

La educación en debate #94

Suplemento
septiembre
2021



A CIEN AÑOS DEL NACIMIENTO DE PAULO FREIRE

Del enunciado literal al símbolo unificador

por José Sérgio F. de Carvalho*

El legado de la acción política y del pensamiento educativo de Paulo Freire dio lugar a una gran variedad de análisis críticos que atraviesan perspectivas disímiles, alternativas o complementarias. La mayoría de las veces, esas investigaciones examinaron la fecundidad de la obra freiriana y la relevancia de las iniciativas prácticas y políticas del autor. En este breve artículo, abordaré un aspecto poco explorado de su legado: el hecho de que algunas de sus ideas, condensadas en frases impactantes y de fácil difusión, se volvieron extremadamente populares entre profesores de los niveles obligatorios del sistema educativo. Con frecuencia, distintos fragmentos de sus obras –extraídos, en general, de libros complejos ligados a contextos precisos– se repiten con vehemencia y circulan como objeto de vínculo identitario entre docentes, bajo la forma de eslóganes educativos que condensan ideales difusos y operan como consignas unificadoras.

Su célebre afirmación “todo educador es un educando y todo educando es un educador” constituye uno de esos ejemplos. Formulada como síntesis de una experiencia concreta –su programa de alfabetización de adultos en la década de 1960–, la frase ganó autonomía con respecto a la obra original y se difundió entre docentes de los niveles obligatorios. Tal vez no esté de más recordar que la iniciativa de Freire respondía a un problema bastante específico: la marginalización política de muchos brasileños, a quienes, por ser analfabetos, se les impedía la participación electoral. No resulta extraño, sin embargo, que los principios y procedimientos de ese contexto específico queden desdibujados cuando se trasladan a la realidad escolar. Y, aunque esa trasposición pueda representar una adhesión a los grandes ideales educativos de Freire –el principio de igualdad y la noción de emancipación–, su difusión autónoma y

generalizada exige ciertos recaudos críticos con el fin de separar su función programática (valorativa y de orientación práctica) de la creencia en la literalidad de su contenido.

Israel Scheffler, en *A linguagem da educação*, advierte: “Muchas veces, los eslóganes pasan a ser interpretados, progresivamente, de manera literal, tanto por sus adherentes como por sus detractores. Se los comienza a considerar cada vez más como argumentos, y ya no como símbolos unificadores. Cuando eso sucede, es importante considerar al eslogan como una aserción directa al mismo tiempo que como el símbolo de un movimiento social que impulsa cambios concretos, sin por ello confundir una cosa con la otra” (1). En buena medida, ese parece haber sido el destino de la afirmación de Freire: introducida como símbolo de sus concepciones educativas, acabó por constituir una aserción literal acerca de las interacciones y conflictos involucrados en las relaciones entre profesores y estudiantes. Por eso, es importante analizar por separado los eventuales límites de la significación literal de un eslogan y la posible pertinencia de su tenor programático y político, dado que no existe una correspondencia necesaria entre ambos usos en cuestión.

Comencemos, entonces, con una evaluación del valor literal de la afirmación freiriana. En primer lugar, corresponde resaltar que, si le atribuimos a la palabra *educador* el sentido amplio que evidentemente comporta, la aserción de Freire es indiscutible. El acto de educar –así como el de enseñar– no es un atributo exclusivo de los profesores. Por el contrario, se trata de una característica eminentemente humana. No existe ser humano que alguna vez no le haya enseñado algo a alguien o que nunca haya participado de la educación de otra persona. No obstante, la propuesta de trasposición de esa alternancia o equivalencia de roles a las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesores

en la escuela puede oscurecer la especificidad de este último tipo de vínculo. Ahora bien, si es un hecho que todos los seres humanos educan y se enseñan mutuamente, es igualmente cierto que para nosotros, los profesores, la educación y la enseñanza no son eventos a los que estamos sujetos circunstancialmente, como le ocurre al resto de las personas. Más que una contingencia de la condición humana, para quien es profesor, enseñar y edu-

Las relaciones entre educadores y educandos deben ser democráticas como las de los ciudadanos.

car representa una forma específica de inserción profesional y social, ejercida en instituciones regidas por determinados saberes y jerarquías.

