecido o no, consciente o no– le dio origen a dicha relación.
14. En primer lugar, encontramos no más de seis palabras que pueden ser usadas para incrementar la conciencia de la necesidad de reforma social, culturales y políticas. Tales palabras son: patrón, feria, radio, creencia, leyes, pobreza. Enseguida, encontramos tres palabras que pueden hablar de la organización campesina: sindicato, voto, compañero. Más adelante, tenemos seis palabras que nos hablan de la producción en el campo: tierra, trabajo, horqueta, cosecha, plaga, lluvia. Y quizás se pueda acrecentar estas palabras escuela y gobierno. Ahí están las 20 palabras propuestas.
15. Desde luego se observa que el desarrollo político e ideológico del campesino, sí es propiciado por un esquema igual al que se plantea arriba, no debe pasar del simple acto de organizarse y organizarse en algo que no tenga por finalidad una participación política activa (con el doble sentido de defensa y conquista), sino en una entidad que tenga la organización como un fin en sí mismo, o entonces en una organización dirigida hacia el puro incremento de la producción.
16. Observamos en estos planteamientos la variedad reformista de una ideología que no compartimos y que no es la del gobierno popular. Se le muestra al trabajador las injusticias que existen en una sociedad pero no se plantean tales injusticias con vista a agudizar las contradicciones entre las clases antagónicas. Se le propone al trabajador que se organice, pero que se organice para compartir, comunitaria y cristianamente, su propia explotación; no que se organice y traté de buscar sus aliados entre los otros sectores consecuentes, no que se organice para llevar adelante una acción

revolucionaria organizada, no que se organice para luchar por el socialismo hasta vencer o morir.

17. Por último, se le propone al trabajador qué produzca más y más y la producción termina por ser más importante que la conciencia misma del trabajador y su disposición de lucha. Pero se sabe que sólo la conciencia de clase –y la seguridad del trabajo de estar produciendo para financiar la revolución que le pertenece– puede dar origen a un incremento voluntario de la producción.

V. Desarrollo de la conciencia de clase

18. A nuestro juicio se deberá mantener cerca de la mitad de las palabras presentadas, pero tratando de darles un sentido bien definido.
19. Tal es el caso de las palabras propuestas para el primer tópico, tópico este que no deberá impulsar la concientización de un simple conjunto de injusticias, sino representar un esfuerzo por agudizar las contradicciones y fomentar el desarrollo, por el trabajador agrario, de su conciencia de clase.
20. Una cosa, por ejemplo, es presentar la palabra “pobreza” refiriéndose tan solo a la pobreza del trabajador; otra es presentar el mismo concepto oponiendo el lujo de latifundista a la miseria del campesino, el lujo del industrial a la miseria del obrero, etc.
21. Palabra “leyes”: una cosa es presentar la ley como una exigencia de toda sociedad organizada; otras denunciar que, bajo el sistema capitalista, las leyes son hechas por los patrones y sirven a sus intereses (fallos de la Corte Suprema, por ejemplo), en perjuicio de los intereses del pueblo.
22. Palabra “patrón”: se puede presentar al patrón como siendo un administrador. Pero se le puede presentar, también, como un usurpador, ya que su administración se mantiene en función de su dinero, no de su capacidad.
23. La “radio”, por su parte, puede ser un medio de entretenimiento. Pero un marxista no le cabe destacarle ese aspecto, sino

presentársela como un medio de que se valen los patrones para mentirle al pueblo, llevándole su ideología como si fuera un cuchillo bajo el Poncho (radioteatro, interpretación de noticias, etc.)

24. La “feria” nos habla de la comercialización, en que el campesino es robado. Pero, si se quiere, también se le puede decir qué es solo una buena oportunidad de comerciar con sus productos.
25. La “creencia” nos habla de la sumisión (producto de la agresión ideológica de la burguesía), y proponemos sustituirla por aquella palabra y otra de sentido igualmente amplio.
26. Para completar este primer tópico (conciencia de clase), proponemos acrecentar, a las seis palabras mencionadas, tres nuevos conceptos (qué necesitan de tres nuevas palabras): uno de ellos es el de “dividir”; otro, el de “trampa” o “provocación”, y, por el de “fuerza”.
27. El primero debe establecer con claridad que los patrones siempre han buscado dividir a los trabajadores y ponerlos a pelear entre ellos (por contradicciones secundarias, como por ejemplo, las que existen entre obreros rurales y los pequeños propietarios), todo con el fin de mejor dominarlo.
28. El segundo concepto debe poner ha descubierto que los patrones, necesitando impedir el avance del pueblo, se dedican a todo tipo de provocaciones y trampas, como por ejemplo el boicot de la producción y el asesinato del General Schneider (para fortalecer la sedición de la derecha).
29. El último de los conceptos que proponemos para fomentar la conciencia de clase (que nueve representa un incremento de 50% en relación a la lista de palabras que hemos analizado) es de “fuerza”. No hablemos de fuerza en relación con violencia revolucionarias, para no crearle problemas al gobierno popular; en consecuencia, es evidente que debemos evitar la palabra del tipo “milicia”, porque al proceso revolucionario, en este momento, no le conviene ultrapasar ciertos límites en el agudizamiento de las contradicciones. Lo que sí no se puede renunciar a nuestra obligación de incrementar junto al pueblo una sólida conciencia de clase, que lo haga refractario a

los engaños de tipo reformista, además de llevarla ideas generales sobre los caminos a seguir hacia la construcción del socialismo.

30. Proponemos, entonces, qué se hable de la fuerza que emplean los patronos para mantener sus privilegios, siempre que no resulta satisfactorio el manejo de las trampas (división, boicot, provocación). Una buena solución podría ser la demostrar la retomada violenta de un fondo, promovida por el latifundista.

