

Las pedagogías críticas beben de muchas fuentes, que durante el desarrollo histórico de la humanidad han procurado signar los caminos de la liberación y emancipación de los pueblos, es un constructo desde abajo y para los de abajo, que se coloca a la altura de las más grandes elaboraciones pedagógicas que se han constituido en todos los tiempos, sin negar su desarrollo histórico, muy por el contrario reconociéndolo y asumiendo aportes importantes de una forma dialéctica, buscando mejorar cada vez más la labor educativa y extraerla de la condición domesticadora y perpetuadora del estatu quo. Parafaseando a Paulo Freire: la educación no es la revolución, pero si es uno de los caminos que conducen a ella. Esa, tan esquiva utopía de la humanidad que no hemos aprendido o quizá no deberíamos aprender a controlar, pues corremos el riesgo que actúe como Cronos, es decir que devore a sus hijos o lo mejor que le podría ocurrir, que se convierta en una constante de la vida humana, es decir la condición necesaria de vivir en Revolución.

Pedagogías críticas y emancipatorias • William Javier Díaz R. • Yaneth Patricia Sanabria T.



Pedagogías críticas y emancipatorias

Un homenaje a Paulo Freire

William Javier Díaz Ramírez
Yaneth Patricia Sanabria Téllez
Compiladores - Coautores



UD
Editorial



UD

**Pedagogías críticas y emancipatorias Un homenaje a
Paulo Freire**

Pedagogías críticas y emancipatorias **Un homenaje a Paulo Freire**

William Javier Díaz Ramírez
Yaneth Patricia Sanabria Téllez
Cordinadores TJER
Compiladores - Coautores



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Bienestar Institucional
© William Javier Díaz Ramírez, Yaneth Patricia Sanabria Téllez
(Compiladores - Coautores), TJER
Primera edición, marzo de 2016
ISBN: 978-958-8897-91-2

Dirección Sección de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial
Edwin Pardo Salazar
Miguel Fernando Niño Roa

Corrección de estilo
Bibiana Castro

Diagramación
Cristina Castañeda Pedraza

Imagen de cubierta
Ilustración de Omar García

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 No. 34-37
Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Díaz Ramírez, William Javier
Pedagogías críticas y emancipatorias. Un homenaje a Paulo
Freire / William Javier Díaz Ramírez, Yaneth Patricia Sanabria
Téllez. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, 2016.

256 páginas ; 24 cm. -- (Colección diálogos)

ISBN 978-958-8897-91-2

1. Freire, Paulo, 1921-1997 - Crítica e interpretación 2.

Freire, Paulo, 1921-1997 - Pensamiento filosófico 3. Filosofía
de la educación 4. Pedagogía crítica I. Sanabria Téllez, Yaneth
Patricia,

autora II. Tit. III. Serie.

370.1 cd 21 ed.

A1518752

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Todos los derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la
Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.

Hecho en Colombia

Contenido

Presentación	9
Primera parte. Paulo Freire vida, obra y vigencia	
Paulo Freire, fruto y semilla de la educación emancipadora <i>William Javier Díaz Ramírez y Yaneth Patricia Sanabria Téllez</i>	21
Memoria, formación e identidad del profesor Paulo Freire: la constitución de la freireanidad <i>Margarita Victoria Gómez</i>	43
La experiencia de Freire en Guinea-Bissau: una lectura para comprender los actuales procesos de recolonización <i>Rocío Rubio Borbón y Axel Riveros Vera</i>	73
“La palabra verdadera es la que transforma el mundo”: Paulo Freire y las pedagogías críticas <i>Alfonso Torres Carrillo</i>	95
Algunos elementos claves del pensamiento de Freire <i>Jorge Jairo Posada E.</i>	103
El legado de Paulo Freire <i>Arantxa Ugartetxea Arrieta</i>	111
Presentación de la <i>Pedagogía de la indignación</i> de Paulo Freire <i>Manuel Aníbal Sánchez</i>	123
Segunda parte. Educación popular y su refundamentación	
Hacia una refundamentación de la educación popular <i>Dolores “Lola” Cendales</i>	137

Educación popular y educación comunitaria: ¿resignificación o refundamentación? <i>Amadeo Clavijo</i>	147
Los movimientos educativos y pedagógicos del Siglo XXI <i>Marco Raúl Mejía</i>	161
Tercera parte. El marxismo y la educación	
La educación comunista: una utopía por construir, como las enseñanzas del maestro Paulo Freire <i>Rocío Rubio Borbón y Axel Riveros Vera</i>	193
La educación comunista <i>Sergio de Zubiría</i>	233
La educación socialista en Cuba <i>Pablo Guadarrama</i>	243

Presentación

Freire, un hombre consecuente

Es necesario reconocer que las pedagogías críticas dan para todo, pues si algo está en disputa hoy en día, son los diferentes constructos de saber y conocimiento emanados de los escenarios populares. Con la proliferación de diversas formas de comunicación e información cualquiera hace uso de los elementos y de los recursos liberadores y emancipatorios de los pueblos, para amañarlos y tergiversarlos, justificar con ello políticas públicas que son totalmente contrarias a lo que plantearían sus mentores, desde administraciones aparentemente de izquierda como las del Polo Democrático y el Movimiento Progresistas en Bogotá, como la del PRO en la ciudad de Buenos Aires y la alcaldía chavista en Caracas, hacen uso de las pedagogías críticas en la implementación de sus políticas educativas, pero ¿realmente responden a propuestas antisistema o muy por el contrario lo que buscan es legitimar el orden establecido? Podríamos considerar que desde las posturas de izquierda existe un interés de por lo menos replantear el sistema existente o colocarlo en tela de juicio, no obstante en administraciones como la Buenos Aires en la actualidad, es claro que hay una marcada posición de derecha, que lo que busca es legitimar plenamente el insepulto modelo neoliberal y reafirmar el sistema capitalista.

También es bueno recordar cómo las pedagogías críticas se convierten en un muy buen instrumento de marketing y venta de servicios educativos tanto en instituciones privadas como públicas de todo el continente, así le colocan a un pregrado o posgrado el nombre de pedagogías críticas y ya con esto logran ampliar su oferta y darle un plus alternativo al producto que venden en el mercado de los bienes y servicios donde se ha insertado la universidad pública y estatal. Ante esta situación es bueno reabrir y mantener el debate en torno a ¿qué son las pedagogías críticas?, ¿cómo delimitarlas?, ¿en qué escenarios es legítimo asumirlas como una propuesta que defienda el statu quo o muy por el contrario busque sustituirlo?, ¿cómo se defiende esta construcción de conocimiento desde lo popular?, ¿cómo y quienes pueden evitar que un bien común se convierta en una mercancía de intercambio privado?

Estos y otros temas e interrogantes queremos colocar en el ambiente del debate académico, político y social y así mantenernos junto a muchos otros y otras como aquel martillo que golpea nuestras conciencias cuando la falta de formación, el facilismo, la ambigüedad y el acomodamiento político los lleva a contradecir en la práctica lo que supuestamente hemos asumido en un proceso educativo.

Paulo Freire llama constantemente a desarrollar nuestro trabajo como educadores, en un compromiso directo con nosotros mismos y con el mundo que nos rodea, pues

de otra manera seremos en el menor de los casos idiotas útiles que reproducen el sistema, cuando no unos advenedizos de posiciones que un día dijimos poseer y defender. Paulo Freire también nos muestra con claridad cómo los procesos de transformación social no los hacen los grandes eruditos, se hacen y construyen desde los escenarios cotidianos de la educación, y el educador como gran pedagogo ha de asumir la tarea de sistematizar una a una sus experiencias y convertirlas en constructos teóricos que guíen sus procesos de transformación y emancipación, sin tener miedo de asumir el compromiso político concreto en torno a construir una sociedad alternativa al capitalismo.

El compromiso de Freire con el socialismo no era solamente una postura pasajera, era una entrega total, pero no dogmática, abierta y diversa, reconociendo los múltiples esfuerzos y distintos caminos que buscan dirigirnos a la realización de la utopía. Que otra cosa fue el legado de Paulo Freire si no la dedicación incondicional a la educación emancipatoria, un trabajo pausado, inteligente, dialógico y artesanal en la elaboración de cada una de sus obras, una historia de vida que se cuenta a muchas voces, hechas libros, vuelan por el viento, contaminando los aires de libertad en los cinco continentes.

Fue más allá de las fronteras físicas, nos contó cómo en el África de Lumumba, Amílcar Cabral y Mandela, se luchaba contra el colonialismo, no solo desde las trincheras de la guerra sino desde las aulas de clase improvisadas a la sombra de la “Mangueira”, nos mostró claramente, que por autoritario que sea el régimen, la educación sistémica y antisistémica puede generar quiebres y rupturas fuertes dentro de la sociedad si los educadores que hacemos parte de estos procesos asumimos el trabajo como una lucha constante por el cambio social. Paulo Freire invita al educador a reconocerse en su labor y a reconocer al otro, por eso hace un llamado a que seamos al mismo tiempo educadores y educandos sin pretensiones ni imposiciones, salvo el reconocimiento mutuo de un trabajo dialéctico en torno a la construcción del conocimiento, también reconoce la necesidad urgente de organizarnos como trabajadores y luchar por nuestros derechos al decir que:

No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí, escoger entre esto y aquello. No puedo ser profesor en favor de quienquiera y en favor de no importa qué. No puedo ser profesor en favor simplemente del Hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa. Soy profesor en favor de la decencia contra la falta de pudor, en favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda. Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esa aberración: la miseria en la abundancia. Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume

y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste. Belleza que se esfuma de mi práctica si, soberbio, arrogante y desdeñoso con los alumnos, no me canso de admirarme. (Freire, 2006, p.99)

Recuperando el pensamiento freireano

El 2005 fue declarado por diversos sectores académicos y populares en Bogotá como el año Paulo Freire, y el Taller de “Formación Estudiantil Raíces - TJER asume como parte de este compromiso, la realización de un seminario internacional del 13 al 17 de junio titulado *Paulo Freire “Pedagogía de la liberación”*, cuyos ejes temáticos fueron: vida y obra de Paulo Freire en su contexto, análisis crítico de la pedagogía del oprimido y pedagogía de la autonomía, reflexiones en torno a la educación popular y la polémica con la educación comunitaria, de igual forma se trabajó la pedagogía libertaria, socialista, comunista y bolivariana, así como la educación indigenista. En el cierre de este seminario se invitó a un debate sobre la vigencia del pensamiento freireano en la perspectiva del renacer de la utopía acompañado de un panel de experiencias en torno a la pedagogía de la liberación.

Este proceso tuvo continuidad del 3 de noviembre al 1 de diciembre del mismo año, durante cinco jornadas se realizó el seminario taller *Paulo Freire vida, obra y vigencia*, centrado fundamentalmente en su obra, analizada desde tres grandes ejes temáticos; el epistolar, donde se trabajó en torno a *Cartas a Cristina*, *Cartas a quien pretende enseñar* y *Cartas a Guinea Bissau*, el eje de Educación con las obras tituladas *Educación como práctica de la libertad*, *la Educación en la ciudad* y *Política y educación*, así mismo se trabajó sobre el eje dedicado a la Pedagogía destacando: *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía de la autonomía*, fueron complementados estos ejes temáticos con un esbozo biográfico ubicado en su contexto regional y global, el cierre se realizó con un panel de conclusiones y reflexiones en torno a las influencias pedagógicas y filosóficas en la obra (y de la obra) de Paulo Freire.

Este esfuerzo académico, político y social de hace 10 años, logra contribuir en la recuperación del pensamiento freireano y de las pedagogías críticas en su conjunto, dentro de los diversos procesos pedagógicos emancipatorios, que por múltiples razones se habían invisibilizado y en algunos espacios hasta olvidado.

En este devenir político, social y pedagógico, el colectivo TJER realiza en el año 2011 el Seminario de *Pedagogías críticas y emancipatorias*, que busca ser complemento a los realizados seis años atrás en torno al pensamiento y la obra de Paulo Freire, teniendo

como ejes temáticos; la pedagogía ayer y hoy, pedagogías latinoamericanas: indigenismo, escolástica y educación popular, historia crítica de la educación en Colombia, Fals Borda y Paulo Freire: pedagogías de la liberación, pedagogía anarquista: Ferrer i Guardia, Anselmo Lorenzo, Tolstoi, Mella, Bakunin, Illich, Pedagogía Soviética: Lenin, Krupskaya, Lunacharsky, Makárenko, Pávlov, Vigotsky y Educación, Globalización y Resistencias: por un nuevo Movimiento Pedagógico. De esta forma se abre un abanico muy amplio desde la perspectiva de las pedagogías críticas, que fundamentalmente se ubican en una reflexión profunda sobre el sistema dominante y la búsqueda de alternativas, desde una visión antisistémica, bebiendo de todas las fuentes del pensamiento libertario y emancipatorio, no desde una condición ecléctica sino dialéctica.

Es así como producto de estos tres grandes esfuerzos en distintos momentos durante los últimos 10 años, ponemos a su disposición a través de esta publicación, algunos de los aportes hechos por estudiantes, trabajadores y educadores que reflexionaron con respecto a estas temáticas y así hacer un homenaje a uno de los grandes pensadores de la educación, quien le da una de las estructuras más sólidas a las pedagogías críticas, recogiendo el devenir de las resistencias amerindias y las diversas luchas de los pueblos latinoamericanos, sin desconocer los aportes libertarios de otras latitudes del planeta.