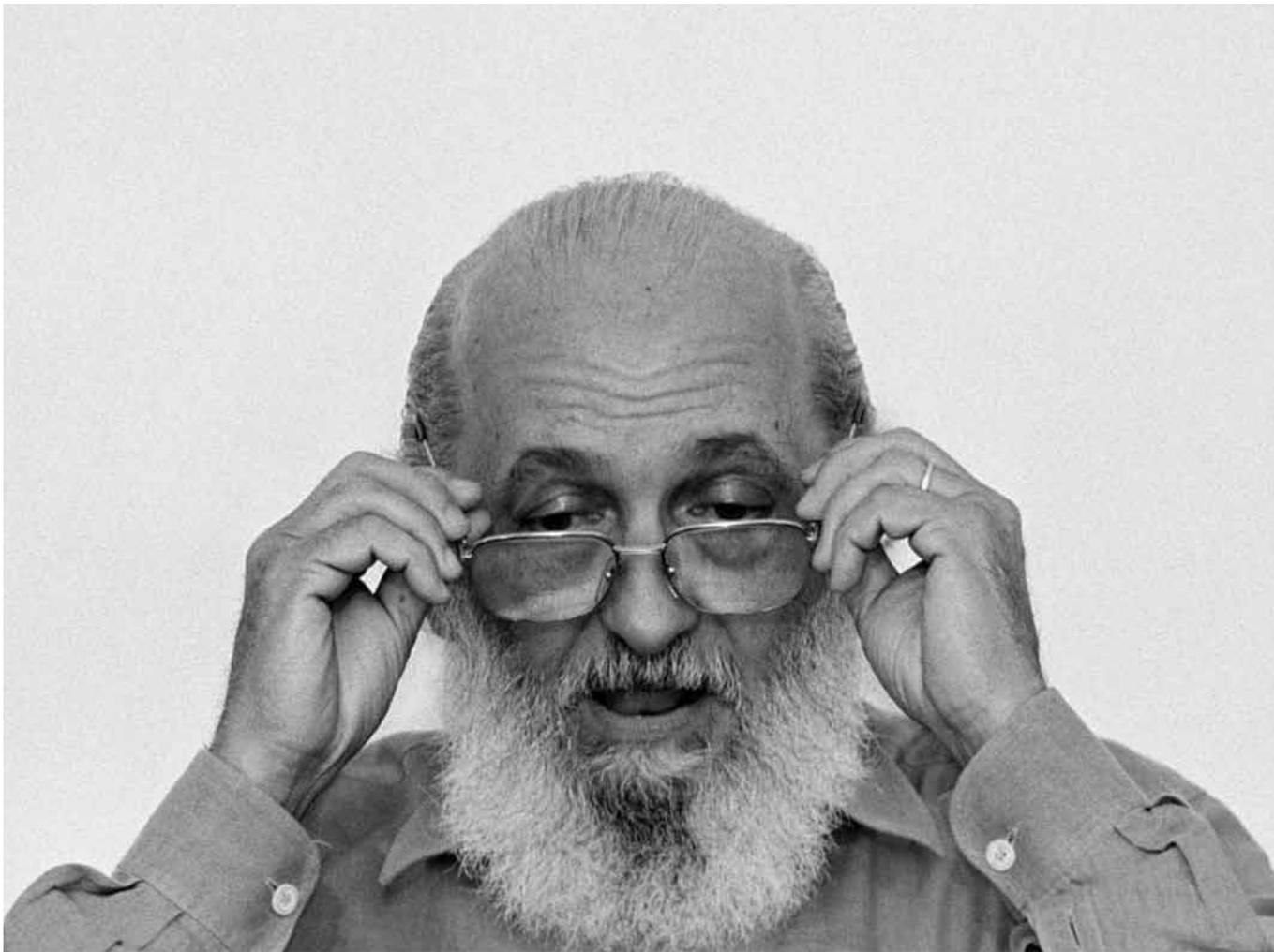
El mismo Freire, en escritos posteriores, apuntó que su postura no debería implicar la abolición de las responsabilidades y jerarquías propias de la escuela. Sin embargo, ese esfuerzo ulterior tuvo una repercusión bastante menor que la frase original; entre otros motivos, porque la equivalencia de roles sugerida se vincula a un presupuesto indeleble de su obra: la idea de que las relaciones entre educadores y educandos deberían tener como modelo a las relaciones democráticas entre ciudadanos.

El objetivo de la praxis educativa de Freire que, como vimos, tenía lugar entre adultos, era la inserción plena de los educandos en la vida política y en la ciudadanía democrática que les era negada. Ahora, la noción de igualdad política es el

fundamento de las relaciones democráticas entre ciudadanos y la base sobre la que descansan sus conquistas. La imposición de jerarquías arbitrarias en las relaciones entre ciudadanos configura un impedimento –o, al menos, un serio obstáculo– para la creación o el sostenimiento de un orden democrático fundado en la igual responsabilidad de todos por los destinos de la “ciudad” o de la “res-pública”. No obstante, trasladar de forma mecánica e inmediata esas concepciones y procedimientos al ámbito de las relaciones escolares puede constituir un serio equívoco. En un aula, así como en el seno de una familia, los ciudadanos desempeñan roles sociales distintos e irreductibles. Ignorar la especificidad de cada contexto puede derivar en la abolición de los procedimientos que comandan el funcionamiento de esas instituciones sociales.