VI. Acción organizada

31. Como hemos visto, la lista de palabras que nos fue presentada podría servir para que se hablara de organización, pero no para dar sugerencias concretas a los campesinos, en relación con lo que hacer tras el acto de organizarse. De nuestra parte, ubicamos tres tópicos indispensable que se refieren a la organización, y los estamos agrupando bajo el nombre general de “acción organizada”: el primero de ellos se refiere a la organización en sí misma, el segundo, a la acción organizada propiamente dicha; y el tercero se refiere a la solidaridad participante, que Integra la acción campesina organizada al conjunto de nuestra revolución (particularmente a la acción obrera), en pro de la toma del poder y la construcción de una sociedad socialista.
32. En lo que se refiere al primer tópico, empezamos por proponer la palabra “reunión”, cuyo fortalecimiento es de fundamental importancia para dar origen a cualquier organización.
33. Enseguida, proponemos que la palabra “sindicato” sea sustituida por “consejo” y otras palabras que mejor se refiere a los consejos comunales campesinos, ya que esta es la forma de organización que todos debemos impulsar.
34. Por fin, proponemos la inclusión de la palabra “unidad”, concepto que debe en todo momento ser fortalecido, en la línea de las consignas “todos juntos como un solo hombre en la lucha”, “de la unidad nace nuestra fuerza”, etcétera. Si la reunión es necesaria para

dar origen a la organización, es ver verdad están bien verdad que está solo se mantiene y actúa sí existe unidad.

35. En cuanto a la palabra “voto”, que aparece en la lista que se han analizado, defendemos su eliminación, por considerar que los conceptos de “reunión” y “unidad” son de importancia incomparablemente superior. Mientras el votar representa tan solo una formalidad de qué nos valemos para decidir más o menos democráticamente, el agruparse (reunión) y el unirse (unidad) son conceptos que sintetizan una enorme parte de todo lo que es necesario para llevar un pueblo a su liberación más consecuente.
36. Según nuestro análisis, la palabra “compañero” sale de este grupo, para asociarse con la palabra “obrero” que propondremos para el tercer tópico (integración del campesino en el conjunto de la revolución)
37. Empezando hablar de la acción organizada propiamente dicha, constatamos la necesidad de la palabra “demanda” (petición otra que se le valga), para referirse a las reivindicaciones inmediatas del campesino (exigencia de sueldos no cancelados y cualesquiera beneficios legales, reivindicaciones generales). Y no podemos olvidarnos de qué es la práctica de hacer demandas –aunque chicas al comienzo– la que, de un modo general, empieza a formar a un revolucionario.
38. Además del concepto de “demanda”, proponemos la inclusión de la palabra “defensa”, que tiene por finalidad plantear que el trabajador debe estar dispuesto a todos los sacrificios para defender a sus conquistas, máxime cuando tal conquista es el gobierno presidido por el compañero Allende.
39. Por el tercer tópico, vemos como la más indispensable la palabra “obrero”, que tiene que representar, ante los ojos de los campesinos, su amigo fundamental y el que va a ser el principal responsable por la marcha hacia el socialismo.
40. Además de eso, es acá que ubicamos la palabra “compañero”, junto con proponer la retirada de la palabra “gobierno” (ya que a nuestro

juicio el fortalecimiento de la unidad con el obrero es incomparablemente más importante). Y está por demás recordar qué el compañero no es el que va a tomar vinito en compañía de uno, sino el que marcha con los mismos fines políticos e ideológicos.

VII. Propaganda de la sociedad socialista

41. Bajo este título vamos a incluir todas las palabras restantes, porque creemos que, después de tratar de los varios aspectos de la acción organizada, lo único que falta es hablar del socialismo, ya que el deseo de conquistar una sociedad sin clases es el motor que impulsa a toda lucha social de avanzada. Hacer propaganda del socialismo es, por lo tanto, fortalecer la dedicación que los trabajadores ponen en sus luchas, al llevarles la seguridad de que, participando activamente, van a ser capaces de construir un mundo de justicia.
42. Distinto criterio es el usado para componer la relación que hemos visto. En esta son propuestas palabras importantes para completar la lista de 20, pero es un contexto que entendemos ser el de valorar no la propaganda socialista, sino el incremento de la producción y ciertos aspectos de la vida privada. En lo que se refiere a la producción, tenemos, como hemos visto, las palabras “trabajo”, “plaga”, “lluvia”, “tierra”, y “cosecha”; en lo que a la vida privada se refiere, tenemos “familia”, “enfermo”, y “guitarra”.
43. No creemos estar siendo subjetivos en nuestra apreciación, porque es evidente que palabras tales como “horqueta”, “plaga”, “lluvia” y “enfermo” difícilmente podrían ser elegidas para servir de origen a una propaganda socialista. No se justifica, pues, su inclusión aquí. Pero se puede estudiar la inclusión de la palabra “enfermo” en otro contexto –el de incrementar la conciencia de clase–, en sustitución a la palabra “pobreza”, en el caso de que se verifique, junto a los campesinos mismos, que la palabra saludó enfermo, justamente por tener un sentido menos general, son más significativos que la palabra “pobreza”.