Como es de entender, la construcción de un espacio de esta naturaleza requiere trabajo, esfuerzo, infraestructura y compromiso mancomunado de diferentes actores que en nuestro caso incluyen organizaciones del movimiento social y popular, que han acompañado permanentemente estas iniciativas, de igual forma algunos líderes sociales que desde su trabajo pocas veces reconocido difunden a través de sus limitados medios, principalmente con el voz a voz esta propuesta, también es necesario tener en cuenta a aquellos seres anónimos que con la simple disposición de dejarnos colocar los afiches de difusión y convocatoria en su fotocopiadora, librería, restaurante, tienda, cafetería y demás espacios comerciales y culturales en nuestra ciudad, permiten crear lo que se ha denominado “el ambiente TJER” en el mundo social, popular, académico, esencialmente el universitario, lo que marca un referente constante del pensamiento crítico en la ciudad, que es buscado cada semestre por cientos y porque no decir, miles de personas que ya saben que en las universidades públicas del distrito principalmente la Universidad Distrital Francisco José de Caldas hay una cátedra y un grupo de trabajo, entre otros, que mantienen viva la esperanza de otra academia posible.

No podemos hablar de un espacio estructurado e imbricado en lo social si no reconocemos a esos otros que también trabajan de la mano con TJER, dígame quienes elaboran la publicidad e imprimen los libros producto de estas actividades, tal es el caso del equipo de la Editorial de la Universidad Distrital encabezado por el compañero Rubén Carvajalino, de igual forma impresores del común que desde sus pequeños locales y talleres nos han permitido también tener los materiales de difusión y estudio para estas actividades.

Los ponentes son parte fundamental de este constructo académico, político y social, en este sentido nombraremos a algunos de quienes han hecho posibles estos espacios y fueron protagonistas de primer nivel en los seminarios que nutren esta publicación, en este orden y con la posibilidad de la omisión por la ausencia de la memoria tenemos a: Orlando Fals Borda, Lola Cendales, Fernando Torres, Nélida Estupiñán, Amanda Rincón Suárez, Amparo Ardila, Vladimir Zabala, Germán Zabala, Manuel Guillermo Rodríguez, Germán Roncancio, Camilo Jiménez, Germán Mariño, Oswaldo Bernal, María Helena Ramírez, Francisco Gutiérrez, Eugene Gogol, Gabriel Restrepo, William Javier Díaz, Víctor Manuel Rodríguez, Cesar Osorio, Omar Ardila, Oscar Vargas, Claudia Girón, Freddy Caraballo, Camilo Ernesto Díaz, Mónica Zambrano, Segundo Bustos, María Isola Salazar, Sergio de Zubiría, Axel Riveros, Rocío Rubio, Alfonso Torres, Luis Eduardo Forero, Frank Molano, Eder Escaldaferro, Margarita Victoria Gómez, Mercedes González, José Ramón Llanos, Jorge Posada, Marco Fidel Vargas, Marco Raúl Mejía, Francisco Guerra, Alberto Blandón, Antonio Cabrera, Amadeo Clavijo, Pablo Guadarrama, José Nicolás Rojas, Diomedes Arias, Oscar Barón, Hernando Gómez Serrano, Patricia Sanabria, entre otros.

También es necesario tener en cuenta el trabajo que realizamos como colectivo TJER, pues sin el compromiso de un sinnúmero de sujetos, estos esfuerzos difícilmente se podrían realizar, estas personas no siempre son las mismas en cada seminario, pues hay un acompañamiento permanente al compromiso social y político, pero el apoyo directo a la realización de las actividades depende de la disposición de cada un@ en el momento, por tal razón mencionaremos solamente a algun@s de quienes pudieron estar apoyando y acompañando estos seminarios: Oscar Puentes, Tatiana Vargas, Luis Fernando Romero Carlos Olarte, Mónica Zambrano, Julio César Díaz, Juan Camilo Londoño, Adriana María Pelaez, Yoni Andrés Rojas, Paola Rodríguez, Camilo Ernesto Díaz, Andrea Pico, Martha Cecilia González, Edgar Suárez, Amparo Pérez, William Ortega, Sandra Arévalo, Claudia Arévalo, entre otr@s.

Además de los anteriores protagonistas, este trabajo no sería el mismo sin el apoyo, la solidaridad y el compromiso de ciertas instituciones educativas, principalmente de carácter público y en este caso en particular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que en cabeza de sus directivas representadas por el profesor Carlos Javier Mosquera y Carlos Ossa Escobar como rectores (cada uno en su momento) y Jorge Federico Ramírez como director de Bienestar Institucional, que junto a su equipo encabezado por Leonardo Gómez han apoyado estas actividades.

Un reconocimiento especial en la realización de este libro han de tener los compañeros Rocío Rubio y Axel Riveros quienes hicieron la transcripción de un buen número de las ponencias presentadas en estos seminarios.

Este libro es el primero que sacamos de la línea de investigación y trabajo dedicada a la educación y a la pedagogía social crítica, está en proceso de elaboración el segundo de

esta colección que tendrá como insumos otros materiales que al cierre de esta edición no pudieron ser incluidos y otros que están elaborando especialistas y estudiosos del tema.

¿Quiénes somos?

El Taller de ‘Jormación Estudiantil Raíces (TJER) busca ante la crisis de la educación en Colombia y del movimiento social y popular, mantener, recuperar y ampliar los espacios de debate, análisis y discusión de temas de actualidad que permitan nutrir las diversas propuestas de organización social, que dentro de una praxis cotidiana y en el mundo de la academia se debaten constantemente, viendo en la educación la herramienta clave para recuperar las conquistas sociales y poder aportar en la construcción de nuevas utopías de acuerdo a lo manifestado por Paul Ricoeur en su obra *Ideología y utopía*, donde afirma que: “la utopía actúa para destruir el orden dado, al igual que es el poder de la variación imaginativa”, y observa que así como la ideología puede caracterizarse en tres planos diferentes, también en tres planos puede caracterizarse la Utopía: “cuando la ideología es deformación, la utopía es evasión; cuando la ideología es legitimación de la autoridad presente, la utopía es desafío a esa autoridad; cuando la ideología es identificación, la utopía es exploración de lo posible”.

Es así como acudimos al Taller como espacio de trabajo, de construcción y reconstrucción de nuevas alternativas de pensamiento y acción social, de igual manera negamos la “formación” que nuestro obsoleto sistema educativo utiliza como agente domesticador, alejado de los principios de la investigación científica y crítica, por ende de la transformación. En este orden reafirmamos la Jormación como opción válida de insumisión a estos modelos educativos mecanicistas, multiplicadores no de “calidad” sino de “mediocridad”, signándonos de esta manera desde la propia palabra, tanto en su contenido como en su forma, queriendo impactar al ser leída y de inmediato generar el interrogante o la duda como principio básico de una buena interpretación.

El sector Estudiantil en nuestro trabajo es parte fundamental, pues en el quehacer cotidiano de nuestras comunidades se es estudiante a partir de cualquier tarea que nos propongamos realizar, por consiguiente no es solamente estudiante aquel que está inscrito en una institución y que opta por un título, o de que nos sirve ostentar muchos cartones si el papel lo aguanta todo, es preocupante observar como la capacidad argumentativa de nuestros profesionales se aleja cada vez más de lo deseado, o sea, que desarrollen una propuesta a partir de los elementos obtenidos durante varios periodos de ‘deformación’; porque nuestro llamado y nuestro interés es trabajar con usted estudiante, estudiante trabajador, estudiante campesino, estudiante taxista, estudiante maquinista, estudiante ama de casa, es decir con tod@s aquell@s que en esta sociedad comprendan que, un mejor mañana lo construimos entre tod@s.

Por todo lo anterior nos declaramos radicales, es decir acudimos a las Raíces de las cosas, de los problemas y de nuestra cultura, para de esta manera llegar al origen de la crisis en que mantienen nuestros pueblos, como producto del engaño, la ignorancia y la opresión. Acompañamos procesos que reafirman la identidad ubicada en nuestras raíces amerindias y afroasiáticas, al igual que del resto de los pueblos originarios que han enriquecido nuestra cultura.

Somos a la vez el cúmulo de cuatro letras: T.J.E.R., que definen el quehacer de las arañas, al igual que el de los hombres que construyen buen abrigo desde la cabeza hasta el tobillo; es un aunar de hilos, de ideas y de amigos que nos hará cada vez más fuertes, para afrontar el presente y construir un futuro mejor.

Parte de nuestra historia

Del segundo semestre de 1997 hasta el primer semestre de 2008 como colectivo TJER, realizamos más de 22 seminarios, paneles, talleres, tertulias, conferencias, foros y encuentros de pensamiento social crítico, buscando estar presentes con estas actividades cada semestre, y así colocar a disposición de la comunidad universitaria y del Distrito, un espacio de reflexión y estudio en torno al pensamiento disidente; en este sentido durante estos casi 11 años de trabajo, podemos destacar los siguientes seminarios.

Seminario de pensamiento social latinoamericano: un homenaje a Ernesto Guevara de la Serna; Michel Foucault: el sujeto del poder; Friedrich Nietzsche: 100 años, ayer y hoy, Theodor W. Adorno 100 años; Paulo Freire: pedagogía de la liberación; Taller Paulo Freire: vida y obra; Ecología, terrorismo e imperialismo; Literatura social latinoamericana: Neruda; Cortázar, Carpentier y Vidales; José María Vargas Vila: a los 70 años de su paso a la inmortalidad; Imperio e Imperialismo; Marxismo: fundamentación y perspectivas; Filosofía francesa de la resistencia, Bolívar y el siglo xxi; Marx vivo que nunca; Ernesto Guevara de la Serna: fruto y semilla de la utopía; Educación, socialismo y revolución; Mayo del 68, 40 años; Hegel 200 años de la fenomenología del espíritu, entre otros.

A partir de 2008, luego de la muerte de uno de nuestros principales mentores y promotor de las pedagogías críticas, nos constituimos como Cátedra de Pensamiento Social Crítico Orlando Fals Borda, que reúne las diferentes actividades impulsadas, apoyadas y desarrolladas por el colectivo TJER, como el Proyecto Interdisciplinario Ecológico por una Nueva Sociedad Alternativa - PIENSA, estructurado en el marco de la Ecología social, de inspiración libertaria principalmente en los textos de Murray Bookchin, y Eduardo Gudynas, también se bebe en este sentido de las fuentes del eco-socialismo de orden sentipensante, proyectadas por Orlando Fals Borda y Eduardo Galeano principalmente.

Este proceso también incluye la creación del Taller editorial de “Formación Estudiantil Raíces (TEJER), proceso con el cual se ha logrado la publicación de las memorias de más de 30 de los 38 seminarios que hasta el momento hemos realizado, algunas impresas en papel y otras en formato digital. De igual forma constituimos el proyecto Plan Kaziyadu, que creamos junto al maestro Orlando Fals Borda, entre 2006 y 2007, con el propósito de promover diversas iniciativas de orden pedagógico en el marco de la configuración y comprensión de los sujetos sentipensantes en los ambientes escolares, así como hacer uso de la IAP en diversos procesos académicos y sociales del distrito y la nación.

En 2008 luego de ser víctimas de la persecución estatal y para estatal que lanzó nuevamente una de sus periódicas ofensivas contra los movimientos sociales y populares, encarcelando, asesinando, persiguiendo y señalando a cientos de activistas del movimiento social y popular que hacen parte de los diferentes procesos educativos del país, el colectivo TJER constituye como elemento de lucha y resistencia la Campaña TJER Libertad, por la libertad inmediata de todos los prisioneros políticos y de conciencia, pues se considera claramente que en este caso, el Estado tipifica en la práctica el delito de conciencia, es decir judicializar y penalizar a quienes piensan diferente y no se circunscriben en la órbita del pensamiento único.

Es necesario también recordar la creación del Cine Club TJER como respuesta complementaria a los ejes temáticos tratados en los seminarios, talleres, tertulias, paneles, conferencias y demás iniciativas en el marco de la educación no formal e informal que haciendo uso de recursos audiovisuales invita a los asistentes a estas actividades, a interrelacionar diversos formatos de información y así lograr una mejor comprensión de las diversas temáticas tratadas en estos espacios.

Por último, queremos recordar a aquellos que con dignidad, compromiso y lucha dieron lo mejor de sí y han partido físicamente aunque se mantengan vivos en nuestra memoria, nuestro trabajo y esfuerzo; profesor Orlando Fals Borda, aquel que nos enseñó que “atreverse a pensar es empezar a vencer”, consigna y sugerencia repleta de esperanza y acción, que nos convence aún hoy que la utopía se hace día a día, más aún si la hermanamos con la expresión martiana de que “la mejor forma de decir es hacer”.

El Valle del Cauca lo vio crecer, cuentan sus hermanos que vendía dulces en la puerta del teatro y en el parque de su pueblo natal Restrepo, Valle. Al llegar a Bogotá hace su carrera universitaria transitando por diversas universidades, viendo como un camino importante el proyectarse como educador, investigador,... historiador, algunos dicen que estas tres pasiones fueron las que tentaron la intolerancia del fascismo camuflado en la expresión coloquial del traqueteo y el paraco, que dentro de su prepotencia e ignorancia confundieron una investigación académica con una de tipo judicial, eso los llevó a resolver las cosas a su modo brutal sanguinario y terrorista. Lo secuestraron

un viernes 30 de abril en el barrio La Soledad, lo desaparecieron y colocaron a toda la comunidad educativa a buscar a ese cronista de la vida cotidiana de nuestra universidad quien en su formación de historiador de sociólogo y filósofo no consideró de poca monta describir la frustración amorosa de un mariachi que profanaba los escenarios del tropel y los subvertía con cánticos de amor a esa amada desalmada quien poco consideró este acto de valientes y lo despreció delante de toda la gente, reflexión que acompañó con apartes de la Escuela de Fráncfort, más precisamente con algunos textos de los Escritos de Juventud de Walter Benjamin, una extraña mezcla subversiva entre la Teoría Crítica de la Sociedad y el Agrarismo Zapatista, ambientado en ese conservadurismo revolucionario de la Pedagógica de Francisca Radke.