Podría decirse, por ejemplo, que todos los padres son hijos y que, probablemente, esos hijos serán padres. Pero esa alternancia y esa potencial igualdad de roles no suprimen el hecho de que, en determinados contextos, nos comportamos como padres y, en otros, como hijos. La igualdad de la que padres e hijos gozan como ciudadanos no puede transferirse al seno de la institución familiar, bajo el riesgo de que se desvanezcan las responsabilidades parentales. Les corresponde a los padres –y no a los hijos– proveer lo básico para la vida y el bienestar, e incluso prohibir cosas que se consideran nocivas para los niños (por eso, tienen legitimidad algunas prohibiciones vinculadas con la dieta y ciertos límites estructurantes, por ejemplo). No se trata de una tutela autoritaria, sino de formas específicas de cuidado que los adultos deben asumir frente a los más jóvenes y que vuelven patente la irreductibilidad de cada una de esas experiencias: la de ser un ciudadano y la de ser un hijo.

De la misma manera, el ideal de igualdad ciudadana no puede trasladarse mecánicamente al ámbito escolar sin que esta forma de la experiencia humana pierda su especificidad. El vínculo pedagógico presupone diferencias que, en la escuela, se traducen en una asimetría que le es propia; que se funda en el dominio de ciertos conocimientos y en la familiaridad con prácticas, principios y saberes que legitiman y autorizan la tarea docente. Esas prácticas, valores y conocimientos no son, claro está, una síntesis neutra de saberes universales (ni siquiera nos consta que sean los fragmentos más significativos →



Paulo Freire

→ de la herencia simbólica que recibimos del pasado), pero son los que hoy conforman el diseño curricular y los que, de alguna forma, valorizamos escolar y socialmente. Así, la autoridad docente deriva del reconocimiento de su saber y de su lugar institucional como mediador de una relación intergeneracional.

Pero no es ese el único ni el principal fundamento de su autoridad. Esta se apoya también en la responsabilidad que los profesores asumen, colectiva e institucionalmente, en la preservación y la renovación de las herencias simbólicas públicas en las que la escuela debe iniciar a sus estudiantes. Responsabilizarse por ese legado simbólico implica reconocer el derecho que los alumnos tienen a apropiarse de la educación y la enseñanza; y también, cuidar que las nuevas generaciones puedan beneficiarse con esa herencia de logros históricos, así como renovarla a su modo. Esto no implica, bajo ningún punto de vista, la aceptación acrítica de formas y contenidos.

Responsabilidades

Es evidente que la selección curricular realizada entre la diversidad de saberes y lenguajes que conforman nuestras herencias culturales, así como las prácticas pedagógicas a las que recurrimos para su enseñanza, reflejan una desigualdad de poder en la sociedad que debe ser objeto de reflexión y análisis crítico. Además, la propia continuidad de cada una de esas herencias culturales requiere de una revisión pública de los criterios y procedimientos empleados para su validación y presencia en el currículum escolar. Pero esos contenidos y valores escolares representarán siempre, e inexorablemente, las elecciones que el mundo adulto realiza en nombre de las nuevas generaciones. En ese sentido, esas elecciones involucran la responsabilidad y la consecuente autoridad docente, que no es personal, sino institucional. Así, aunque un profesor enseñe y aprenda –inclusive de sus estu-

diantes–, y, a través de su práctica, eduque y sea educado, el contexto institucional en el que lo hace no debe permitir que se confundan los roles. Tampoco debe asumirse una igualdad de responsabilidades, como si las relaciones entre ciudadanos se reprodujeran de forma inmediata en el contexto escolar, entre profesores y estudiantes.

Incluso, la sugerencia tan ampliamente aceptada de sustituir el término *profesor* por *educador* también produce cierta ambigüedad en relación con las funciones específicas de la profesión docente. Educar no es una actividad exclusiva del profesor o de la escuela, sino que puede ser –y es– llevada a cabo por otras tantas instituciones sociales. La sustitución del término *profesor* por *educador* puede interpretarse como una forma de enfatizar el papel formativo de la tarea docente, que no debería limitarse a la transmisión de una capacidad técnica (como la de familiarizarse con los signos de la lengua escrita), sino contribuir activamente a la construcción de una forma de ver y concebir el mundo. Pero, en verdad, este no es un principio ajeno al formato escolar, porque, allí, la enseñanza se justifica por su potencial formativo. Sucede, no obstante, que los profesores educan –en el sentido amplio del término– precisamente por medio de la *enseñanza* de lenguajes, prácticas y saberes públicos que conforman los trayectos escolares. En esa especificidad reside la dignidad del trabajo docente.

Sacerdotes, cadenas de televisión y ONG también educan. Pero parten de intereses específicos y, a menudo, privados o restringidos a un segmento social. Profesores e instituciones educativas públicas, por el contrario, educan por medio de la enseñanza de conocimientos, prácticas sociales y lenguajes públicos, cuyo desarrollo y validez se deben, justamente, a la evaluación crítica y al escrutinio público a los que son sometidos sus criterios y su legitimidad.