44. Enseguida, proponemos también que se retire la palabra “trabajo”, cuyo concepto queda muy bien representado en la palabra “cosecha”, siendo que esta última tiene la ventaja de referirse a la importancia del trabajo agrario, ya que es de la tierra que sale la alimentación básica de todo pueblo.
45. Quedamos, en consecuencia, con las siguientes palabras que deberán ser usadas de modo a conducir a una explicación de lo que es una sociedad socialista: a) tierra; b) cosecha; c) familia; d) guitarra; e) escuela. Esta última también ha sido propuesta en la relación original, sin que fuésemos capaces de descubrir su ubicación en el contexto, ya ya que tanto podía estar referida a la producción (en el sentido de capacitación), cómo a la vida particular del campesino, como relacionada con el incremento de la conciencia de clase.
46. A este conjunto proponemos agregar la palabra “poder”, cuya conquista es la principal meta de nuestra lucha, en su fase actual. Y, fundamentalmente, se deberá dar idea de lo que va a ser el “poder” del pueblo. Además, “poder” es otra palabra que sustituye con grandes ventajas a la palabra “gobierno”, anteriormente eliminada.
47. En cuanto a la palabra “tierra”, debería llevar el mensaje de una tierra sin divisiones, de una propiedad colectiva, qué es la que produce más y mejor para todos. Además deberá llevar la idea de una tierra sin fronteras, donde todos los hombres sean hermanos, explicándole al campesino que la división de nuestra patria latinoamericana fue una trampa de los colonizadores para dominarnos más fácilmente.
48. Palabra “familia”. Mostrar las nuevas relaciones familiares que surgen en una sociedad socialista: ya no la imposición y el machismo, sino el compañerismo y el pleno respeto a la mujer, qué se transforma en un ser socialmente activo; ya no los des entendimientos causados por una ausencia de perspectiva de vida; ya no el desempleo, el alcohol y demás podredumbres del capitalismo.
49. Palabra “guitarra”. nos habla del Arte Popular, en la nueva sociedad. en esta, el arte dejará de ser un privilegio para el consumo de los ricos, y Se pondrá al alcance de todos los que tengan por

ella cualquier interés. Así va a pasar no solo con la música, Sino también con las películas, piezas teatrales, etcétera. mientras la televisión dejará de ser lo que es hoy día, para transformarse en un verdadero vehículo de arte y cultura.

50. Palabra “escuela”. Ya no la escuela para los hijos de los ricos, ya no el campesino sin ningún acceso a la universidad. La palabra “escuela” no habla, sobre todo, del desarrollo de la educación en la gloriosa Cuba socialista.

El problema de la educación como producción ideológica del sujeto en la sociedad capitalista neoliberal

La necesidad de una educación popular

Marilú Contreras García*

La ideología y la educación han estado siempre relacionados. En el discurso educativo subyace un carácter ideológico que justifica una determinada visión del mundo. En este sentido, las políticas educativas están condicionadas por una perspectiva ideológica. Los actores principales de la educación reproducimos estas perspectivas ideológicas, la mayoría sin darnos cuenta, y los pocos que se han dado cuenta han sido reprimidos

* Maestra en Enseñanza de la Educación, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

con violencia por el Estado. Es por ello que retomamos el concepto de ideología desde la perspectiva althusseriana, debido a que es la que nos permite entender cómo la escuela al ser un aparato ideológico, va siendo parte de la producción de sujetos mediante la interpelación, y al ser productiva, produce formas de ser, de pensar, de comportarse. La ideología opera en todos los terrenos; en lo social, en lo político, en lo económico y en lo cultural. La ideología está impregnada en el trabajo, en la escuela, en el tiempo de ocio, así como en la propia subjetividad del sujeto. Pero antes de conocer la forma en la que ésta trabaja, es importante dar un breve recorrido histórico.

La ideología como producción del sujeto

De acuerdo a Jorge Larraín (2007) la ideología nació en el siglo XVIII, desarrollándose bien en el siglo XIX. Para este autor, aunque Maquiavelo no empleó el término ideología, fue uno de los que trató materias conectadas con fenómenos ideológicos. Observó la relación entre la religión al poder y la dominación. Así como el uso de la fuerza y el fraude para acceder y mantenerse en el poder, pero como la fuerza nunca fue suficiente, se tuvieron que practicar engaños para mantenerse en el poder.

Para Larraín, Destutt de Tracy (1754-1836) fue el primer autor que empleó el término ideología, lo utilizó para referirse a la nueva ciencia de las ideas, que buscaba indagar en el origen de las mismas y su relación con la realidad. El progreso científico era posible si las falsas ideas podían ser evitadas. El término ideología en su origen tenía una connotación positiva. Era considerada una ciencia rigurosa de las ideas que podía servir como una nueva base para la educación pública, esta ciencia de las ideas suponía una confianza en la razón como un arma crítica en la lucha contra el régimen antiguo. Como la infelicidad de la humanidad se creía que estaba relacionada con la ignorancia, las preguntas religiosas y las ideas equivocadas, se pensaba que una educación laica basada en la razón era la solución liberadora.

Para Larraín (2007) la filosofía de la conciencia alemana y el materialismo anglo-francés tuvieron su origen común en la idea moderna de que el ser humano y su razón eran la medida de todas las cosas y que los objetos no debían dominar al sujeto. Compartían una actitud crítica, la primera contra la metafísica. En este terreno nació el concepto de ideología. Larraín señala tres elementos importantes dentro del contexto en el que surge la ideología. Primero, la elaboración del concepto de ideología es de una teoría más amplia acerca de la “formación de las ideas”. Segundo, el concepto de ideología surge de la crítica a las inversiones de la filosofía alemana y del intento por relacionarlas a inversiones reales. Tercero, el concepto de praxis juega un papel crucial para entender la formación de ideas y, en consecuencia, de la ideología. La concepción moderna de ideología se le debe a Marx que menciona que la conciencia es desde el principio un producto social, así como las representaciones están atravesadas por la actividad material.

En este sentido, la ideología para Braunstein (1980) es un saber distorsionado de la realidad, aliada al sistema dominante: “las clases dominantes requieren, producen y sostienen una ideología que tiende a conservar el estado de cosas basadas en la dominación: es la acepción política del término” (p. 13). Por su parte, para Ian Parker (2010) es una representación del mundo y de nuestro lugar en el mismo que permite que la explotación y la opresión en la sociedad capitalista se contemplen como algo normal y natural. La ideología se transforma en una cuestión concebida como un conjunto de creencias acerca del mundo y los que cometen “errores” se considera que sufren de “falsa conciencia”.