Darío Betancourt Echeverry era esa mezcla, esa simbiosis, ese ser extraño, “esquirol” e iconoclasta para muchos por increpar de frente las posturas muchas veces confusas que se invocaban en un tropel y se encubrían en el anonimato de una capucha. Darío Betancourt creyó en nosotros como individuos y colectivo, por esto apoyó y acompañó nuestras iniciativas. Hoy a pesar de haber encontrado una pequeñísima parte de él vivimos esperando, de seguro al igual que su familia, encontrarlo realmente algún día.

Compañera, camarada, colega y amiga Nélida Estupiñán, quien fue ponente en uno de los seminarios sobre Paulo Freire, caminó hasta el cansancio con nosotros en el proyecto PIENSA, los cerros orientales donde la sombra de cualquier árbol nos servía de comedor para disfrutar diversos y deliciosos platos que ella preparaba, a pesar de la dificultad logramos sentarnos en lo poco que queda de nieve en lo más alto del Nevado del Tolima y comer junto a su hija Andrea un raspado con lechera, las puertas de su casa siempre estuvieron abiertas para quien ella consideraba amig@, su mística socialista y comunista no fueron retórica, buscaba compartir lo poco o lo mucho que tuviera sin ningún reparo, la literatura su gran pasión y profesión, ávida lectora, buena conversadora y lo más tierno y hermoso de su ser: esa entrega total, absoluta e incondicional a sus tres hijas, vivió para ellas y hoy estamos seguros que su ejemplo y compromiso vive en ellas, claro su otra familia también sabemos ocupó un lugar importante en todo lo que hizo, en resumen jamás te olvidaremos, amiga, madre, compañera, militante, educadora.

Olga Suárez, compañera de estudios en nuestra Alma Mater; la Universidad Nacional de Colombia, madre abnegada y mujer comprometida, quien también hizo parte del colectivo TJER, transitábamos las mismas calles tumultuosas, misteriosas y solitarias del centro de la ciudad, que nos permitían encontrarnos en cualquier multitud, atropellarnos en cualquier esquina, ella casi siempre con su pequeña hija Laura de la mano, normalmente con rumbo a la biblioteca Luis Ángel Arango o a la casa Rafael Pombo.

Libardo González, historiador e investigador marxista, nunca tuvo reparo para acompañarnos en los espacios de nuestro colectivo, siempre sacó un tiempo para noso-

tros, como buen maestro y compañero hacía sugerencias a las iniciativas que generábamos en torno al pensamiento crítico, de pronto un día no supimos de él, la muerte con su cruel guadaña le había cortado la existencia.

Armando Caminos, asistente permanente a nuestros seminarios desde su primera etapa en la Universidad Pedagógica Nacional, cargando a cuestas versos y canciones, que compartía y hacía de este espacio un recital para sus bellas poesías, también cargaba maletas repletas de libros e ilusiones que intercambiaba por unas cuantas monedas, pues el dinero si bien necesitaba, poco le importaba. Hace pocos días, luego de su muerte nos enteramos de su gran compromiso político y social, situación que lo llevó a las mazmorras del régimen y a vivir en el ostracismo y el exilio.

Entre otros ausentes por la muerte debemos siempre recordar al entrañable amigo, al solidario compañero Jaime Toro, con quien no solo compartíamos la vida académica sino su casa, su gente, su familia, donde disfrutábamos en un espíritu de trascendental conspiración, sus reflexiones sobre filosofía, política, economía, educación y cuanto tema se nos ocurriera colocar, pretendiendo quizá de esta manera saborear ese gusto indescriptible de la libertad, melómano incorregible, así vivió la vida, asumiéndose en su lúdica eterna del “gocetas” de siempre, con un cigarrillo en la mano, pues estamos seguros que hoy está en un eterno *goce pagano*, no queda más que imaginarlo en una tertulia entre deleuzianos, nietzscheanos, marxistas y foucaultianos, en no sabemos qué lugar de ese infinito laberinto que es la muerte.

A pocos días de la muerte de Jaime, parte también uno de sus mejores amigos, luchador incansable y enamorado eterno de su hija, a quien siempre recordaremos montada sobre sus hombros compartiendo mil sonrisas, él con el orgullo de ser padre y ella con la tierna omnipotencia de estar divisando el mundo desde lo más alto y sí que lo estaba y lo estará, pues esa apuesta por la vida la observó desde los comienzos en uno de los más grandes, Leonardo Barbosa, hermano, compañero, amigo, camarada y cómplice de sueños y utopías.

*Yaneth Patricia Sanabria Téllez y
William Javier Díaz Ramírez*

Buenos Aires, 2015.

PARTE I

Paulo Freire vida, obra y vigencia

Paulo Freire, “fruto y semilla” de la educación emancipadora

William Javier Díaz Ramírez
Yaneth Patricia Sanabria Téllez

La paz nace y se constituye como una superación de las realidades sociales perversas. La paz nace y se constituye como la construcción permanente de la justicia social. Por eso no creo en ningún esfuerzo llamado de educación para la paz, que en lugar de revelar el mundo de las injusticias, lo oculte y tienda a cegar a sus víctimas¹

Paulo Freire (en Gadotti, 1991)

La obra de Paulo Freire, es decir, su pensamiento y acción, ha tenido múltiples enfoques en términos de su análisis y apreciación; se han hecho referencias comparativas en torno a la relación existente entre el pensamiento gramsciano y el freiriano (Coben, 2001), fundamentalmente en el énfasis que hacen estos dos grandes pensadores de acuerdo con el problema de la cultura. De igual forma se ha tenido en cuenta la visión y proyección del pensamiento revolucionario alrededor de la urgente necesidad de no solamente pensar en la toma del poder y quizá cambiar las estructuras político económicas, sino en plantearse también la exigencia más a fondo y a largo plazo de la construcción del Hombre Nuevo; en esta perspectiva, Peter McLaren une el pensamiento de Ernesto Guevara de la Serna con el de Paulo Freire en su libro *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*.

Valdría la pena reflexionar sobre la relación existente entre el “Cronopio mayor” Julio Cortázar y el creador de la pedagogía de la esperanza; no siendo este nuestro propósito en el presente escrito es importante reconocer que ellos son producto de un momento muy particular y especial para nuestra América, de igual forma son hijos de estas circunstancias. Estos dos colosos del pensamiento latinoamericano responden cada uno a su modo al dolor y a la frustración de ver desvanecida la ilusión de una

1 Discurso al recibir el premio Unesco de Educación para la Paz (1986).

América Latina más justa que, al igual que los países de Asia y África, pudiese librarse del yugo del imperialismo; sin embargo, antes de hallarse realizado este sueño, la bota militar truncó la esperanza en Brasil con el derrocamiento y posterior muerte de Goulart y en Argentina con las sucesivas dictaduras —la más nefasta y perversa emerge en 1976 con el golpe del genocida Videla—. El resto de América Latina también sufre el dolor y muerte con Stroessner en Paraguay, Somoza en Nicaragua, Trujillo en República Dominicana, Pinochet en Chile, entre otros.

Cortázar contribuye a la resistencia de los pueblos creando con su genio el laberinto de la Rayuela, escrito que hace parte de ese gran dispositivo cultural conocido como el “boom de la literatura latinoamericana”, que el mundo ya reconoce y es imposible dejar de referenciar en cualquier estudio serio de este tipo. Mientras tanto, Freire suma también a este esfuerzo, en esta gran batalla cultural, su apuesta por la pedagogía liberadora, emancipadora, que con una extraordinaria mezcla de cristianismo, existencialismo, fenomenología y marxismo (Torres, 1993) permite la creación del *Método Freire*, una acción que revitaliza todo el escenario de la Educación Popular en América Latina, África, Asia y el resto del mundo.

Cada uno anduvo, a su manera y como los profetas, anunciando un nuevo mundo, deambuló por el mismo llegando hasta los más necesitados y donde más lo necesitaban, acompañando y solidarizándose con todos los proyectos y luchas de los pobres; Chile, Nicaragua, Guinea Bissau y Vietnam tuvieron y vivieron su respaldo y apoyo.

Hoy, a casi cien años del natalicio de este “argonauta de la cosmopista”, vemos cómo su utopía y literatura ya no son solamente un sueño, cada día se hace realidad, no en su patria chica sino en su patria grande. De la misma manera el lenguaje universal de los obreros, de los de abajo, son “palabras generadoras” de cambios, sueños y utopías que han logrado que un obrero metalúrgico dirija los destinos de la octava economía planetaria y la coloque en el cenit de la construcción de alternativas, que de la mano de aquellos que, en palabras de Neruda (2004, p. 71) “despiertan cada cien años”, demarcan los caminos de la segunda y definitiva independencia que será el sello en tinta indeleble que defina la emancipación, pues muchas veces se concibe la independencia sin libertad y la libertad sin emancipación, esta última es el resultado *sine quanon* de la dialéctica constante de la lucha de los pueblos.

Paulo Freire es hijo de una época, no es producto del azar, es un proceso; su visión emancipadora se nutre de las raíces amerindias y también del pensamiento indoeuropeo, él decía ser “un hombre de este tiempo”, nosotros nos atrevemos a decir que es un ser de otros tiempos, es decir, es resultado del pasado, de su presente y nuestro futuro; su legado para otras generaciones está en una pedagogía de nuevo tipo. Más que en una teoría está en una praxis ineludible y comprometida, nos muestra cómo hay que beber de nuestras raíces y también nos invita a no cerrarnos y dogmatizarnos con esas

otras influencias, inclusive con aquellas que de una u otra manera nos han sometido y, siguiendo el gran ejemplo del “Barbudo de Tréveris”, reconocer hasta en el antagonista aportes importantes para el cambio, dejando claramente señalado que ellos no son la transformación que buscamos, pero sí deben hacer parte de la misma.

En este escrito invitamos a reflexionar sobre la educación en general, sobre algunos aspectos de la educación en América Latina, propuestas emancipadoras de la misma, y ante todo sobre Paulo Freire y aspectos fundamentales en torno a su obra. Intentamos mostrar cómo, a pesar de los equívocos, el sueño por la utopía aún sigue vigente, la manera en que el socialismo sigue siendo la esperanza, cómo el cristianismo y el marxismo pueden avanzar por el mismo camino, la forma en que la teología de la liberación abre el horizonte de un ecumenismo y una espiritualidad de la emancipación.

La educación

Según Nicola Abbagnano y Visalbergui (1992, p. 7):

La Educación es un fenómeno que puede asumir las formas y modalidades más diversas, según sean los diversos grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo; pero en esencia es siempre la misma cosa, esto es, la transmisión de la cultura del grupo de una generación a la otra, merced a lo cual las nuevas generaciones adquieren la habilidad necesaria para manejar las técnicas que condicionan la supervivencia del grupo.

Esta concepción de la educación se ha mantenido consciente o inconscientemente durante toda la historia de la humanidad; en la sociedad primitiva se transferían los saberes culturales por simple instinto de conservación; en la Antigüedad —ya la sociedad dividida en clases², en poderes e intereses establecidos— la educación transmitía los valores que mantienen el statu quo; en la Edad Media la transmisión de estos valores se mantiene acentuada en el valor religioso o el significado de Dios; mientras tanto en la Modernidad los valores y los poderes se transforman y la educación los reproduce.

Si bien es cierto que en la Antigüedad y en la Edad Media se pensó y se crearon opciones distintas de la educación, es en la Modernidad donde se elaboran sistemas estructurados que permiten consolidar teorías de la educación, tal es el caso de Erasmo de Rotterdam (1466-1536) y su *Educación del Príncipe Cristiano* que, como contemporánea al Príncipe de Maquiavelo, define las pautas de la educación liberal burguesa, los principios básicos de la moral cristiana. También encontramos a Juan Amós Comenio (1592-1670) con su *Didáctica Magna*, que se convierte en un paradigma de la educa-

2 En estricto rigor en las sociedades pre-capitalistas no se puede concebir la división de la misma en clases sociales, sin embargo sí existe una división de este tipo entre opresores y oprimidos, como lo indica Marx y Engels en el Manifiesto del Partido Comunista.

ción en su época; o la obra de Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), *El Emilio*, que define lineamientos específicos de cómo enseñar y formar al niño y al adolescente en un contacto libre y directo con la naturaleza y el amparo de un tutor que le guíe en el proceso de formación de un *buen ciudadano*.

A finales del siglo XVIII, Fichte nos decía en su obra *Discurso a la Nación Alemana* que “la educación es el objetivo más importante de una Nación y de un Estado”, lo que implica que la Nación se adentra toda en el proceso de educación, en la que todos y cada uno de sus miembros colaboran en la formación de sus semejantes; la totalidad de las actividades que realicen, buenas o malas, son ejemplo de sus congéneres, haciendo de esta una labor integral de la sociedad.

En la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX, Emilio Durkheim (1858-1917), en su obra *Educación y sociología* (1996, p. 53), tras hacer un breve recorrido histórico de las diferentes definiciones del concepto de educación, acuña su propia interpretación diciendo que:

La Educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exige de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.