La educación escolar excede la mera posesión de información y la difusión de conocimientos y saberes, puesto que apunta también a la formación de hábitos, sensibilidades y gustos; en suma, a una cierta forma de interpretar y concebir lo humano y su lugar en el mundo. Pero lo hace siempre *a través* de esas formas de conocimiento, o sea, por medio de la *enseñanza*. Separar los valores y objetivos educativos de las disciplinas y las formas de conocimiento típicamente escolares puede conducir –y, de hecho, lo hace– a que los profesores vacíen sus palabras de sentido y a que, con frecuencia, carguen su discurso de una retórica moralista o doctrinaria.

Para ilustrar el argumento, analicemos la práctica de un profesor de literatura. Primero, es evidente que su conocimiento de la lengua y de la literatura está en constante desarrollo, inclusive a partir del contacto y de lo aprendido con sus estudiantes. Esto no quita el hecho de que, en el aula, ese profesor representa una institución pública, lo que lo diferencia radicalmente de sus alumnos. Su rol social y su compromiso institucional se concretan a través de la enseñanza y de la consecuente renovación histórica del significado cultural de la literatura como expresión de lo humano. La continuidad del legado cultural presupone, por lo tanto, que se introduzca en éste a los jóvenes para que se lo apropien, lo modifiquen y hagan de esa herencia pública, construida por todos quienes los precedieron, *su* herencia, *su* literatura y, de esta forma, la mantengan vigente; no como algo del pasado, sino como una tradición viva y constitutiva de la cultura de un pueblo.

Resulta evidente que un profesor de literatura no anhela que la lectura de novelas se limite, por ejemplo, a la transmisión de información y conocimiento acerca de estilos literarios. La razón de ser de su trabajo reside en la posibilidad de que tales lecturas lleguen a constituir parámetros para una visión del mundo y, eventual-

mente, hasta referencias (positivas o negativas) para la acción social de sus estudiantes. Sin embargo, la responsabilidad y los objetivos sociales y culturales de ese profesor se materializan gracias a la mediación de la literatura. Así, su legitimidad como docente y formador de ciudadanos, su responsabilidad para con los saberes y conocimientos públicos, así como para con sus estudiantes y para con la sociedad en que están insertos están vinculadas entre sí.

Por eso, creo que la incorporación y difusión tanto del término *educador* como de la idea de una equivalencia entre educadores y educandos –por fuera del contexto específico en que surgieron y de sus objetivos particulares– puede terminar por empañar el rol que históricamente les correspondió a los docentes en la enseñanza de contenidos escolares. Asimismo, puede ocultar los compromisos sociales y las formas consagradas por medio de las que tales compromisos se realizan en el contexto escolar. Es por esa exacta razón que debemos cultivar la cautela crítica en relación con el sentido literal del eslogan educativo extraído de la obra de Freire.

Nuevo sentido

Pese a esto, los reparos para una interpretación literal de la máxima “todo educador es un educando y todo educando es un educador” no implican un rechazo liso y llano del sentido programático asociado al pensamiento de Freire. Solo se busca alertar sobre los posibles equívocos que una interpretación literal puede propiciar en lo concerniente a las relaciones entre profesores y estudiantes de la educación obligatoria. Es totalmente posible rechazar parte del contenido literal de la máxima y, aun así, sostener el énfasis programático asociado a ella.

Cuando reflexiono sobre los pasos recientes de la sociedad y de la educación brasileñas, teñidos por el amor a la desigualdad, por la jerarquía social fundada en la violencia y en la fuerza, creo que las palabras de Freire cobran un nuevo sentido. De hecho, condensan un ideal que, décadas después, permanece tan válido como siempre: el de concebir la tarea educativa como un esfuerzo de emancipación y de realización de la igualdad. En su carácter de símbolo práctico, la difusión del eslogan freiriano nos lega un principio y un desafío. El principio es el *amor a la igualdad*, definido por Montesquieu como la *virtud política* por excelencia de un orden republicano y democrático y como la razón de ser de su sistema educativo (2). Y el desafío es que seamos capaces de crear, como Freire alguna vez lo hizo, formas de actualización y operacionalización concreta de ese ideal. Estamos frente a una tarea que no admite soluciones abstractas, pues exige que se considere la especificidad de cada contexto. En ese sentido, para honrar el legado de Freire no alcanza con repetir sus palabras y reeditar sus procedimientos; hace falta pelear sus batallas con nuestras armas, tomando el eslogan por lo que realmente es: el símbolo unificador de un ideal, y no un enunciado literal. ■

1. Israel Scheffler, *A linguagem da Educação*. San Pablo, EDUSP/Saraiva, 1968.
2. Charles Montesquieu, *O Espírito das Leis*. San Pablo, Martins Fontes, 1996.