Ahora bien, para Althusser (1970) los aparatos ideológicos del estado se presentan al observador bajo la forma de instituciones precisas y especializadas, como los aparatos ideológicos del estado religioso, los aparatos ideológicos del estado escolares -escuelas públicas y privadas-, los aparatos ideológicos del estado familiares, los aparatos ideológicos del estado jurídicos, los aparatos ideológicos del estado políticos, los aparatos ideológicos del estado sindicales, los aparatos ideológicos del estado de información -prensa, radio, televisión, colocamos aquí también la tecnología- y los aparatos ideológicos del estado culturales

–literatura, bellas artes, etc. Estos aparatos ideológicos de estado funcionan con ideologías. Estos son represivos suave, disimulada e incluso simbólicamente.

Para Althusser (1970) no existe un aparato puramente ideológico. Todos los aparatos de estado funcionan mediante la represión y la ideología, con la diferencia de que el aparato represivo del estado funciona de modo preponderante mediante la represión, mientras que los aparatos ideológicos de estado funcionan sobre todo mediante la ideología. Por lo que la escuela, al ser un aparato ideológico funciona mediante la ideología. Desde la teoría althusseriana, las escuelas educan con métodos apropiados y con sanciones, selecciones, etc. Los aparatos ideológicos funcionan predominantemente de forma ideológica, lo que unifica su diversidad es su mismo funcionamiento, en la medida en que la ideología está siempre unificada bajo la ideología dominante, que es la de la clase dominante.

La reproducción de las relaciones de producción se da por medio del aparato represivo del estado en asegurar por la fuerza las condiciones políticas de la reproducción de las relaciones de explotación o reproducción. El aparato del estado no sólo se reproduce a sí mismo, se asegura mediante la represión las condiciones políticas para el ejercicio de los aparatos ideológicos del estado. Todos los aparatos ideológicos del estado, cualquiera que sea, reproducen las relaciones de producción, es decir, las relaciones capitalistas de explotación. Mediante estos aparatos ideológicos se sostiene la producción y reproducción económica. Althusser (1970) presenta dos tesis, una de ellas es que los hombres no representan en la ideología sus condiciones reales de existencia, su mundo real; representan su relación con esas condiciones de existencia. Esta relación es lo que está en el centro de toda representación ideológica y por tanto imaginaria del mundo. Mientras que la otra tesis defiende que la ideología tiene existencia material, la relación imaginaria está dotada de existencia material, esto porque el individuo se conduce con cierto comportamiento práctico de acuerdo a sus ideas. Si no hace lo que debiera en función de lo que cree, hace otra cosa, pero siempre en función del mismo esquema idealista.

Althusser (1970) dice que “la existencia de las ideas de su creencia es material en cuanto sus ideas son actos materiales insertos en prácticas materiales normadas por rituales materiales definidos por el aparato ideológico material del cual derivan las ideas de este sujeto” (p.137). Para Althusser (1970), después de la violenta lucha de clase, política e ideológica, contra el antiguo aparato ideológico dominante, el aparato ideológico del estado que ha quedado en posición dominante en formaciones capitalistas maduras es el aparato ideológico escolar, éste ha remplazado a la iglesia. La escuela es de acuerdo a Althusser (1970) el aparato ideológico dominante que desde niños inculca durante muchos años “saberes prácticos” tomados de la ideología dominante, una parte de esos niños caen en la producción al vender su fuerza de trabajo y otra parte sigue estudiando para más tarde llegar a tomar cargos, como empleados, funcionarios, pequeños burgueses de todas clases etc. Algunos otros llegan a la cima para ser agentes de explotación –capitalistas, empresarios-, agentes de represión –policías, políticos, administradores, militares, etc.

En este sentido, para Althusser (1970) la ideología no es solamente falsa conciencia, no es un engaño, sino que la ideología constituye sujetos mediante la interpelación. Las ideologías no nacen, para Althusser, en los aparatos ideológicos del estado, sino de las clases sociales entregadas a la lucha de clases: de sus condiciones de existencia, de sus prácticas, de sus experiencias de lucha, etc. La existencia de la ideología se concibe desde la existencia de las sociedades de clase. Para Althusser (1970) entonces no hay ideología sino por y para los sujetos, solo hay ideología para sujetos concretos y este destino de la ideología sólo es posible por el sujeto, por la categoría del sujeto y su funcionamiento.

Así, la ideología ha existido y existirá siempre, aspecto que lleva a pensar que el sujeto también siempre será sujeto, sujeto a la ideología dominante. Desde esta cuestión, no podemos escapar de la ideología, podrán cambiar los fines o funciones, pero siempre estaremos determinados o sometidos estructuralmente a la ideología dominante, es decir, a las normas y valores hegemónicos de la sociedad. Podemos decir entonces que la escuela es escuela de ideología.

En el mismo sentido, para Marcuse (1954) la absorción de la ideología por la realidad no significa el fin de la ideología, sino que la cultura industrial avanzada es más ideológica que su predecesora. En tanto que la ideología se encuentra en el propio proceso de producción. Lo cual revela los aspectos políticos de la racionalidad tecnológica predominante. El aparato productivo, y los bienes y servicios que produce, venden o imponen el sistema social como un todo. Los productos adoctrinan y manipulan; promueven una falsa conciencia inmune a su falsedad. Y conforme a más individuos les son útiles estos productos, el adoctrinamiento que llevan deja de ser publicidad y se convierten en modo de vida.