Algunas expresiones de la educación marxista

Si los positivistas con Durkheim reconocían la acción socializante de la educación, los marxistas fundamentaban su proyecto comunista a través de esta. Tal es el caso de uno de sus más insignes pedagogos, como lo fue Antón Makarenko (1888-1939), él nos indica, en su obra *La colectividad y la educación de la personalidad* que:

La educación comunista no es lo que tenemos ante nosotros, sino lo que viene educándonos hace mucho, lo que, en gran medida, nos ha educado ya... ¿quiere esto decir que estamos ya tan educados a lo comunista que no queda nada que hacer? Debo decir que, en general, la causa de la verdadera gran educación comunista recién comienza [y agrega] nuestro ideal educativo también puede ser formulado del modo siguiente: educación de un combatiente y de un colectivista. Combatir para la colectividad. (Citado por Octavi, 1972, p. 106)

Para Makarenko el vivir por vivir en una sociedad “comunista” no determina que se esté educando al hombre dentro de los ideales comunistas, para él es necesario que se elabore una pedagogía comunista que transmita estos valores. En esta vía crea una serie de Colonias de Experimentación Pedagógica, en las que alcanza grandes resultados para este propósito, aunque no los suficientes (como lo demuestra el posterior declive de la URSS, donde el proyecto educativo también tiene mucha responsabilidad).

Sin embargo, y en honor a la verdad, Makarenko se vio muy incomprendido por la dirigencia comunista, desde el mismo Lenin se consideraba la necesidad de la desaparición de la escuela y su sustitución por un ente capaz de servir a los intereses de la revolución y la construcción de la sociedad comunista, en la que prácticamente se incorporara la escuela al mundo del obrero, o sea a la fábrica. Abbagnano (1992, p. 680) señala este acontecimiento así:

Muchos de los marxistas rusos que habían conquistado el poder, entre los cuales figura el mismo Lenin, consideraban que también la escuela era una superestructura que reflejaba a la sociedad burguesa y que, por consiguiente, estaba destinada a desaparecer en las formas en que estamos habituados a considerarla.

No obstante, podemos decir que Makarenko finalmente se salió con la suya, su propuesta pedagógica fue asumida plenamente en toda la URSS, aplazando con esto la tan pretendida desaparición de la escuela, efecto que aún sigue rondando en la mente de quienes buscamos una transformación más profunda de la sociedad.

Abbagnano (1992, p. 182) sostiene que con la implementación del modelo de Makarenko “la eficiencia en la escuela se convirtió en un objetivo más importante que el de la libre expansión de las facultades internas del niño”. Es preciso anotar que en este aspecto la Unión Soviética formó un grupo de intelectuales que con sobrados méritos supo adelantar dialécticamente a uno de sus más grandes mentores.

Esta escuela, conocida como la *Escuela psicológica de Vygotsky* (1896-1934), proporcionó a la pedagogía herramientas muy valiosas que le permitieron indagar profundamente en el campo del desarrollo mental de los hombres, su trabajo se configuró en las *Tesis sobre el desarrollo ontogenético histórico social del hombre*, las cuales indican que el desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas históricasociales de la cultura. La Cultura —escribió Vygotsky— es producto de la vida social y de la actividad social del hombre, por eso el planteo del problema sobre el desarrollo cultural del comportamiento nos introduce directamente en el plano social del desarrollo (en Shuare, 1987, p. 5). Esta escuela, de estirpe fundamentalmente marxista, se basa en la filosofía del materialismo dialéctico, que se contrapone, por una parte, a diferentes concepciones psicológicas idealistas que ven las fuentes del desarrollo psíquico en los cambios inmanentes de la psiquis misma; por otro lado se controvierte a diferentes concepciones naturalistas de la psiquis.

Educación libertaria

Tendencias políticas más radicales, quizá la del marxismo soviético y el llamado marxismo occidental, también fijaron su propia concepción sobre la educación; tal es el caso de las denominadas corrientes políticas de pensamiento libertario, que desde sus orígenes buscan romper con todo orden establecido, más si este es de tipo totalitario y

autoritario, como en un principio lo fijara en la cuna de occidente Platón, en su *República*; se consigna que “los cínicos y los estoicos, especialmente Zenón... contraponen a la república platónica una comunidad libre sin gobierno y apuntan a la posibilidad de una sociedad universal sin leyes” (en Tomassi, 1978, p. 11).

De la misma manera, algunas comunidades heréticas medievales marcharon hacia los bosques, generando nuevas formas asociativas de tipo libertario, buscando distanciarse del dogma cristiano y su pedagogía del garrote inquisitorial que, aunque inspiradas en planteamientos de origen aristotélico, fundamentaban lo más retrogrado del cristianismo. La escolástica sufre modificaciones, sin embargo su dogma y crueldad se mantiene. Son algunos sectores valdenses y cátaros quienes asumen con más firmeza esta resistencia.

Luego de muchos ires y venires durante el período de la Ilustración el pensamiento libertario ve en Juan Jacobo Rousseau uno de sus referentes más importantes, es así como “los anarquistas se sienten cerca del ginebrino cuando escribe que el hombre ha nacido libre, pero que en todas partes se encuentra encadenado, antepone sentimiento, sensibilidad e instinto a la pura razón, considera la libertad como un derecho natural estrechamente ligado a la igualdad” (Tomassi, 1978, p. 14).

Es en el siglo XVIII cuando Francois Noel Babeuf (1760-1797) elabora los primeros planteamientos en torno a la importancia de una pedagogía de orden libertario para la emancipación de los hombres y la construcción de una sociedad más igualitaria. Tina Tomassi (1978, p. 19) aduce que “el fin principal de la política es el de modificar el corazón humano por medio de la educación, el ejemplo, el razonamiento, la opinión y la atracción espiritual, de forma que no se puedan tener otros pensamientos que los de hacer a la sociedad más libre, más feliz, más estable”.

Entretanto, a finales de este siglo y comienzos del XIX, William Wodwin (1756-1836), en el desarrollo de su pensamiento libertario como “filósofo solitario” y con una fe ciega en la posibilidad de renovar pacíficamente las instituciones cambiando la forma de pensar y por tanto de actuar de los individuos, elabora un proyecto revolucionario que, aunque fallido, es un referente importante en la pedagogía libertaria. Se proyectó, en una escuela de orden privado, una actividad didáctica antiautoritaria basada en la colaboración y libres discusiones entre profesores y alumnos, donde “el maestro debe preocuparse no de impartir conocimiento, ya que para aprenderlos hay toda una vida por delante, sino de enseñar con independencia de cualquier modelo preestablecido” (Tomassi, 1978, p. 34).

Es así como la pedagogía libertaria se abre paso luego con los socialistas utópicos como Robert Owen, Saint Simon, Etienne Cabet, Charles Fourier, Victor Considerant, Max Stirner (Johan Caspar Schmnidt) hasta llegar a uno de los más grandes exponentes del pensamiento libertario, Pierre Joseph Proudhon, quien se da a la tarea profunda de

teorizar sobre los fundamentos del anarquismo adentrándose en los debates políticos más importantes de su época. En cuanto a la educación nos dice:

En verdad, las revoluciones no se improvisan, nosotros hoy lo experimentamos a menudo. Para cambiar una sociedad, para hacer de una multitud durante siglos esclava un pueblo inteligente, libre y justo, no bastan los cambios políticos, no es suficiente solo con la educación, es necesaria una regeneración de carne y de sangre (...) hasta ahora no hemos hecho otra cosa que darnos gobiernos, policía, leyes, nos seguimos ocupando de la justicia, del derecho público y privado, y la filantropía del poder llega a ocuparse de los niños que trabajan en las fábricas y en trabajos insalubres, yo pido que establezcan de una vez los principios de la educación profesional y los derechos del proletario. (Tomassi, 1978, p. 93)

Proudhon se ve acompañado, aunque también criticado, por otro grande del pensamiento anarquista, Mijail Bakunin (1814-1876) (Tomassi, 1978, pp. 118-119), que en uno de sus debates con Mazzini responde que:

Nosotros no negamos la educación del género humano, es más, en ella proponemos todas nuestras esperanzas. Nos da la seguridad del triunfo, pues no consiste en las obras de algunos individuos, más o menos inspirados, hombres de ingenio coronados de virtud y que creen haber recibido su misión desde lo alto, sino que tiene lugar por la lógica fatal de los hechos, por el desarrollo natural y necesario de la sociedad, desarrollo del que los individuos que están inspirados no desde lo alto a lo bajo sino de lo bajo a lo alto, no son otra cosa que los instrumentos más o menos perfectos o más o menos pensantes. Lo que nosotros negamos es la intervención de Dios en esta educación, y al negar esta intervención en los movimientos y en los desarrollos naturales de los mundos, negamos a Dios.

Así avanza el trasegar de la pedagogía libertaria, donde encontramos a hombres no menos importantes que inspiran y se inspiran en el anarquismo, tal es el caso de León Tolstoi (1828-1910) que además de ser uno de los más grandes hombres de las letras universales, halló como fuente de inspiración, en su otra gran pasión, la educación, una veta infinita para su creación.

Tolstoi vivió en una Rusia donde los hijos de la nobleza no iban al colegio, su educación estaba encomendada a preceptores que convivían con la familia, que apenas se diferenciaban del resto de la servidumbre acaso por un salario minúsculo con el cual pagaban su labor. Tolstoi, siendo de origen noble, recibe este tipo de educación hasta con profesores extranjeros que lo instruyen en otras lenguas, especialmente el francés, ya que los hijos de la nobleza y sus padres no se comunicaban entre sí en ruso sino en otras lenguas (tradicionalmente inglés o francés), dejando este idioma solo para dirigirse con "seres inferiores". Tolstoi buscó romper este esquema tradicional y se autoproclama, sin título alguno, como educador; de esta manera funda un centro de educación en su pueblo natal, Jásnaja Poljana, labor a la que se dedica durante toda su vida,

empezando por sus siervos y continuando con sus trece hijos. Otro ruso destacado en estas lides es el príncipe Kropotkin, también está el francés Eliseo Reclús, geógrafo eminente y maestro singular, así como Jean Marie Guyau, James Guillaume, entre otros.

Este desarrollo del pensamiento libertario define a uno de sus más grandes referentes —sino el más grande— alrededor de la pedagogía, como lo fue Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909), quien al respecto dice:

La educación es una conjunción previa necesaria para todo cambio político o social (...) la educación toma entonces, en esta óptica una importancia enorme; forma parte de la táctica anarquista: crea las bases de la sociedad futura liberada de la opresión social de las clases. (Safón, 1978, p. 138-139)

Este investigador, de origen español, es uno de los puntos de referencia más importantes en cuanto a la educación que tiene la República de España, que al ser constituida en su interior por diferentes expresiones del crisol político de la época genera grandes contradicciones en la concepción del proceso educativo, principalmente el rol o el papel que cumple y ha de cumplir la escuela, pues para el ideario anarquista es una afrenta a la libertad y al fin de la autoridad, ya que la escuela y la educación en general no es sustituida ni transformada, sino suplantada, es decir, es un instrumento que actúa como en la sociedad burguesa, de reproducción del sistema dominante; así nos lo dice Félix Ortega en su introducción al libro de Safón (1978, p. 14):

La escuela es uno de los pilares de esa nueva estrategia de la dominación establecida por la burguesía, que no concentra el poder en una única institución o situación sino que lo produce en todo momento y lugar. La escuela pretende borrar la desigualdad y la coerción que se dan en las relaciones de producción y sociales para dentro de ella misma continuar produciendo esos resultados, si bien de otro modo.

Dando un salto en el tiempo encontramos a Michel Foucault (1926-1984), en la década de los setenta del siglo XX, quien concibe la educación no solamente como una estructura socializante, sino como una estructura de poder dominante, es decir, un ente de normalización y control; fundamentalmente a través de la disciplina en su relación “poder-saber”, que si bien es cierto tiene sus orígenes en la misma aparición del hombre en comunidad, es en la modernidad y más precisamente con el advenimiento de la sociedad de masas, ubicada en un ámbito de industrialización y desarrollo, donde se hace necesario para la sociedad burguesa crear los mecanismos indicados que permitan ubicar a grandes masas de la población (niños y adolescentes) en actividades complementarias a la pura explotación. Se debe tener en cuenta que estas masas eran en un comienzo parte de la estructura productiva, sin embargo al ser paulatinamente desligadas de la misma, mantienen su carácter de pobreza y miseria salvaguardando esta condición a través de la delincuencia, lo que en parte se conocería en el lenguaje marxista como el “Ejército Industrial de Reserva”.

Algunos aspectos de la educación en América Latina

América Latina ha sido heredera del conjunto de los aciertos y descabros del proceso educativo que Europa maduró, principalmente el que tiene que ver con la escolástica y la ilustración, que trasladaron su escenario de disputa al continente americano. En este contexto la iglesia se convierte en la principal responsable de configurar y constituir el “modelo” educativo para los “nuevos” pueblos de América, viéndose reflejado en estas visiones “ultra conservadoras” de la España católica, muy apegadas a las directrices de Roma; por otra parte, el proceso educativo que se desarrolló en la América anglosajona va a contener una gran influencia de la iglesia protestante, principalmente la de orden calvinista; estas incidencias definen proyectos distintos de educación, y claro está, de sociedad.

Mientras la iglesia representa el orden conservador del nuevo mundo y logra instalar profundamente los valores del colonialismo europeo, la Ilustración, también europea, cultiva, promueve y constituye los cimientos de la independencia de nuestro continente, que en una primera etapa se distancian del orden colonial establecido. Este proyecto ilustrado, influenciado fuertemente por la masonería, también se da a la tarea de fundar múltiples instituciones educativas que han de diseñar el ideario liberal burgués que el mundo asumirá.

Los próceres de nuestra independencia al pensarse un nuevo Estado claramente ideaban una nueva educación, casos emblemáticos son los de Simón Bolívar y su mentor Simón Rodríguez, quienes son reconocidos como verdaderos precursores de la educación popular que aún hoy en día son analizados y tenidos en cuenta en el mundo de la academia y de la praxis educativa; al respecto Bolívar (20 de febrero al 13 de marzo de 1819, Discurso de Angostura. Correo del Orinoco, n. 19, 20, 21 y 22) nos dice que “La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades”.