*Profesor titular de Filosofía de la Educación de la Universidad de San Pablo (USP). Traducción: Diego Herrera.



Gabriel Izgi / Unsplash

Los pensamientos del pedagogo brasileño interpelan a la comunidad educativa a la hora de comprender la realidad contemporánea.

¿SE PUEDE APLICAR SU MÉTODO AL MUNDO DE HOY?

Paulo FREIRE versión 2.0

por Darío Pulfer*

Las conmemoraciones tienen un lado productivo: contribuyen a disparar recuperaciones y preguntas a figuras o procesos, desde los contextos actuales, que quizá teníamos olvidados o marginalizados.

Vivimos en el mundo digital, entorno que Paulo Freire solamente pudo llegar a entrever al final de sus días. En ese momento, ante la vista de la red, expresó: “Maravilloso, siempre que sea para todos”. Más allá de ese deseo democratizador, sus experiencias y pensamientos nos interpelan para la comprensión de la realidad contemporánea y su transformación a partir de lo que efectivamente puede hacer una formación: “La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar al mundo”.

Su legado –modo de pensar y planteos metodológicos forjados en los entornos oral y escrito del pasado– nos invita a renovar nuestras concepciones educativas, así como a revisar y desatar nuevas prácticas en una configuración situacional diferente.

Los escenarios sociales, productivos y educativos digitalizados y la incorporación de las tecnologías en los sistemas educativos obligan a pensar nuevos modelos pedagógicos y a reflexionar sobre el papel de los docentes y las escuelas en la nueva

situación. Para esa tarea resulta fundamental apropiarnos del pensamiento pedagógico de nuestro espacio regional, con sus singulares marcas culturales, que puedan ayudarnos a pensar el nuevo escenario y a contribuir a la adecuación de las intervenciones de escuelas y docentes. La relectura de estos autores puede darnos pistas y elementos para reflexionar sobre lo que ya está sucediendo en muchos espacios y dar respuestas creativas en nuestro ámbito. Por la relevancia internacional y por el peso de sus producciones consideramos que un autor clave en esta tarea es, precisamente, Freire.

Sigamos su método.

Primer momento: contextualicemos. Comencemos por leer el mundo. En un ambiente de crecientes entornos digitales, acelerados y aumentados por la coyuntura que la emergencia sanitaria ha establecido, esa interpelación se torna acuciante. Capitalismo de plataformas, datificación, vigilancia y panoptismo digital, tecnopersonas son categorías descriptivas de las realidades que nos envuelven y que se mezclan en el lenguaje cotidiano.

Segundo momento: comprender el mundo. Compartamos la lectura del mundo, como ejercicio colectivo de debate e

intercambio. Los nuevos escenarios y sus tendencias tienen que ser entendidos. Existe consenso en reconocer que la digitalización de la vida se ha instalado de manera súbita en los escenarios educativos. No es un fenómeno de avance homogéneo ni lineal. Su intensidad se gradúa según los países y zonas, constituyendo espacios sociotécnicos diferenciados dentro de los sistemas educativos. Esos escenarios están atravesados por circuitos, segmentaciones y desigualdades, en los que la conectividad, el equipamiento, la formación, los usos de la tecnología y los contenidos no están distribuidos democráticamente. Más allá de esta constatación, la plataformización de la educación constituye un hecho que desafía al pensamiento y a la acción. Se trata de un fenómeno incontenible, de un dato, de una realidad que hay que asumir en las nuevas configuraciones. Resulta imperioso analizarlo, problematizarlo y asumirlo para avanzar en propuestas de intervención. La plataformización y la convergencia mediática se constituyen en los ambientes fundamentales del desenvolvimiento del proceso de transmisión. Esos ambientes se encuentran en tensión, generándose sentidos encontrados en relación a su potencialidad y uso. El rechazo y la impugnación a la homogeneización de propuestas educativo-culturales que operan de manera vertical e impositiva nos llevan a recordar la crítica a la “educación bancaria”, que tomaba a los sujetos como continentes vacíos a ser llenados de información. Junto a ello va la prescindencia de los profesionales de la enseñanza en esos dispositivos: el lugar asignado a los educadores por Freire llevaría a impugnar las propuestas de automatización de los procesos educativos, sin intervención de adultos que ofician de guías, orientadores, problematizadores de las situaciones de enseñanza. Tenemos, entonces, la primera mirada crítica desde el marco freireano a un sistema centralizado, concentrador y homogeneizador.

Tercer momento: construyamos conocimiento. Formulemos interrogantes y problematicemos de manera colectiva. ¿Qué podemos recuperar de su legado para nuestras prácticas en ámbitos virtuales?