El sistema capitalista, para mantenerse, necesita producir sin límites y para ello debe reproducir sus propias formas de producción, y una de las formas de producción, además de la reproducción constante del capital financiero, es la reproducción de la fuerza de trabajo. La fuerza de trabajo es lo único que el trabajador puede vender, esta fuerza se reproduce por medio del salario, éste es el que permitirá al trabajador satisfacer sus necesidades, así como de reproducirse, es decir, tener hijos, y estos hijos a su vez tendrán una educación que les permitirá insertarse al mercado laboral y operar como fuerza de trabajo, y así sucesivamente.

Es por ello que en Marcuse (1954) surge el modelo de pensamiento y conducta unidimensional en el que ideas, aspiraciones y objetivos son rechazados o reducidos a los términos de este universo. La ideología ha devorado la realidad de forma completa, el sujeto no parece ya tener ningún lugar desde donde ejercer una crítica porque está enteramente devorado por la alienación. Esta ideología crea al sujeto que necesita.

Tenemos entonces que, la ideología es material, es decir, termina controlando la materialidad misma de los actos, del cuerpo. El sujeto hace y deja de hacer cosas en función de la ideología. En este sentido, la ideología además de encubrir la realidad, también produce realidad, produce al sujeto que es en sí mismo, y buena parte de lo que actualmente es el sujeto, es su psicología. Es una idea que nos permite entender que, si la ideología se ha vuelto psicológica, si es una ideología psicologizada

no implica que nada más vaya a controlar lo psicológico, lo mental, lo interno, lo privado, sino más bien, lo psicológico es lo falso de la ideología porque es solamente una justificación. En definitiva, la ideología al tener una facultad productiva, produce realidades sociales y psíquicas. Funciona desde dentro como desde fuera produciendo verdades subjetivas, que tiene consecuencias prácticas en la forma en la que los individuos se entienden así mismos y al mundo que les rodea. La ideología es práctica. La ideología produce un efecto de ilusión que hace creer a los sujetos que son libres y autónomos con una identidad propia, con una personalidad distinta a los demás.

La función de la educación en la sociedad capitalista

Ya hemos mencionado que en la educación depende de factores políticos, económicos y sociales, y es importante estudiar estos factores para analizar el problema de la educación, y a partir de esto cómo es que se va configurando el deseo del sujeto, no solo dentro, sino fuera de la institución.

Marx elaboró una teoría del modo de producción capitalista partiendo de la realidad concreta y definiendo las relaciones que la producción establece con las clases y la sociedad, fundándola en la realidad histórica y aportando una explicación razonada de esa realidad. El marxismo al explicar la historia, explica las clases sociales en términos económicos, los objetos colectivos no son impulsados por motivos idealistas, sino por la defensa natural de sus intereses materiales. El fenómeno educativo no está desligado y aislado de los otros fenómenos de la naturaleza, sino que está dentro de un todo articulado, vinculado y dependiente a otros factores.

Al respecto Marx (1859) menciona de manera concisa que la conciencia del hombre está determinada por el ser social:

El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura

jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia. (párr. II)

La anterior cita de Marx es la tesis fundamental del materialismo histórico, en la que refiere que los sujetos son como son, no porque así lo quieran, sino por las condiciones materiales de producción, estas condiciones determinan la forma de relaciones humanas y las formas de conciencia.

A partir de los planteamientos de Braunstein (1980), la conciencia es siempre la conciencia producida históricamente a partir de una formación dada y de las coyunturas económicas, políticas y económicas-sociales.⁴⁵ El sujeto se integra por un sistema lingüístico, que ordena su mundo y su percepción. La existencia humana de acuerdo al psicoanálisis es adentrarse a una existencia no natural sino determinada por la cultura, en y a través del lenguaje. El medio social en el que se desenvuelve el sujeto es un medio que estructura sus comportamientos y pensamientos.

En este sentido, como diría Marx (1859):

“No podemos juzgar a un individuo por lo que él piensa de sí, no podemos juzgar tampoco a estas épocas de transformación por su conciencia, sino que, por el contrario, hay que explicarse esta conciencia por las contradicciones de la vida material, por el conflicto existente entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción. (párr. II)

La conciencia del sujeto ha sido constituida de acuerdo a la realidad material en la que estamos insertos, esta realidad material es la lucha de clases, como también lo señala Engels al mencionar que con la concepción materialista de la historia “se descubría el camino para explicar la conciencia del hombre a partir del ser del hombre, en vez de explicar, como se había hecho hasta entonces, el ser del hombre partiendo de su conciencia.” (p.12)

Ahora bien, con el capitalismo neoliberal ¿qué sujeto surge y qué función tiene la escuela?

Para responder la cuestión, retomamos la postura de Fromm (1956), cuando nos dice que “los métodos educativos sólo tienen importancia como mecanismo de transmisión, y sólo se les puede comprender correctamente si entendemos primero qué tipos de personalidades son deseables en una cultura dada” (p.74). La escuela desde este sentido trata de terminar con el sujeto crítico, y estar de lado del proyecto político-económico creado en el capitalismo neoliberal.

El sujeto de la educación está formándose bajo el deseo del Otro, al respecto Fromm (1956) nos dice “...los métodos de educar a los niños, habituales en una cultura, realizan la función de moldear su carácter, en una dirección socialmente deseable”. (p.74) Se pretende en este nuevo modelo neoliberal disponer de un sujeto acrítico, es decir, un sujeto abierto a la circulación comercial y comunicacional, necesitado de consumir mercancías. La función es fabricar un alumno que le sea funcional al sistema mercantil, un sujeto eficiente y eficaz para que pueda mantener vivo al capital.

Para lograr tal objetivo, el modelo neoliberal hace creer al sujeto que tiene cierta libertad, una libertad destinada al consumo que va aniquilando en el individuo su capacidad de reflexión y haciendo de él un individuo enajenado y obediente.