A mediados del siglo XX y al decir del maestro Orlando Fals Borda (2005) la formación de la nueva sociedad ha de ser bajo los pilares constitutivos de los pueblos originarios que han de permitirnos construir una nueva República, inspirados en el Kaziya, la aurora o el renacer que en lengua huitoto abriga la esperanza de todos los pueblos. El esfuerzo que desarrolló durante toda su vida el maestro Fals al lado de esos otros grandes cultores de la pedagogía de la liberación latinoamericana, como por ejemplo Paulo Freire, al constituir parte de diferentes proyectos —entre esos, el Consejo de Educación Popular para América Latina y el Caribe (CEAAL)—; cada uno aportó desde la perspectiva científica a la educación, el primero consolidando las estructuras básicas del desarrollo de la Investigación y Acción Participativa (IAP), el otro definiendo un método pedagógico que se conoce en la actualidad con su nombre, método Freire.

Desde América Latina también se criticó fuertemente la escuela, tal es el caso de Tomás Amadeo Vasconi, sociólogo argentino-chileno que en su obra clásica *Contra la escuela* nos muestra en clave de Louis Althusser cómo esta institución es una correa de transmisión de la ideología dominante, la cual “sirve para perpetuar la división de clases (...) la escuela es uno de los aparatos más importantes para permitir que la pequeña burguesía y los sectores intermedios adquieran y/o mantengan un lugar al lado de los explotadores” (Vasconi, 2014).

Todavía a mediados de la segunda década del siglo XXI la polémica contra la escuela sigue vigente, más aún con el advenimiento de las denominadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que definen procesos de formación individual a través de la “red” a partir de la interconexión y retroalimentación con los docentes y hasta miles de personas en el efímero y complejo mundo de la virtualidad. También desde Latinoamérica se reflexiona sobre la función específica de la escuela en su proceso educativo y su dinámica transformadora, es el caso particular del proyecto audiovisual “la educación prohibida”.

Este pequeño recorrido alrededor del desarrollo de la idea de educación nos muestra de qué manera su concepción vive una condición dialéctica —en términos de su contradicción— al ser un instrumento o vehículo transmisor y reproductor del sistema o un elemento fundamental de la crítica, la transformación y emancipación de los pueblos, dinámica que no se aleja para nada de su relación intrínseca con la política (el poder) y la filosofía, pues su idea ha obligado a todo “gran pensador”, a los pueblos y al hombre más humilde a reflexionar sobre la misma, principalmente en el periodo histórico de la Modernidad.

Paulo Freire

A más de 15 años de la desaparición física de Paulo Freire su legado ha quedado en las manos de luchadores populares, quienes pensamos que su labor es lo mejor que ha podido pasar, pues somos nosotros los que podemos encarnar su proyecto liberador. No obstante es difícil comprender cómo su ausencia se manifiesta en algunas Facultades de educación y, en nuestro caso particular, en las universidades públicas de Bogotá, en las que su nombre brilla por su ausencia; su presencia es olvidada salvo algunas referencias e intentos por rescatarlo, encarnadas en el compromiso histórico de colectivos estudiantiles, de maestros y trabajadores que mantienen su legado, como Alfonso Torres, Jorge Posada, Mercedes González, Lola Cendales, Germán Mariño, Marco Raúl Mejía, Alfredo Guisó, Orlando Fals Borda y Nicolás Buenaventura, entre otros, que son un ejemplo de vida en este propósito. Como experiencia personal en la Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y en toda nuestra “larga” carrera, ningún docente propuso como lecturas primarias y

de debate en el aula las obras de este autor, ¿por qué razón?, nos atrevemos a pensar — como lo diría Paulo Freire— que es producto de

La ideología fatalista inmovilizadora, que anima el discurso liberal [que] anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, histórica y cultural, pasa a ser o a tornarse ‘casi natural’. Frases como “la realidad es justamente así, ¿qué podemos hacer? O ‘el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo’, expresan bien el fatalismo de esta ideología y su indiscutible voluntad inmovilizadora. Desde el punto de adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. Lo que se necesita por eso mismo, es el adiestramiento técnico indispensable para la adaptación del educando para su sobrevivencia. (Freire, 1978, p. 21)

Esta ideología fatalista se encuentra interiorizada en la mayoría de nuestros docentes, desde los de educación básica hasta los de nivel superior, se suman a ellos muchos que otrora vieron en la construcción de la utopía una esperanza grande para el mañana y que hoy solo son una pieza más en el engranaje de la “Benedittiana industria del arrepentimiento”, ya que

Es cierto que el arrepentimiento se ha convertido en una industria lucrativa. Todos los días nos enteramos de que algún político, algún intelectual, algún politólogo, algún economista y sobre todo algún oportunista concurren al confesionario del imperio o a alguna de sus parroquias de moda, con toda la filatelia de pecados. En vez de elaborar el duelo de algún legítimo desencanto, reniegan allí de su pasado solidario, de su faena por causas justas, de su defensa de los derechos humanos, de su asco hacia la tortura. El mundo consumista los recibe con los brazos abiertos y de paso les roba la billetera. No obstante los privilegiados del canibalismo económico nunca los admitirán verdaderamente entre los suyos. Saben como cualquier hijo de vecino, que en el mercado de la deslealtad el arrepentimiento no es la más fiable de las garantías. (Benedetti en Vega, 1997, p. 20)

Paulo Freire es ante todo utopía, conciencia crítica y subversión, nos invita constantemente en sus obras a luchar por un mundo mejor, a construir día a día la utopía, nos recuerda que la crítica ha de permitir descubrirnos como imperfectos y como seres en construcción; nos invita a hacer conciencia de esta misión, susceptibles de errores pero también de corrección, nos enseña a educar de una forma radical, a no temer la dirección subversiva a la que conduce esta pedagogía, o como lo diría Julio Barreiro “la educación que propone Freire, pues es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora”, además nos indica que:

La pedagogía de Paulo Freire es, por excelencia “una pedagogía del oprimido”. No postula, por lo tanto, modelos de adaptación ni de transición, ni de “modernidad”, de nuestras sociedades. Postula modelos de ruptura, de cambio, de transformación total. Si esta pedagogía de la libertad implica el germen de la revuelta, a medida que

se da el pasaje de la conciencia mágica a la conciencia ingenua, de esta a la conciencia crítica y de esta a la conciencia política, no puede decirse que sea ese el objetivo oculto o declarado del educador. Es el resultado natural de la toma de conciencia que se opera en el hombre y que despierta las múltiples formas de contradicción y opresión que hay en nuestras actuales sociedades, y este ‘concientizar’, pues no es sinónimo de ‘ideologizar’, o de proponer consignas, ‘slogans’ o nuevos esquemas mentales, que le harían pasar al educando de una forma de conciencia oprimida a otra. (Barreiro, 1970, pp. 21, 23)

Uno de los elementos centrales de esta pedagogía liberadora es la conversión radical que hace Freire del **hombre objeto a hombre sujeto**, siendo el primero producto de lo que él denomina “**pedagogía bancaria**”, que no es otra cosa que la condición de receptáculo en la que convierte esta pedagogía al educando. La pedagogía como práctica de la libertad transforma esta condición y le devuelve al hombre su condición de sujeto, haciéndolo capaz de ser generador de

Una nueva sociedad, que siendo sujeto de sí misma, considerase al hombre y al pueblo sujetos de su historia. Opción por una sociedad parcialmente independiente u opción por una sociedad que se ‘descolonice’ cada vez más. Que se desprendiese de las corrientes que la hacían y la hacen objeto de otras, que a su vez son sujeto de ella. Este es el dilema básico, que se presenta hoy en forma ineludible a los países subdesarrollados del tercer mundo. La educación de las masas se hace algo fundamental entre nosotros. Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción por lo tanto, está entre una ‘educación’ para la ‘domesticación’ alienada y una educación para la libertad. ‘Educación’ para el hombre objeto o educación para el hombre sujeto. (Freire, 1970, p. 34)

Esta ruptura radical que hace Paulo Freire de la práctica y del discurso pedagógico es producto de un compromiso y una experiencia vital del autor en el contexto de la realidad latinoamericana, la cual mostraba lo más brutal de las élites locales y lo más asesino y salvaje del imperialismo yanqui, reflejado en las dictaduras que azotaron a lo largo y ancho el continente.

Brasil, su tierra natal, fue el primer laboratorio de la nueva pedagogía de Freire, se arrojaron espectaculares resultados en procesos de alfabetización masivos en tanto se generó una gran reputación de su nombre, que alcanzó hasta las élites del país y lo incentivaron a extender su método por el inmenso territorio carioca, siendo truncado este propósito por el leviatán del Estado dictatorial, que en cabeza de los militares se hacían con el poder, colocando entre rejas cuando menos, o bajo tierra cuando más, a sus opositores; Freire no fue la excepción.

Salvando su vida y en el exilio va a nutrir la experiencia del Chile de Neruda, Víctor Jara y Allende, su pedagogía va a contribuir a la consolidación de los cimientos que dan el triunfo a la Unidad Popular y la educación de obreros, campesinos y salitreros, que-

nes fueron la base del frustrado sueño del socialismo chileno, truncado también por el yugo militar que cortó la lengua y las manos del cantor, silenció los versos del poeta y bombardeó y asesinó la ilusión de todo un pueblo, que vio desvanecer en las llamas del Palacio de la Moneda el socialismo por la vía electoral.

La obra de Paulo Freire es numerosa en cuanto a experiencia se refiere, son miles las escuelas y centros de educación que él fundó y que aún en la actualidad se erigen inspiradas en su revolucionario método. En Brasil por ejemplo el Movimiento de los Sin Tierra (MST), el Movimiento de los Ocupa, las Organizaciones Eclesiales de Base de los Teólogos de la Liberación (Leonardo Boff y Frey Betto, entre otros) y muchas más agrupaciones sociales que nutren la construcción de alternativas populares encabezadas por el Partido de los Trabajadores (PT) —que hoy son gobierno con Dilma Rousseff— re- conocen en Paulo Freire una de las claves de su triunfo electoral y de su lucha popular.

En Paulo Freire, como en otros grandes de América, el poder de la palabra hablada es la batuta que dirige la gran orquesta de la revolución, que entona la sublime sinfonía de la libertad. La palabra, vehículo importante de la comunicación, es utilizada por Paulo Freire en cada uno de sus libros, que no son grandes tratados sino muy importantes ensayos resultado de la relación dialógica con sus educandos, quienes un día fueron obreros, en otra ocasión campesinos y hoy son todo un pueblo.

Su diálogo con este pueblo no descubría nada nuevo, recuperaba el antiquísimo y ya muy olvidado método socrático de la mayéutica que le permitía una conversación constante a través de la pregunta, de quien ignora y también de quien sabe y aprende, puesto que para Freire el que educa se educa; en sus palabras (Freire, 2000, p. 7):

No hay pregunta tonta, ni tampoco respuesta definitiva. La necesidad de preguntar es parte de la naturaleza del hombre. El orden animal fue dominando el mundo y haciéndose hombre y mujer sobre la base de preguntar y preguntarse. Es preciso que el educador testimonie en los educandos el gusto por la pregunta y el respeto a la pregunta.

El ambiente natural de la pregunta es el diálogo, una acción que se suscita en la construcción dialéctica de la comunicación, del hablar y escuchar o de escuchar y hablar; no se puede plantear en una perspectiva de poder impositivo sino del poder compartido, es decir, de una condición horizontal y no vertical de poder, se propone entonces un diálogo entre iguales. La relación descrita por Freire (1998, pp. 108-109) la plantea de la siguiente manera:

Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Solo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar con, es hablar impositivamente.

La obra de Paulo Freire es sometida por él mismo a una constante reconstrucción dialéctica, no teme al equívoco o a la contradicción, reconoce los ambientes cotidianos y los cambios que en el devenir histórico tiene el mundo. No es un discurso muerto, es una teoría viva que se nutre con la práctica de una pedagogía libertaria, no obstante los embates del sistema adormecen al educador incauto, alienado, falto de conciencia, dejándose comprar unas veces con las migajas que caen de la mesa de los opresores y otras, como Judas, por unas cuantas monedas; son muchos los instrumentos de la dominación que utiliza el opresor, la fuerza, el engaño, la mentira, el miedo y el dolor.

Es así como Paulo Freire (1998, p. 98), invocando la dignidad y la convicción que debe encarnar un educador con su profesión, nos dice que:

No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí, escoger entre esto y aquello. No puedo ser profesor en favor de quienquiera y en favor de no importa qué. No puedo ser profesor en favor simplemente del Hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de mi práctica educativa. Soy profesor en favor de la decencia contra la falta de pudor, en favor de la libertad, contra el autoritarismo, de la autoridad, del libertinaje, de la democracia, contra la dictadura de derecha o de izquierda. Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier tipo de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esa aberración: la miseria en la abundancia. Soy profesor en favor de la esperanza que me anima pese a todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de un luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste. Belleza que se esfuma de mi práctica, sí, soberbio, arrogante y desdenoso con los alumnos, no me canso de admirarme.