La experiencia nos indica que en las redes digitales se despliegan espacios para otras construcciones y otras prácticas, para búsquedas y construcciones colectivas de sentido. Aparecen ámbitos alternativos y modos diferenciados de comunicación. Se trata de expandir espacios abiertos, libres, autónomos, propiamente pedagógicos, como espacios públicos, ámbitos sociales no mercantilizados. En esa dirección, las perspectivas freireanas pueden colaborar.

Cuarto momento: actuemos. Fundemos una práctica de libertad. La recuperación de sus “pedagogías” (de la *pregunta*, de la *autonomía*, de la *esperanza*, de la *indignación*, de la *tolerancia*, de la *libertad*) resulta fundamental, ya que las prácticas siempre están conceptualmente organizadas. La disputa es sobre los conceptos para que las prácticas conservadoras no nos encierren en el círculo de la desigualdad. Y necesita perspectiva, orientación, intencionalidad emancipadora. Esas pedagogías, debidamente contextualizadas, nos permiten posicionarnos de otro modo en esta nueva situación de “sociedad red”.

Las propuestas del “solucionismo tecnológico” conducen a saltos al vacío, al ilusorio ingreso a supuestas revoluciones. El recetismo y el aplicacionismo no pueden llevar más que a cambios cosméticos en los que la educación tradicional seguirá rei-

nando. Lo que importa, para los educadores reales y concretos, es dar pasos desde su situación a zonas de exploración, siguiendo el criterio de desarrollo próximo. Las inspiraciones freireanas pueden contribuir a trasladar, adaptar y resignificar sus exitosas prácticas presenciales al mundo virtual en un proceso gradual y progresivo.

Criterios

Sabemos que la pedagogía de Freire está sustentada en una serie de criterios: *la recuperación de la situación de los estudiantes*, que hoy se torna fundamental para conocer las condiciones sociales, familiares, ambientales y tecnológicas desde las que parten en sus procesos de aprendizaje. *Partir de las experiencias y los saberes previos*, en un contexto virtual, supone no solo conocimientos y prácticas, sino también habilidades vinculadas al manejo tecnológico, para desde allí plantear problemas y conflictos cognitivos que consolidan nuevos saberes y el protagonismo de los estudiantes. La *relación dialógica* fundada en el vínculo interpersonal supone un encuentro, una presencia, un vínculo a sostener en la virtualidad. *La identificación de cuestiones y problemáticas del entorno próximo*, necesaria para motivar y comenzar un proceso de construcción de conocimiento colectivo a partir de la *pregunta*. *El diálogo y el trabajo colaborativo*, permiten generar una relación de intercambio horizontal. Lejos del iluminismo pedagógico de antaño, hoy *todos aprendemos de todos*, lo que puede ser resignificado en el actual marco: los estudiantes pueden enseñar cuestiones de manejo tecnológico a los educadores y estos guían y orientan a sus educandos en los procesos que les posibilitan la apropiación de conocimientos significativos para analizar críticamente la información y las fuentes de la red y para vincularlos productivamente con diferentes campos del saber. El *deseo de aprender y el deseo de enseñar* como motores y como pasión en los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos y actitudes. La interrogación ética sobre las condiciones de vida de la sociedad actual, en un contexto de riesgo ambiental y tecnologización, cobra una relevancia fundamental, recuperando la *dimensión política de la educación* y la *indignación* ante la desigualdad, la injusticia o la naturalización de configuraciones excluyentes o discriminadoras sea por cuestiones sexuales, étnicas o de clase.

Estos criterios pueden integrarse y dinamizarse en los procesos de enseñanza en el ámbito virtual. Contribuirían a la personalización, a la organización de trayectorias diferenciadas, a la vez que afirmarían el trabajo común del grupo. De ese modo, las prácticas de oralidad, escritura y virtualidad que se producen en la actualidad de manera “simultánea, entrecruzada y superpuesta” en el entorno digital sustentan un proceso formativo basado en el diálogo intergeneracional, en el tratamiento de acontecimientos de la vida cotidiana contemporánea, en la que el educador tiene un papel fundamental e insustituible.

Continuemos leyendo a Freire para seguir teniendo entre nosotros, para que nos siga acompañando e inspirando en la construcción de una sociedad más democrática, más justa, más libre y más autónoma a través de la educación. En los nuevos escenarios que nos tocan, recordemos que la ciencia y la tecnología en la sociedad deseada deben contribuir a la liberación humana en la historia. ■

*Secretario académico de la UNIFE.