Una libertad como forma de represión, de control, en este sentido, para Marcuse (1954) la libertad se puede convertir en un instrumento de dominación, el aparato impone sus exigencias económicas y políticas para expansión y defensa sobre el tiempo de trabajo y el tiempo libre, sobre la cultura material e intelectual. Manipula necesidades por intereses creados. La intensidad, la satisfacción y hasta el carácter de las necesidades humanas han sido precondicionadas.

La economía capitalista neoliberal se basa en el principio de libertad, de comprar y vender sin limitaciones, de obrar sin restricciones políticas y

religiosas. La obediencia a una persona quedó sustituida por el sometimiento a las empresas gigantescas y al estado, que convence al individuo de que es libre, de que todo se hace en función de su interés y de que es él el verdadero amo.

Es el resultado del sistema ideológico neoliberal, nos hace pensar como ricos, lo que nos aleja de tener una conciencia sobre nuestra clase, el pensar como ricos nos orienta a ser competitivo con los otros, en este sentido, el sujeto producido por el sistema dominante neoliberal piensa más en el tener que en el ser, mediante el “tener” se logrará el “ser”. Es una cuestión cuantitativa y no cualitativa. Está constantemente pensando en el consumo para “tener”, “poseer” objetos, sin embargo, el propio sujeto está siendo sujeto de los propios objetos. Nuestro ser se cosifica en el tener. El ser humano al ser objetivo, además de social e histórico, se realiza fuera de sí, necesita un objeto para poder realizarse. Hay dos obstáculos de acuerdo a Fromm (1989) en el camino del ser, en primer lugar, creer que es posible conseguirse algo sin esfuerzo y sin dolor, las personas se han convencido de que todo se puede cumplir con poco o ningún esfuerzo, y con ello los profesores buscamos métodos de enseñanza más fáciles y agradables para que podamos ser entendidos por los alumnos. En segundo lugar, es el miedo al autoritarismo impuesto, que exija disciplina, este miedo se entiende como el deseo de libertad, de toda libertad para decidir. La economía capitalista neoliberal se basa en el principio de libertad, de comprar y vender sin limitaciones, de obrar sin restricciones políticas y religiosas. La obediencia a una persona quedó sustituida por el sometimiento a las empresas gigantescas y al estado, que convence al individuo de que es libre, de que todo se hace en función de su interés y de que es él el verdadero amo.

Para finalizar el apartado, la doble vida que lleva la fuerza de trabajo bajo el capitalismo es la producción y el consumo. Como menciona Fromm (1989) “este estado de producción nos ha inducido al engaño que el camino que conduce a la perfección es recto y placentero” (p. 65). Este es el sujeto producido por el capitalismo, cuyo papel de la educación es funcional.

Reflexiones finales: la necesidad de una educación popular

Sabemos que la escuela no es liberadora por sí misma. Lo importante es la actividad revolucionaria –mediante la organización– para transformar la realidad. Sin embargo, la escuela puede fungir como un espacio donde pueda emerger una conciencia y poder lograr organización. Desafortunadamente se ha desarrollado la “cultura del silencio” como lo diría Freire (1984), a los alumnos se le ha negado el derecho a la palabra. Y para recuperarla, es sustancial una alternativa educativa. En América Latina ya se han realizado alternativas de educación popular y se han obtenido grandes logros, es por ello que lo intentamos es sólo reafirmar que es necesario una educación popular como una propuesta alterna a la educación dominante.

En principio, la educación popular para Claudia Karol¹ es una pedagogía de resistencias, es una de las dimensiones pedagógicas de los procesos de lucha, de organización y de búsqueda de construcción de una praxis revolucionaria transformadora de los movimientos populares, sobre todo en América Latina.

Países como en Argentina, Bolivia, Chile, Brasil, y en México, entre otros, se han desarrollado propuestas educativas alternativas, basándose en las propuestas de Paulo Freire, para favorecer una educación emancipadora. Así también, han luchado por democratizar y reivindicar la educación pública, a través de la autogestión y la potencialidad de la educación popular comunitaria.

Específicamente en Bolivia, de acuerdo con Giovanni Samanamun² la educación que ellos plantean no nace desde una propuesta técnico-pedagógica-didáctica, sino desde las exigencias reales de la comunidad y

¹ Claudia Karol es integrante del Equipo de Educación Popular Pañuelos de Rebeldía. Esta información se encuentra plasmada en un folleto, no se encuentra la fecha de publicación ni ningún otro dato.

² Coordinador del Instituto de Investigación Pedagógica Plurinacional y docente de la Universidad Pública de El Alto-Bolivia. La participación de Giovanni Samanamun en la Charla-debate en Argentina, plasmada en un folleto, no se encuentra la fecha, ni ningún otro dato.

del pueblo. Una educación que tenga utilidad, que sirva para cambiar las condiciones de existencia, pero fundamentalmente que la educación no excluya lo que es la persona, que no se enseñe a negar las raíces para no ser excluido. Una educación que reconstruya, reconfigure y valore el conocimiento ancestral de los pueblos indígenas. No se trata de volver al pasado, sino de producir conocimiento propio porque esa es la manera de liberarse. Otra razón mencionada por Giovanni Samanamun es que la educación debería tomar en cuenta las condiciones de desigualdad, las condiciones de extrema pobreza.

La educación popular de lo que trata es de dismantelar el tipo de relaciones que se han presentado como naturales pero que se han producido socialmente. La educación popular tiene sus propios métodos y dinámicas, trabaja más con la reflexión y la integración y no solo con datos y números como lo hace la escuela tradicional. A pesar del crecimiento económico, los avances científicos y tecnológicos, los sectores populares sólo tienen acceso limitado a las oportunidades educativas. Y si esta es brindada, como ya hemos visto a lo largo de este trabajo, es a partir de diferentes estándares de calidad que manejan los organismos internacionales.