Freire, entre la “ideología”... marxista y la doctrina cristiana

Freire reconoce en la ideología un elemento importante de la dominación; al igual que Antonio Gramsci, identifica la educación como una de las expresiones de la ideología, que en la dinámica y la construcción de la hegemonía la utiliza como un patrón cultural importante, sin embargo también se plantea la necesidad de rehacer la educación y tomarla como instrumento útil para la liberación, es decir, como parte fundamental del proyecto contrahegemónico en el que la economía dinamiza en gran medida esta disputa. Freire (1998, p. 121) nos dice que:

La capacidad de “ablandarnos” que tiene la ideología nos hace a veces aceptar mansamente que la globalización de la economía es una invención de ella misma o de un

destino que no se podría evitar, una casi entidad metafísica y no un momento del desarrollo económico, sometido, como toda producción económica capitalista, a una cierta orientación política, dictada por los intereses de los que detentan el poder.

Freire no deja de enfrentar radicalmente las distintas realidades que le toca vivir, pasando de las dictaduras militares en el continente a la dictadura económica planetaria, en la que tanto la una como la otra somete a los pueblos, condenándolos al hambre, la miseria y la ignorancia. El maestro denuncia sin cortapisas ese acto criminal del sistema capitalista, no renuncia ni a la fe ni a la utopía, su lucha es permanente y se aborda sin abandonar los soportes teóricos que orientaron toda su práctica pedagógica y revolucionaria. Freire siempre fue un cristiano, y aunque no declaradamente marxista, vio en la opción por los pobres la esperanza de la salvación en la tierra y en Marx los cimientos teóricos de la construcción de una nueva sociedad, el arma más fuerte para enfrentar la brutalidad del capital (Freire, 1998, p. 123).

Hace un siglo y medio Marx y Engels pregonaban en favor de la unión de las clases trabajadoras del mundo contra la explotación. Ahora se hace necesaria y urgente la unión y la rebelión de la gente contra la amenaza que nos acecha, de la negación de nosotros mismos como seres humanos sometidos a la “fiereza” de la ética del mercado (...) antes incluso de leer a Marx yo ya me apropiaba de sus palabras, ya fundaba mi radicalismo en la defensa de los legítimos intereses humanos.

A pesar de lo anterior se ha intentado y aún se busca despojar a Freire de su inspiración y legado marxista, no obstante es imposible desconocer que su obra está plagada, no solamente de la jerga marxista, sino de los conceptos que sólidamente utiliza para interpretar la realidad latinoamericana, del mundo, y esbozar sus fundamentos en torno a una pedagogía liberadora y emancipadora. El primero y quizá uno de los que con mayor fuerza marca su obra es el del **oprimido**, el cual hace clara alusión a la concepción marxista de **clase social** (que también atraviesa con mucha fuerza toda su obra) y es esbozada con gran precisión en el Manifiesto Comunista (Marx, 2000, p. 25), donde en el aparte referido a “burgueses y proletarios” afirma:

Hasta nuestros días, la historia de la humanidad ha sido una historia de la lucha de clases. Libres y esclavos, patricios y plebeyos, señores feudales y siervos de la gleba, maestros y oficiales; en una palabra, **opresores y oprimidos**, siempre frente a frente, enfrentados en una lucha ininterumpida, una vez encubierta y otras franca y directa, en una lucha que conduce siempre a la transformación revolucionaria de la sociedad o al exterminio de ambas clases beligerantes.

De igual forma, Paulo Freire (2003, p. 43) se refiere a este concepto así:

Este hacer “la opresión real aún más opresora, acrecentándole la conciencia de la opresión” a que Marx se refiere, corresponde a la relación dialéctica subjetividad-objetividad. Sólo en su solidaridad, en que lo subjetivo constituye con lo objetivo una

unidad dialéctica, es posible la praxis auténtica. Praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido.

El concepto de alienación o enajenación también es una herramienta importante para ayudarnos a comprender la situación por la que atraviesa el oprimido, producto principalmente de la condición bancaria de la educación tradicional o burguesa (opresora); a este respecto Freire (2003, p. 73) nos dice lo siguiente:

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

De esta manera podríamos ubicar gran parte del acervo conceptual de Marx en la obra de Freire, entretanto son muchos los marxistas que son referenciados; intelectuales como los ya mencionados Gramsci y Althusser, también Lukács, Mao Tse-Tung, Lenin, Ernesto Guevara y Franz Fanon, entre muchos otros.

Finalmente, todo el edificio teórico y práctico de Freire se apoya en el principio ético de la solidaridad, a lo cual se refiere así: “la gran fuerza sobre la que se apoya la nueva rebeldía, es la ética universal del ser humano y no la del mercado, insensible a todo reclamo de las personas y solo abierta a la voracidad del lucro. Es la ética de la solidaridad humana” (Freire, 1998, p. 124). Este principio ético de Freire no deja de recordarnos otro principio similar, de otro gran revolucionario de América, Ernesto el “Che” Guevara, quien nos decía que **“la solidaridad es la ternura de los pueblos”**.

Paulo Freire, fruto y semilla de su tiempo

El final de la década de los sesenta y el comienzo de los setenta del siglo XX es un escenario de transición para el mundo; en el tiempo de grandes acontecimientos en el avance científico técnico el hombre logra sus primeros viajes sobre la órbita terrestre con los vuelos de la nave espacial Vostok 1, llevando a bordo al cosmonauta Yuri Gagarin en los primeros años de la década de los sesenta, posteriormente, el 20 de julio de 1969, los Estados Unidos hacen alunizar el Apolo 11 con Neil Armstrong a la cabeza. En el campo político, social y cultural se expresan múltiples levantamientos estudiantiles, en Estados Unidos (Berkeley), Japón, Alemania (Universidad de Bonn) y el denominado Mayo Francés —que en América Latina tiene su triste repercusión en la masacre de Tlatelolco, o la Gran Plaza de las Tres Culturas, en Ciudad de México—, los estudiantes y la juventud expresada en ellos, subvierten el entorno de la polarización del mundo entre este y oeste buscando una alternativa donde no fueran instrumento de poderes

en pugna, un conflicto que a pesar de su antagonismo reproducía esquemas de dominación similares; tras las consignas de “la imaginación al poder”, “prohibido prohibir”, “seamos realistas, pidamos lo imposible”, entre muchas otras, los estudiantes junto a profesores y obreros rompen los esquemas de la educación tradicional y colocan contra la pared al establecimiento, dejando sin aureola a uno de los líderes de la lucha contra el fascismo, el general de Gaulle.

Este gran movimiento se entrelaza con grandes transformaciones político militares. En la geopolítica mundial el más emblemático de estos es la mítica Guerra de Vietnam —a través del imaginario del cristianismo se podía ver la lucha de David contra Goliath— en la que un diminuto país colonial enfrenta a tres grandes potencias imperialistas durante décadas, derrotándolas una a una (Japón, Francia y los Estados Unidos); en este acontecimiento “la ofensiva del Tet” es una de las más significativas, marca el camino de las grandes movilizaciones de solidaridad en el mundo con una lucha anti-imperialista y anticolonial, que va de la mano con ese gran movimiento social conocido como el “Mayo Francés del 68”, donde después de Argelia, Vietnam agita con más fuerza las banderas del anticolonialismo en cabeza de la insigne figura de Ho Chi Minh (el que ilumina).

América Latina vive también para la época un reacomodamiento estratégico del imperialismo; los Estados Unidos de Norteamérica elaboran diversos proyectos para recomponer el rumbo del continente, tres de estas iniciativas son: el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR), que busca ponerle un freno al denominado peligro de la injerencia soviética en América Latina, comprometiendo a las fuerzas armadas de todo el continente en una lucha hermanada contra el “peligro comunista”, esta iniciativa se circunscribe en la “Doctrina de Seguridad Nacional”, en la que mientras el TIAR habla de una posible intervención externa, la DSN discute sobre la tesis del “enemigo interno”, influenciada por ideologías foráneas. La más tristemente célebre materialización de esta idea se da en la nominada Escuela de las Américas en Panamá, donde los cuadros dirigentes de cada uno de los ejércitos del continente son formados en esta doctrina, instaurando —como principio rector en el continente— dictaduras de orden fascista.

La segunda iniciativa es la Organización de Estados Americanos (OEA) que emerge de la Conferencia Panamericana en 1948 teniendo como promotor a los Estados Unidos de Norteamérica que, bajo la vieja doctrina Monroe, sigue concibiendo el ideal de ‘América para los americanos’. Finalmente, la tercera de estas iniciativas imperialistas es la creación, en el plano económico, de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la cual busca desarrollar bajo la doctrina económica creada por John Maynard Keynes un proceso proteccionista de las economías locales, introduciendo grandes programas dirigidos desde el Estado de asistencialismo social; el propósito

de este planteamiento será el de garantizar unos mínimos de sobrevivencia al grueso de la sociedad y generar una barrera de contención a la avanzada de las ideas socialistas. En este escenario se circunscribe la teoría desarrollista que no solamente está inscrita en el plano económico sino también en el social y cultural, donde son “reclutados” académicos e intelectuales de diversas corrientes políticas para que cumplan con la difusión y aceptación de este ideario en el denominado “tercer mundo”. Una muestra de esto son los primeros trabajos elaborados por Paulo Freire y Orlando Fals Borda (Kush, 2012, p. 115).

Mientras el imperialismo trabaja en la consecución de estos objetivos, los sectores populares y revolucionarios dan respuesta creando sus propias alternativas, que en gran medida confrontan las generadas por el *establishment*. Casos como la Teoría de la Dependencia, elaborada por André Gunder Frank, Fernando Henrique Cardoso, Celso Furtado, Enzo Faletto, Theotonio dos Santos, Ruy Mauro Marini, entre otros, desenmascaran los propósitos fundamentales del capitalismo en su falsa búsqueda del bienestar constituido en su proyecto Cepalino. La teoría argumenta que a través de esta iniciativa se obliga a los países menos desarrollados a ser proveedores de materias primas, implantando modelos de monocultivo en los mismos y generando procesos de falso desarrollo en el marco de la ciencia y la técnica, puesto que lo único que hacen es suministrar tecnología dependiente de la metrópoli, en últimas, este aparente desarrollo está sometido a los intereses del gran capital, lo que genera procesos de máxima dependencia.

En el escenario de la investigación social se logra romper el esquema estructurado en el ambiente del positivismo, que consideraba una herejía romper con los lineamientos que demarcan las ciencias exactas y naturales en torno a la investigación, los cuales debían servir con iguales posibilidades de resultados acertados tanto en el campo social como en el natural. Esta imposición del pensamiento científico llevó inclusive a permear interpretaciones progresistas en el escenario marxista, pues hay quienes consideran que el mismo marxismo, dentro de su estructura de análisis, es positivista, desconociendo así de plano no solamente los elementos de orden metodológico que definen el positivismo sino también el basamento de su forma política, filosófica e ideológica que lo sustenta.

Esta imposición y debate recibe múltiples respuestas dentro de las cuales destacamos la Investigación Acción Participativa (IAP), esta propuesta busca dotar a los sectores populares de instrumentos más idóneos para desarrollar la investigación social, acciones que se circunscriban dentro de la propia realidad y hagan de los sujetos verdaderos actores en la solución de sus problemas, comprometiendo además a la figura del “investigador” a hacer-se parte de la misma. En nuestro continente una de las figuras más destacadas en este propósito es el sociólogo Orlando Fals Borda (1925-2008), que mediante su inmersión en las comunidades campesinas, indígenas, raizales y demás

sectores populares, logra romper con los legados dependentistas y desarrollistas en los que se había formado en las escuelas norteamericanas. El maestro Fals Borda crea con estas comunidades y a través de las mismas. En esta muy útil herramienta teórica de resistencia uno de los llamados fundamentales es a la “subversión” del orden establecido en sus formas políticas, económicas, sociales y de nuestro orden geográfico y cultural.

Otra respuesta —de no menos envergadura— que emerge de América Latina ante las imposiciones imperiales, se da en el escenario de la educación. En este contexto se recogen experiencias de múltiples procedencias en el espacio y en el tiempo, producto de las luchas de los pueblos por constituir una pedagogía emancipadora; desde los indígenas y las negritudes en resistencia hasta los próceres de la independencia se han generado estas búsquedas mientras la contemporaneidad se va nutriendo de aquellos esfuerzos de los pueblos africanos, asiáticos, rusos, eslavos, entre otros. Esta propuesta, conocida como método Freire, alimenta esas iniciativas diversas de Educación Popular que son también, al igual que la IAP, subversivas y antisistema, no conformes con el establecimiento y herramientas clave en la construcción de la utopía.

Vale la pena destacar en estas respuestas dadas al imperialismo por los pueblos de América, además de las ya mencionadas, el denominado “boom” de la literatura latinoamericana, encabezado por Gabriel García Márquez y Julio Cortázar, la Teología de la Liberación inspirada por el cura Camilo Torres Restrepo y un poco más adelante el Teatro del Oprimido, liderado o evocado por Augusto Boal. Estos son otros esfuerzos en la búsqueda de nuestra identidad, de nuestro “ser y estar”, en la relación opresor-oprimido, dominador-dominado, burgués-proletario, explotador-explotado, que pretenden dar sentido a ese nuevo viejo ser amerindio que se enriquece y se empobrece dialécticamente en ese diálogo violento que nos impuso el eurocentrismo, ubicándonos en una condición de minoría de edad. Luego de casi 500 años hemos perdido el temor de valernos de nuestro propio entendimiento, no obstante el legado absolutista que se negó a perecer en manos de la República nos dice nuevamente “¿Por qué no te callas?”, pues le incomoda el grito constante de nuestra rebeldía milenaria.

A modo de conclusión

En el devenir de la historia hombres y mujeres circunscriben códigos diversos para poder transmitir sus experiencias, reflejar sus necesidades e intentar satisfacerlas y resolverlas junto a otros problemas que emergen en su vida cotidiana, en un tiempo en el que una de las principales cuestiones es el poder sobrevivir ante las inclemencias del medio natural y ese floreciente entorno cultural.