LA VIGENCIA DEL PEDAGOGO BRASILEÑO

Aportes para pensar la formación docente

por Flora Hillert*

Paulo Freire trabajó, sobre todo, como educador popular de adultos. Se suele pensar que lo hizo solo en contextos no formales, fuera de las instituciones, lejos del sistema educativo y de los gobiernos. Pero el pedagogo brasileño inició su actividad en una institución, en la Universidad de Recife, alfabetizando campesinos. Sus resultados hicieron que, en 1962, se lo nombrara responsable de alfabetización nada menos que del Ministerio de Educación de Brasil. Después del golpe de Estado de 1964, partió hacia Bolivia y, desde allí, a Chile, donde asesoró al gobierno de Salvador Allende. En Estados Unidos obtuvo su doctorado y luego fundó una ONG, el Consejo Mundial de Iglesias, porque durante toda su vida fue un cristiano militante. Como funcionario de esa entidad recorrió África, Oceanía y América Latina; estuvo en contacto con el Movimiento Popular de Liberación de Angola, con el Frente de Liberación de Mozambique, con el Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde, con el Frente Farabundo Martí de Liberación Nacional de El Salvador y muchos otros movimientos.

Freire trabajó sobre los grandes temas de su época. En aquellos tiempos, se produjeron la Revolución Cubana, el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos, el Mayo Francés y el Concilio Vaticano II de la Iglesia Católica. Hay un pasado presente, un pasado que tiene contemporaneidad, decía Freire. En la misma senda, es necesario conocer, para nuestro trabajo como educadores y educadoras, cuáles son los temas candentes de nuestra época.

La importancia de Freire en el campo educativo consiste en que dio vuelta el modelo escolar de la Modernidad, que había sido revolucionario. Comenio pensaba que había que “enseñar todo a todos”; Rousseau hablaba de la formación del ciudadano. El Iluminismo fue un movimiento poderosísimo que sostuvo un pensamiento crítico opuesto al anterior pensamiento dogmático. Pero durante la Revolución Francesa, la Convención declaró diosa a la Razón, lo que inauguraba otro dogmatismo; y la Modernidad fortaleció la separación entre razón y emoción, entre ciencia y técnica por un lado, y filosofía, arte, letras por el otro.

En el modelo iluminista, el docente está siempre sobre el alumno. Es maestra quien se forma en un saber legitimado. Se desestima el saber cotidiano, el de las familias, el de los barrios, el de la calle. Es característico representar a la escuela como un templo del saber, rodeada de un foso –como los castillos medievales– que la apartan del conocimiento diario y “de la vida”; producida esta separación, surge la pregunta acerca de cómo vincular la educación a la vida.

Durante mucho tiempo se repitió que para aprender hay que reconocer que no se sabe, y que el docente tiene que trabajar sobre la falta. Esto instala necesariamente un esquema autoritario.

En sus *Tesis sobre Feuerbach*, Karl Marx planteaba que los hombres –Marx se expresaba generalizando el masculino– dependen de las circunstancias y de la educación. Entonces, ¿qué cambiar primero? ¿Las circunstancias o la educación? Mientras los pensadores utópicos creían que no se pueden cambiar las circunstancias si no existe primero un hombre nuevo, Marx sostuvo que no existen por anticipado los hombres que lo saben todo y que van a formar al hombre nuevo. “Quién educa al educador” puede considerarse un problema central de la pedagogía. Todos nos vamos formando en la práctica. No es cierto que la calidad de la educación dependa solo de los educadores, pero sí de prestar mucha atención a nuestra propia educación permanente, con otros y en la práctica. Para Marx, los educadores se educan en la lucha, en conjunto con el resto del pueblo. En *Cartas a quien pretende educar*, Freire propone “pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar la práctica”. No se trata de buscar nuestras faltas, sino de partir de lo que sí tenemos y de lo que estamos haciendo bien para explorar cómo continuamos.

En su actividad, Freire encontró que no se podía alfabetizar a adultos por medio de frases del tipo “Eva vio la uva”, que figuraban en los libros de lectura para niños. Primero había que conocer las condiciones de vida y el universo vocabular de aquellos con quienes se iba a trabajar. Estas reflexiones lo llevaron a trabajar con la *palabra generadora*. Esta orientación no conformaba un método de alfabetización, sino más bien un trabajo de indagación sobre el universo voca-

bular de la población, del que participaban antropólogos, psicólogos, dibujantes, artistas, músicos, y algunos de los habitantes con los que después se trabajaría en la alfabetización. Requería de una amplísima labor de investigación etnográfica. Se recogían diálogos, se buscaban las palabras más significativas y el sentido de los diálogos. Luego se codificaban las palabras y los motivos de los diálogos en distintos soportes, en fichas gráficas, diapositivas, poemas. Con todo ese material se trabajaba en la alfabetización.

Un ejemplo local: María Saleme, nuestra ejemplar educadora cordobesa, contaba que en su juventud, antes de la dictadura, había ido a alfabetizar a los valles calchaquíes. Ahí descubrió que la primera palabra para alfabetizar no podía ser *mamá*; tenía que ser *agua*. La sequía que en aquel entonces afectaba a la zona imponía ese término. El conocimiento del universo vocabular y del sentido –que los alfabetizados buscan y necesitan– es imprescindible.