La educación popular es como Paulo Freire (1970) ha titulado en uno de sus libros, una pedagogía del oprimido, una pedagogía que debe ser elaborada con el otro y no para el otro. Esta educación es liberadora, tanto del oprimido como del opresor. Una liberación que se logrará por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella. Busca descubrir y pensar de una manera crítica la realidad, busca pensar en el otro, de una manera colectiva y no individualista. En este sentido, para Freire (1984) no hay un “yo pienso” sino un “nosotros pensamos” porque es este último lo que permite pensar. No se puede pensar para los otros ni por los otros, sino que, en la educación popular el pensar es con el pueblo, como sujeto de pensamiento. Pensar el mundo es juzgarlo. Y no es que piensen sólo críticamente su estar, dice Freire (1970) sino que críticamente actúen sobre él. Cuanto más se investiga el pensar del pueblo con él, tanto más nos

educamos juntos. Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando.

La pedagogía del oprimido es una pedagogía de los hombres que luchan por la liberación, y los oprimidos deben empezar a conocerse críticamente como oprimidos. Pero también implica una conciencia de sí, para Freire (1984) “Toda conciencia de sí de los seres humanos implica la conciencia de las cosas, de la realidad concreta en que se hallan como seres históricos y que aprehenden a través de su habilidad cognoscitiva”. (p.85) Una conciencia implica un saber profundo en el que descubrimos algo desconocido, puede referirse tanto a un estado psíquico, al propio cuerpo o a un estado de cosas, por lo que, esta conciencia puede ser liberadora. Una conciencia en la que los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, a partir de su praxis, con la transformación.

La educación de carácter liberador es un proceso para Freire (1985) mediante el cual el educador invita a los educandos a reconocer y descubrir críticamente la realidad. En este sentido, los estudiantes deberían como dice Freire (1985) de asumir el rol de sujetos de conocimiento en el intercambio entre estudiantes que saben y educadores que también saben. Los maestros no son los únicos que saben.¹⁰ Por lo que es indispensable que los educadores también sean educados, no sólo los que participan como educadores populares, sino también, y más fundamental, los que laboran dentro del Estado. Esto por lo que Marx ya afirmaba:

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad. (párr. III)

En esta crítica que hace en la tesis sobre Feuerbach, Marx se oponía al naturalismo de Feuerbach, a su concepción abstracta, ahistórica y estática de la naturaleza. Los seres humanos no están constituidos por una

naturaleza humana fija, sino que su esencia es un conjunto de las relaciones sociales. En este sentido, el educador también debe ser re-educado porque la verdad se construye de una acción dinámica entre el maestro y el alumno. El alumno no tiene que seguir jugando un rol pasivo sino activo dentro del salón de clase. Este supuesto se contrapone a la idea ingenua de que la educación unilateral basta y sobra para hacer un cambio social. Esto es precisamente lo que propone una educación liberadora, o una educación popular.

Es necesario que los profesores, dice McLaren (1984) aborden problemas sociales urgentes que padece el país; como el narcotráfico, la violencia, los feminicidios, la discriminación racial, sexual, la pobreza, la alfabetización, la injusticia. Es importante motivar a los alumnos a participar en asuntos políticos, sociales y económicos que afectan la vida cotidiana en su comunidad, en su estado, en su país y a niveles internacionales. Es sustancial hacer de las prácticas pedagógicas y curriculares una política de clases contra la tiranía del neoliberalismo.

Esto no es posible mediante la educación a cargo del Estado neoliberal, considerarlo como posibilidad sería utópico, ya que el Estado neoliberal siempre estará del lado del capital. Sólo algunos profesores que trabajan en instituciones públicas son los que se han preocupado por visibilizar y problematizar estas situaciones. Por ello, la educación popular debe ser una puerta distinta que permita una educación separada del Estado, porque como lo diría Marx (1875):

Eso de “educación popular a cargo del Estado” es absolutamente inadmisibles. ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., (...) y otra cosa completamente distinta es nombrar al Estado educador del pueblo! Lo que hay que hacer es más bien abstraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia (parte IV. B).

Las alternativas que en América Latina se han propuesto han sido pensadas desde el pueblo y para el pueblo, que permite desarrollar una educación en la que el estudiante, sea considerado estudiante y no alumno,

es decir, que descubra sus propias dudas o desee conocer la razón que se oculta tras ciertos acontecimientos, o incluso que rompa con los modelos establecidos, negándose a ser un objeto. Por el contrario, un alumno es aquel que repite, que se resiste al pensamiento crítico, que se ajusta a los modelos ya establecidos, éste último es el que ha creado la educación tradicional en manos del Estado y de la iglesia. Es por esto necesario romper toda influencia que provenga de estos aparatos ideológicos hacia la educación popular.

Es urgente una educación liberadora y humanista para politizar, conscientizar y organizar al pueblo trabajador. La educación popular conlleva una pedagogía crítica que indudablemente está vinculada a la lucha de clases y a la política de la liberación, esto conllevaría a retar a los estudiantes a interpretar sus experiencias a la luz de los conceptos marxistas como la explotación, la enajenación.

Ahora bien, ¿cómo se concibe la evaluación en la educación popular? Para responder esta pregunta es necesario retomar a Freire (1985) porque él propone una constante evaluación, pero del propio trabajo. Evaluación, más no inspección. Freire (1984) distingue la evaluación de la inspección, porque en la inspección los sujetos son objetos de vigilancia, mientras que la evaluación no es un acto por el cual A evalúa a B. Es el acto por medio del cual A y B evalúan juntos su práctica, su desarrollo, sus obstáculos encontrados o los errores o equívocos cometidos. La evaluación es la problemática de la propia acción. La evaluación en este sentido no es individualista, jerárquica, discriminatoria. Lo que actualmente conocemos como evaluación, es más bien una inspección, pero también una medición, como ya lo ha señalado Aboites (2009). Lo que conocemos actualmente es una inspección y medición que tienen como objetivo principal controlar al educando, jerarquizarlo, discriminarlo e individualizarlo.