Hoy, después de miles de años de la reconstrucción humana del mundo y del desarrollo histórico y social, de su conceptualización en la cultura, esta adquiere una connotación de primer nivel en las propuestas de liberación y emancipación de los pueblos, a

los que desde sus mismos orígenes se les ha impuesto la perversa dialéctica de la convivencia entre opresores y oprimidos, naturalizando en gran medida esta condición. Muchas luchas se han librado en la historia para romper con este antagonismo, han corrido ríos de tinta y mares de sangre, el ejercicio permanente del ensayo-error ha sacrificado varias vidas pero también ha salvado muchísimas otras; en esta constante los hombres han logrado construir nuevos y mejores escenarios de convivencia, no necesariamente en la línea del “progreso”, pues han existido avances y retrocesos.

Estamos en un momento de la historia —tal vez como muchos otros similares— donde la existencia de la vida humana se pone en entredicho, hay quienes se atreven a decir que la vida en su conjunto está en peligro; estamos en el cenit del desarrollo científico-técnico, creemos que el vacío mito de la ciencia nos permitirá el avance desenfrenado hacia no se sabe dónde, buscamos en los confines del universo nuevos espacios y territorios donde reproducir nuestra concepción de las cosas.

Desde las culturas primarias hasta nuestros días se ha concebido la educación como el mejor vehículo para transmitir, conservar y construir saberes y conocimientos. El plano educativo ha tenido múltiples expresiones y no han faltado quienes la postren y condenen de ser portadora de “saberes impropios, herejes y subversivos”; esta dicotomía en la concepción de ser reproductora o transgresora del status quo vierte su simiente sobre el fértil terreno de la conciencia crítica de los pueblos, es así como, luego de muchos intentos, en nuestra América emerge en lo más remoto y humilde de su seno la simbiosis entre la rebeldía y la crítica, acciones que en un diálogo de su pasado particular y universal se materializan en la condición insumisa de José Gabriel Condorcanqui, Tupac Catari, Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José de San Martín, Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento, José Carlos Mariátegui, José Martí, José María Vargas Vila, Rubén Darío, Eloy Alfaro, Ernesto Guevara de la Serna, Fidel Alejandro Castro Ruz, Camilo Torres Restrepo, Salvador Allende, entre muchos otros inspirados e inspiradores por y de muchas generaciones de soñadores y constructores de utopías.

Estos personajes marcan desde la ‘América Profunda’ el sendero que recorre Paulo Reglus Neves Freire en torno a la construcción de referentes críticos y subversivos de proyectos educativos, políticos y sociales de orden emancipatorio, no siendo el único pero sí ubicándose al lado de muchos otros que como él definen las nuevas epistemologías del Sur³.

3 En palabras de Boaventura de Sousa, Aníbal Quijano, Orlando Fals Borda y otros.

Referencias

- Abbagnano, N., Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Barreiro, J. (1970). *La educación como práctica de la libertad de Paulo Freire*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Beisiegel, C. (2003). *Observaciones sobre la teoría y la práctica en Paulo Freire*. Recuperado de http://www.hottopos.com/mirand7/observaciones_sobre_la_teor%C3%ADa_y_.html
- Bernetti, J. (1987). *Latinoamérica: del New Deal a la Revolución Cubana (1935-1961)*. México: Appeal Ediciones.
- Bolívar, S. (2009). *Discurso de Angostura. Publicado en el Correo del Orinoco, n. 19, 20, 21 y 22 (20 de febrero al 13 de marzo de 1819)*. Recuperado de <http://juventud.psuv.org.ve/wp-content/uploads/2009/.../discursoangostura.pdf>
- Coben, D. (2001). *Gramsci y Freire, héroes radicales: políticas en educación de adultos*. Madrid: Miño y Dávila.
- Dimensión Educativa; sistematización de experiencias. (2004). *Revista Aportes n. 57*. Buenos Aires.
- Durkheim, E. (1996). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Fals Borda, O. (2005). *Kaziyadu*. Bogotá: Desde Abajo.
- Freire, P. (1970). *Educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Educación y actualidad brasileña*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P., Macedo, D. (1989) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Fullat, O. (1972). *La educación soviética*. Barcelona: Nova Terra.
- Gadotti, M. (1991). *Paulo Freire; su vida y su obra*. Bogotá: Codecal.
- Gadotti, M., Torres, C. (comp.). (2001). *Paulo Freire, una biobibliografía*. México: Siglo XXI.
- Godio, J. (2002). *¿Un P.T. como en Brasil en Argentina? Reflexiones sobre una iniciativa audaz e interesante*. Recuperado: <http://www.mundodeltrabajo.org.ar/Boletin/ptgodioset02.html>
- Hillert, F. et. al. (2011). *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- Jara, O. (1998). *Para sistematizar experiencias*. San José de Costa Rica: Alforja.
- Kush, R. (2012). *Geocultura del hombre americano*. Rosario, Argentina: Fundación Ross.
- Marx, C. (2000). *El Manifiesto del Partido Comunista*. Recuperado de elaleph.com.

- Mc.Laren, P. (2001). *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Madrid: Siglo XXI.
- Neruda, P. (2004). *Antología Popular*. Madrid: Edaf.
- Safón, R. (1978). *La Educación en la España revolucionaria (1936-1939)*. Madrid: La Piqueta.
- Shuare, M. (1987). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Progreso.
- Tomassi, T. (1978). *Breviario del pensamiento educativo libertario*. Madrid: Madre Tierra.
- Torres, C. (1993). *Estudios Freireanos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2000). *Paulo Freire en la Pedagogía*. Cuadernillo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasconi, T. (2011). *Contra la Escuela*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/92648469/Contra-la-Escuela-Tomas-A-Vasconi>.
- Vega, R., (1997). *Marx y el Siglo XXI. Tomo I*. Bogotá: Pensamiento crítico.

Memoria, formación e identidad del profesor Paulo Freire: la constitución de la freireanidad

Margarita Victoria Gómez

Pretendo abrir un espacio de reflexión sobre el memorial de este educador y desearía, para eso, contar con la participación de ustedes. Les pido que nos detengamos en la biografía de cada uno de nosotros para pensar en las articulaciones o aproximaciones que hemos establecido con la obra de Freire; para rememorar vivencias o situaciones que fueron convergiendo, generando vínculos, organizando y encontrando interrelaciones significativas en torno a su biografía.

Personalmente “conocí” —si se puede decir así— a Paulo Freire en 1988, con ocasión de la primera conferencia que él realizó en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (USP), Brasil. Creo que era la primera vez que la USP lo invitaba. En esa oportunidad él se refirió especialmente a su experiencia en África. Al finalizar lo saludé, intercambiamos algunas palabras y me invitó a su casa, visita que nunca realicé porque tuve que viajar en esa época. En mi curso de formación inicial en ciencias de la educación, en Rosario, Argentina, tuve la oportunidad de consultar algunas obras de él y enterarme de que, durante el último proceso militar, estas fueron retiradas de las bibliotecas. Luego, también, a través de charlas y trabajos realizados con quien fue mi orientador de doctorado, el profesor Moacir Gadotti, y el equipo del Instituto Paulo Freire de Brasil. Aprendí mucho, además, escuchando la narrativa del hijo menor de Freire, Lutgardes Freire, compañero de trabajo, con quien compartí, durante cinco años, historias, casos y causas, algunas amenas y otras muy tristes, que aprovecharé como eje de esta conferencia.

Por otra parte, en mi tesis de doctorado sobre educación en red, busqué, al estilo de Paulo Freire, apasionadamente, descubrir las aproximaciones de su propuesta a la educación a distancia y la formación de profesores. Adicionalmente, dicto el curso Actualidad del Pensamiento de Paulo Freire en la Universidade Vale do Rio Verde (Unincor). Estas indagaciones me llevaron a comprender su rechazo a cierto academicismo y sus alertas para entender que todos los “libritos” que él escribió son solamente relatos de prácticas, de memorias. Además, hay que considerar que si bien él inicialmente estaba

preocupado por modificar la sociedad a través de una práctica concreta, no dejó de buscar a intelectuales y dialogar con ellos para fortalecer su acción.

Por eso, considero que la biografía de este educador se entiende a partir de sus propias palabras (Freire, 1997, p. 18):

[...] la pasión con que conozco, hablo o escribo no disminuye el compromiso con que denuncio o anuncio. Soy una integralidad y no una dicotomía. No tengo una parte esquemática, meticulosa, racionalista y otra desarticulada, imprecisa, queriendo simplemente bien al mundo. Conozco con todo mi cuerpo, sentimiento, pasión. Razón también.

Por eso, los estudios sobre la propuesta de Freire, para ser coherentes con sus planteamientos, deben ser realizados desde el cuerpo consciente, entendido como aquel que no es puro objeto sino que es la mediación de la conciencia con el mundo y con la intersubjetividad (Freire, 1975).

Freire se enorgullecía al decir que nació en Recife, en el nordeste brasileño, y reconocía en él la fuerte cultura cargada de machismo. Los trazos machistas lo marcaron a tal punto que lo llevaron, años más tarde, a producir el histórico encuentro con las feministas americanas. Él se decía contemporáneo del radio, en esa época no se conocía la televisión. El sueño de su padre era que “Pauliño” viera al hombre pisando la Luna. Esa capacidad de soñar de su padre lo impresionaba bastante, y justamente la necesidad de tener sueños es recurrente en su pensamiento.

Paulo Reglus Neves Freire nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, Pernambuco, en plena posguerra. Esta población era una de las regiones más pobres de Brasil, ahí cursó la escuela primaria, el colegio, la Facultad, se casó y comenzó su plan de alfabetización, interrumpido por el golpe militar de 1964. Estuvo exiliado en Bolivia, Chile, Estados Unidos y Suiza y solo después de 16 años regresó al país, en 1980. Reaprendió Brasil y trabajó en él. Falleció el 2 de mayo de 1997 en São Paulo, dejando un legado formidable. Fueron casi 76 años de vida intensa.

El testimonio de Lutgardes Freire⁵, su hijo menor, que convivió con él por 42 años, destaca sus valores afectivos, su día a día en familia y la simplicidad de su persona. Lutgardes Freire es un ser simpático, cautivante, tranquilo, que ofrece mucha paz. Él pasó por alegrías y sufrimientos junto a su padre; su estilo de dialogar es, también, totalmente biográfico.

La trayectoria de Freire puede ser pensada en tres momentos. El primero comprende su infancia y vivencia en Recife, hasta el golpe militar; el segundo va de 1964 hasta 1980, cuando retorna a Brasil; el último de 1980 hasta 1997, cuando muere.

4 Este escrito tiene por base la exposición que Lutgardes Freire, el hijo menor de Paulo Freire, realizado en febrero de 2004 en la Universidad Vale do Rio Verde para los alumnos y profesores de la Maestría en Educación. El 1 de abril de ese año se cumplirían cuarenta años del golpe militar que interrumpió la obra iniciada por Freire.

Paulo Freire pasó su infancia en el barrio Casa Amarela de la ciudad de Recife, a los diez años de edad se mudó para Jobatao, en el interior de Pernambuco. Fue a la escuela después que su madre lo había alfabetizado y enseñado su *primer primero mundo*, como dice en las *Cartas a Cristina*, debajo de una *mangueira*, escribiendo en el suelo, con gajos que encontraba en el patio de la casa. Durante su adolescencia ya mostraba mucho interés por la lengua portuguesa.

A los 13 años de edad murió su padre, pérdida que le ocasionó un gran dolor, compartido con su madre y sus cuatro hermanos, con quienes tuvo que enfrentar tiempos difíciles. Él recibió solidaridad y al tiempo fue solidario con la familia, sus hermanos y amigos.

Yo hice la escuela primaria exactamente en un periodo duro de hambre. No de hambre intensa, pero de un hambre suficiente para interferir en el aprendizaje. Cuando terminé mi examen de admisión era alto, delgado, grande, anguloso, feo. Estaba con ese tamaño y pesaba 47 kilos. Usaba pantalones cortos, enormes, que marcaban la altura del adolescente. Conseguí hacer, Dios sabe cómo, el primer año de la secundaria con 16 años, cuando los otros adolescentes, hijos de padres con dinero, estaban entrando en la Facultad. Hice ese primer año de secundaria [*gimnasia*] en uno de esos colegios privados de Recife, porque en Jaboato solamente había escuela primaria. Pero llegó un día en que mi madre no tenía condiciones de continuar pagando la mensualidad, y entontes fue una verdadera maratón para conseguir un colegio que me recibiese con una beca de estudios. Finalmente ella encontró el colegio Oswaldo Cruz y el dueño de ese colegio, Aluizio Araújo, que antes era seminarista, casado con una mujer extraordinaria, a quien yo quiero un inmenso bien, resolvió atender el pedido de mi madre. (Freire, como se cita en Brandão, 2001, p. 29)

Su familia hacía de todo para superar los problemas económicos, excepto vender el piano que era el símbolo del origen de la clase media brasileña de aquella época y, junto a la corbata del padre, representaban el estatus de la familia. Al perder a su padre, su madre asumió la educación que todavía estaba impregnada de paternalismo, de machismo. Esas situaciones no lo traumaron. Él recordaba el hecho de aprender a escribir debajo de los árboles de mango de manera poética, agradable. Años más tarde escribió el libro *A la sombra de este árbol* (1997) en el que retrata ese momento de su vida, el comienzo de su alfabetización. Después de la muerte de su padre, la familia se empobreció todavía más y los hermanos tuvieron que salir a trabajar. La genealogía del dolor y la organización de la alegría comenzaban a dialogar:

Nacidos así, en una familia de clase media, que sufriera el impacto de la crisis económica de 1929, éramos “niños conectivos”: participando del mundo de los que comían, aunque comiésemos poco, también participábamos del mundo de los que no comían, aunque comiésemos más que ellos —el mundo de los niños y las niñas de los arroyos, de los mocambos, de los cerros—. Al primer grupo estábamos ligados por nuestra posición de clase, al segundo, por nuestra hambre. (1996, p. 39)

Freire narra este pasaje de su vida en la segunda carta de su libro de memorias *Cartas a Cristina*, cuenta que pescó en ríos y robó frutas en frutales ajenos. “Fui una especie de niño colectivo-mediatizado entre los niños de mi clase y los de los obreros... recibí el testimonio cristiano de mis padres, me empapé de vida y existencia, entendí a los hombres desde los niños”.