La posalfabetización en los *círculos de cultura* también era fundamental, porque sin ella se pierde la alfabetización inicial. Cuando después de la alfabetización hay un tipo de vida social que alienta el trabajo cooperativo, las asambleas y el uso de la palabra, la alfabetización perdura. En los círculos de cultura se proponían *temas generadores* a debatir. Algunos de ellos, en la situación concreta brasileña fueron: nacionalismo, fuga de divisas, la evolución política, desarrollo, analfabetismo, voto de los analfabetos, democracia.

En nuestros tiempos también encontramos experiencias que van en esa misma dirección. Durante la pandemia, hemos “descubierto” la necesidad del contacto con las familias y con las organizaciones territoriales y estrechado los vínculos de la escuela con otros sujetos educadores.

Además, cabe recordar que en 2013 se aprobó el Programa Nacional de Formación Docente Permanente, propuesto por CTERA en las paritarias y peleado por Stella Maldonado. Este programa, interrumpido en 2016, promueve un trabajo de conocimiento que cada institución debe tener sobre su contexto: de qué viven los habitantes de la zona, con qué otras instituciones del barrio es posible trabajar, etc. Freire señaló que su forma de trabajo no supone que se desdibuje el papel del docente, sino todo lo

contrario. Subrayó la necesidad del papel de los maestrxs.

En *Cartas a quien pretende enseñar* dice que “la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente, exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva”.

Y en *Pedagogía de la esperanza* afirma sobre las relaciones entre profesores y alumnos: “El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por *n* razones, entre ellas porque la diferencia entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro. El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la definden y así crecen uno con el otro”.

Hace un par de décadas me preguntaban en un curso de posgrado si era posible hacer un mundo mejor de forma democrática. Yo respondí que eso todavía no se había inventado. Me parece que, transcurrido el tiempo, sí podemos mostrar experiencias latinoamericanas transformadoras, que instalan relaciones sociales democráticas y dialógicas. Algo tiene que ver con estas experiencias la invitación de Freire a hacer a la pedagogía más política y a la política más pedagógica.

En este sentido vale recordar que Antonio Gramsci –con quien Freire dice haber seguido un camino paralelo, aunque no se conocieran personalmente– analizaba que la relación pedagógica no se da solamente al interior del aula, sino también en toda la vida escolar, al interior de las familias, en la vida sindical, en la vida académica, y entre gobernantes y gobernados. En todas estas relaciones, y en muchas otras, podemos encontrar las matrices verticales, autoritarias, que denuncia Freire en su obra. Y ensayar matrices más democráticas, más horizontales, es un aprendizaje necesario para todas las esferas de la vida social. ■

*Maestra normal nacional y doctora en Ciencias de la Educación. Profesora titular consultada del Departamento de Ciencias. Este texto es un extracto de la conferencia que la autora brindó en la Semana UNIPE Virtual 2021 edición invierno, realizada el 2 de agosto de 2021.

SALIÓ EL NÚMERO 13 DE LA REVISTA
TEMA <UNO>

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL TEMA <UNO>

EN ESTE NÚMERO ELEGIMOS MOSTRAR LAS DEBILIDADES DE UNA PALABRA QUE SIEMPRE CONNOTÓ SOLIDEZ. EN TIEMPOS DE PANDEMIA, BARBIJOS Y AISLAMIENTOS, ¿QUIÉN SE ANIMA A SEGUIR AFIRMANDO QUE LA MATERIA ES IMPENETRABLE?

cuerpo

Nº13 JUNIO 2021 | SUMARIO

EL PLANETA SE TRANSFORMÓ EN UN LABORATORIO
Un suceso viral biológico para recordar la vacunación y el perfeccionamiento.
POR MARCELO ROSSINI

VIDAS CENTENARIAS
Dos ciudades donde las personas viven cien años.
POR SILVANO SOLER

HUESOS QUE CUENTAN
El trabajo del Equipo Argentino de Antropología Forense.
POR ORLANDO PLACANINO

TRABAJAR EN UN MUNDO HETERONORMATIVO
Una cuestión que establece el decreto de riego laboral tras la pandemia.
POR AGUSTINA CRIVELLO

ASTRONOMÍA A SIMPLE VISTA
Un paseo por el cielo nocturno.
POR MARCELO ROSSINI

u: unipe EDITORIAL UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNA REVISTA VIRTUAL EN LA QUE LAS IDEAS TOMAN VOLUMEN

Staff

UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional

Rector
Adrián Cannellotto

Vicerrector
Carlos G.A. Rodríguez

Editorial Universitaria

Directora editorial
María Teresa D'Meza

Editor de *La educación en debate*
Diego Rosemberg

Redactor
Diego Herrera