La educación popular no pone énfasis en la medición o en la inspección con el fin de comercializar la educación, por el contrario, la educación popular tiene claros los principios que la definen, como es el caso de la Escuela Secundaria Popular “Carrillo Puerto” en Morelia Michoacán,

México, que tiene 43 años resistiendo, con el lema “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”. Esta escuela se debe al pueblo y sólo tienen acceso a ella los hijos de obreros, campesinos, gente asalariada, etc., es una educación de clase proletaria, es decir, la escuela hace hincapié dentro de sus principios que no se acepta injerencia alguna por parte de personas que sustenten una actitud o una ideología reaccionaria. Por otra parte, se considera que la libertad del individuo lo hace a este más consciente de su realidad objetiva y más responsable para cumplir con su cometido. Entre estos principios y otros más definen y tienen claro los objetivos que quieren lograr. Sin embargo, aún y teniendo objetivos claros, no garantiza que los estudiantes no tengan actitudes reaccionarias. Así como esta escuela, muchas otras tienen definidos sus estatutos y principios. Han sido desarrolladas mediante un plan bien definido.

La importancia recae en concientizar y organizar a las masas populares con el fin de formar ciudadanía democrática, inclusiva, justa, crítica, culta, informada. Una educación que desmonta el racismo, el clasismo, el sexismo y la homofobia. En definitiva, consideramos que una educación popular es necesaria para reivindicar a la clase trabajadora. Es una educación para el pueblo y desde el pueblo para que la burguesía no intervenga en la educación del pueblo, ante esto conviene recordar a Nadeshda Krupskaya (1978) cuando menciona que la burguesía educa a los hijos de los trabajadores para hacerlos sumisos esclavos, impidiendo el desarrollo de la personalidad del niño; todos los métodos de educación están enderezados a hacer de los niños seres sin personalidad, pasivos, pero si eso no se logra con algunos, entonces se les destaca, contraponiéndolos a los demás, con el fin de convertirlos en fieles servidores de la burguesía. Mientras que a los hijos de los capitalistas o terratenientes los educa para hacerlos jefes, la burguesía trata de hacer de ellos individualistas que se contrapongan a la masa, a la colectividad, y sepan dominarla. A la fecha, lo expuesto por Krupskaya (1978) tiene vigencia, la educación burguesa produce mano de obra para sostener al capital, una parte manda (clase burguesa) y la otra parte trabaja (clase proletaria). Por ello reiteramos la vital importancia de reivindicar la educación popular como alternativa educativa.

A manera de conclusión

Consideramos que el problema que estamos tratando parte del sistema económico capitalista. A partir de este sistema comienza una reorganización de la sociedad, porque el capital, como nos dice Marx, es trabajo muerto, que, como un vampiro, vive de chupar trabajo vivo, y cuanto más vive, más trabajo chupa. Retornando a la metáfora del vampiro en la obra de Marx, los burgueses continuamente chupan la sangre de la clase obrera. La clase dominante actúa como vampiro en su deseo y su capacidad para chuparle la vida a la clase proletaria. El capital para mantenerse vivo necesita apropiarse del trabajo de los obreros, por ello es necesario su reproducción y para que esta reproducción se consolide como fuerza de trabajo la clase dominante utiliza los aparatos ideológicos de estado. El capital utiliza a la clase burguesa, y ésta a su vez utiliza a la clase proletaria, que es finalmente la que mantiene vivo el capital. En definitiva, el capital utiliza tanto a obreros como a capitalistas para reproducirse, sobre todo mediante la ideología.

REFERENCIAS

- Aboites, Hugo. (2009). La prueba ENLACE: una pésima medicina para un sistema educativo enfermo. La necesidad de otra evaluación. [Consultado el 12 de septiembre del 2018], en: <http://www.educrim.org/drupal612/sites/default/files/Aboites.pdf>
- Althusser, Louis. (1970). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.
- Braunstein, Néstor. (1980). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*, México: Siglo XXI.
- Engels, Federico. (1876). *La revolución de la ciencia*. S/E.
- Freire, Paulo. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970.
- Freire, Paulo. (1985). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Planeta-Agostini.

- Fromm, Erich. (1956). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, Erich (1989). *Del tener al ser*. España: Paidós.
- KrúpskayA, Nedezhda. (1978). *La educación de la juventud*. Madrid: Nueva cultura.
- Larraín, Jorge. (2007). *El concepto de ideología Vol. 1 Carlos Marx*. Santiago: LOM.
- Marcuse, Herbert. (1954). *El hombre unidimensional*. Argentina: Planeta.
- Marx, Karl. (1859). *Prólogo a la Contribución a la crítica de la Economía Política*. Biblioteca virtual Espartaco. [Consultado el 20 de mayo de 2020], en <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/criteconpol.htm>
- Marx, Karl. (1845). *Tesis sobre Feuerbach*. Biblioteca virtual Espartaco. [Consultado el 25 de noviembre de 2018], en: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>
- Marx, Karl. (1875). *Glosas marginales al programa del partido obrero alemán*. Biblioteca virtual Espartaco.
- Mclaren, Peter. (1984). *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Parker, Ian. (2010). *La psicología como ideología, contra la disciplina*. Madrid: Catarata.



Boletín de los Grupos de Trabajo
Educación popular y pedagogías críticas
Procesos y metodologías participativas
Herencias y perspectivas del marxismo

Número 6 · Diciembre 2021