Se trataba de niños que anticipaban a gente grande (Freire, 1994, p. 38). Esa situación experimentada por Freire es común, todavía hoy, para muchos niños y familias latinoamericanas, asiáticas y africanas. El que se convirtiera en un gran educador y que hubiera contribuido enormemente para cambiar esa situación no fue suficiente para resolver el problema. Existen más de 15 millones de analfabetos, solamente en Brasil, aunque se implementaran los cupos para pobres, blancos, negros e indios. El examen de admisión continúa siendo un filtro de control para el ingreso a la universidad, en el caso de la educación privada, a partir de la Reforma Universitaria de 1968 y de las ideas del coronel Jarbas Passarinho, que incentivaron y delegaron la educación a las instituciones privadas, fundaciones etc., estas hoy representan más del 70% de la red total de educación. La alfabetización está por ser realizada, lo mismo que la reforma de la educación superior, como en otros países del sur.

Así, Freire fue tramando su red con una generación de niños que creció en el patio de la casa, por lo que, según él, su memoria está llena de experiencias de sombras. Desde esa época, él preserva una *memoria tropical*.

Después del largo peregrinaje de su madre para encontrar una escuela para Pauliño, como se mencionó atrás, el colegio Osvaldo Cruz le otorgó una beca con la única condición de que fuera estudioso, y Freire adoraba estudiar. En aquella institución fue tan buen alumno que se convirtió en profesor de portugués debido a su excelente sintaxis, la capacidad para encontrar la palabra correcta para cada frase dentro de su contexto y desde el punto de vista sintáctico y semántico. También daba clases particulares. Evidentemente, cultivaba un estilo poético, dulce, particular y amoroso en su escritura. Escribió algunas poesías pero no le interesaba que aparecieran para evitar ser considerado poeta o escritor; decía que escritor era Jorge Amado, que él era un pensador. No consideraba su lado poético, su sensibilidad estética ni sus cualidades de escritor, no obstante desde joven cultivó la sintaxis, las palabras, el lenguaje, el diálogo y la comunicación, en su dimensión contextualizada.

En sus charlas contaba que le gustaba conversar con él mismo, parar y hacerse preguntas. En su época en Chile, por ejemplo, andaba con fichas en el bolsillo, ya fuera en el colectivo, en la casa o en el trabajo, y cuando tenía algunas ideas las escribía. Lutgardes tenía entonces cinco años y cuenta que hallaba aquello muy gracioso.

Era su forma de estudiar, que podemos ver relatada en su libro *La importancia del acto de leer*. Recientemente, una investigadora de la Pontificia Universidad Católica de

São Paulo escribió una tesis sobre la *marginaria*, ese proceso de anotaciones y subrayados que Paulo Freire hacía en el margen de las páginas de los libros de su biblioteca personal, que dejó en herencia al Instituto Paulo Freire de São Paulo.

En el relato autobiográfico la memoria de Freire actúa a través de la tensión generada por la propia cultura y el lenguaje, en las cuales busca hacer un puente intergeneracional. Por haber tenido una íntima relación con los árboles desarrolló un gusto especial por la sombra, que rápidamente es incorporada por la gente que vive en los trópicos. Tanto en Chile, como en África o en su biblioteca personal, tuvo experiencias particulares a partir de su memoria tropical, que lo hacían sentirse a la sombra del árbol de su infancia (1997, p. 27).

Freire trabajó con la memoria voluntaria y la involuntaria, en sentido benjaminiano. Esto le permitió superar la memoria factual y elaborar las recordaciones en una narrativa derivada de la reflexión sobre la propia experiencia en la que empeñaba la emoción y la creatividad.

Parfraseando a Paul Ricoeur, se puede decir que la narrativa le permite a Freire identificarse con su trama autobiográfica, que por ser histórica o ficticia es interrogada por él y le devuelve una imagen como espejo. Por eso no es la identidad del *yo* aislado lo que él buscaba sino un *sí* que interfería con la identidad colectiva ampliada a un *nosotros*, de la comunidad de clase, educativa, religiosa, política o étnica. La particularidad de su relato crítico es que está orientado a la otredad —no en el sentido de Lévinas (1999)— para evitar comprender al otro como al mismo.

Después de aquella experiencia en el colegio Oswaldo Cruz, donde rápidamente se hizo profesor de portugués, en 1944 conoció a Elza Maia Costa de Oliveira, educadora infantil, con quien se casó y comenzó a desarrollar lo que hoy conocemos como *método Paulo Freire*. Ellos lo consideraban más como una teoría del conocimiento o una metodología de aprendizaje. En Chile, este método fue llamado *concepción psicosocial de alfabetización*, pues tiene una función sociológica de enseñar a leer, a escribir y a leer el mundo. Su propuesta teórico-metodológica tiene al hombre y a la mujer situados social e históricamente como ejes principales.

En ese proceso vivió alegrías, angustias y conflictos, pero nada tan fuerte que lo llevara a desistir de su sueño. Buscó en todo momento restablecer la poética de su vida por una necesidad humana. Fue así, apostando en la vida, que a los veintidós años de edad comenzó a estudiar en la Facultad de Derecho de Recife. Se casó con la maestra de primaria, con quien vivió hasta la muerte de ella en 1986, y fue profesor en el colegio de propiedad del padre de Ana María de Araújo, su segunda esposa. Con Elza tuvo cinco hijos: Fátima, Madalena, Cristina, Joaquín y Lutgardes, todos educadores en áreas específicas.

En el exilio Elza se dedicó a su hogar, al cuidado de la familia para mantener la unión familiar. Con relación a la alfabetización, ella opinaba que si era posible enseñar a los niños, también se podría enseñar a los adultos. Fueron a verificar eso en la realidad y descubrieron que hombres y mujeres eran tratados como niños; se les enseñaba sin considerar sus saberes, sus etapas de pensamiento ni su trayectoria. Ante esa constatación comenzaron a preguntarse cómo debería ser una metodología para la alfabetización de adultos. Dedicaron toda su atención a ese estudio y percibieron que lo primero era respetar a aquel adulto en cuanto es una persona que tiene saberes, conocimientos, una trayectoria de vida y una cultura. En efecto, se hacía necesario partir de su realidad y preguntar: ¿qué sabe el adulto sobre ese asunto?, ¿qué sabe hacer?, ¿cuál es su trabajo? Descubrir el vocabular del sujeto y, a partir de esos elementos, iniciar el proceso de alfabetización.

En 1947, Freire fue contratado para dirigir el Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria (SESI) en Recife, donde entró en contacto con la alfabetización de los operarios adultos. A mediados de 1950 actuó como profesor en la Universidad de Pernambuco, en la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación. En 1958 participó, delegado por Pernambuco, en el Segundo Congreso Nacional de Educación de Adultos, realizado en Río de Janeiro. En este evento se dio a conocer que había poca asistencia de alumnos, que las escuelas funcionaban precariamente, la remuneración de los profesores era baja, el material didáctico inadecuado y que los adultos eran tratados como chicos; eso era suficiente motivo para la falta de interés y el fracaso de las propuestas de alfabetización. Además se enfatizó en la poca comunicación entre alumnos y maestros, y de estos con el material didáctico; su contenido y método era totalmente descontextualizado de la cultura y las necesidades de las personas de clase popular.

En este congreso Freire presentó los principios que estaba elaborando para la alfabetización de adultos. Afirmó que la alfabetización debía estar relacionada directamente con las realidades cotidianas del adulto, el cual debía ser conocido por él para volver a este mundo, criticarlo y trasformarlo con su participación activa.

Fue así como en esa década inició su trabajo de alfabetización en Angicos, tuvo tanto éxito que fue designado, durante el gobierno del presidente João Goulart, a través del ministro de Educación, Paulo de Tarso Santos, para asumir la coordinación del Programa Nacional de Alfabetización. Con este programa se pretendía alcanzar toda la nación y hacer una verdadera revolución educacional que llevaría a la sociedad una democracia más consistente.

La propuesta de alfabetización que Freire realizó con Elza hoy parece obvia y común pero para la época fue una revolución, pues este concepto se entendía sin relación con la vida del adulto. Ellos comenzaron a desarrollar ese método en la parroquia y

fue creciendo, siendo conocido y aceptado por la sociedad de Río Grande del Norte. Freire y su equipo consiguieron alfabetizar a trescientas personas en cuarenta días y — algunos dicen— en cuarenta horas. Tal vez sea una exageración, pero lo cierto es que transformó las condiciones de vida de los asistentes al darles la posibilidad de “releer” el mundo de una manera diferente y a su vez permitió visibilizarlos nacionalmente. La campaña de alfabetización en Angicos fue, así, un suceso de gran trascendencia por haber conseguido un avance en esa ciudad tan pobre del nordeste brasileiro. En 1964 se dio el último golpe militar en Brasil (que duró hasta 1984), iniciado bajo las órdenes del general Humberto de Alencar Castelo Branco. Muchas personas humildes, profesores, campesinos, operarios y estudiantes fueron apresados en Brasil por participar en ese trabajo de alfabetización, o en el campo, a través de la Unión Campesina. No obstante, algunos de los alfabetizados después de formados dieron clases en el Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). La nueva propuesta de alfabetización del Mobral se realizó dentro de los parámetros tecnicistas e instruccionales de la década del setenta, lo que desfavoreció nuevamente a los adultos que buscaban una educación.

Uno de los trazos fuertes del método Paulo Freire fue considerar al alfabetizador como parte de la realidad del educando, no solamente como quien enseña a leer y a escribir, sino como aquel que provoca en su alumno la curiosidad, lo libera del peso del oscurantismo que le impide pensar, crear y decir y, por lo tanto, de la carga de opresión de la sociedad sobre él.

Todos aquí, participantes o lectores, ya tuvimos contacto con personas humildes que no saben leer ni escribir, que viven de forma muy precaria. Lutgardes cuenta que en cierta oportunidad le preguntó el nombre a una persona y esta respondió: “puede llamarme como quiera, mi nombre es como usted quiera llamarme”. Lutgardes percibe en esto la carga de deshumanización que la sociedad brasileira provocaba sobre ellos.

Entonces, Freire hizo una propuesta y articuló su trabajo en torno a ella, ya que el método, como es conocido, no se limitaba a cuestiones técnicas o de ideología sino a un asunto de compromiso con la vida. Es evidente en este caso que criticidad, crítica y acción son parte constitutiva de la dimensión política de la educación por él planteada. El espacio donde se realiza y el tiempo que dura una experiencia, las trayectorias, las relaciones y los participantes en los círculos de cultura van elaborando su identidad cultural. Freire se orientaba por tal solidaridad humana, la solidaridad orgánica y no mecánica, al decir de Emile Durkheim (1967).

De cierta manera su tránsito por las décadas de los años cincuenta y sesenta no pasó desapercibido para nadie. Los sociólogos, por ejemplo, se interesaron por estudios sobre el hombre para comprender mejor su situación y proponer soluciones. Así, intereses diversos y conflictivos movilizaron a todo tipo de personas, de las más diversas áreas: intelectuales, profesores, campesinos, entre otros, mientras que Freire, como

parte de esa transición social, estaba buscando situar al pueblo brasileño en un peldaño superior, con mayor calidad de vida, de desarrollo. La situación de miseria lo incomodaba e indignaba a tal punto que empeñó su vida para cambiar esa situación.

Por otro lado, el gobierno populista de la época, comenzó a encontrar caminos democráticos para la sociedad carente. Freire encaminó su lucha por la alfabetización, hasta que fue preso en una celda por setenta días que, como dice Lutgardes, “no daban para imaginar”. La celda era de 60 centímetros de ancho por 1,70 de alto, era absurdo dejar ahí a un hombre de 1,70. Freire relata esta historia en uno de sus libros y considera que en todo Brasil deberían cerrar esos espacios.

Esos hechos impregnaron su persona, formación e identidad cultural y le ofrecieron elementos para tramar la memoria que se va gestando en lo que será su gran obra: *Pedagogía del oprimido*. La memoria del exilio recrea situaciones de familia, trabajo, persecuciones, adhesiones, dificultades y críticas. En lugar de perder la capacidad de narrar fortaleció su escritura como un modo de resistencia, participó en la sociedad con palabras llenas de presencia y experiencias realizadas y por realizar. Sus narraciones están impregnadas de opresión, praxis, inéditos viables y esperanza.

Freire siempre decía que muchos de nosotros, sabiendo leer y escribir, no sabemos leer el mundo, mientras que muchos que no saben leer y escribir sí saben hacerlo; era un lector crítico de la realidad brasileña. Lutgardes dice que esto no significa que su padre haya sugerido a los estudiantes no estudiar o parar de investigar, sino que esa práctica debía estar acompañada de aquella otra. Todo docente debería incentivar a leer el mundo porque es un proceso fantástico que permite descubrirnos en interrelaciones insospechables y, además, interpretar aquella realidad que da sentido a nuestras palabras.

En la época del exilio, primero pasaron algunos días en la embajada de Bolivia y después fueron a Chile. Allí crecieron los niños; Lutgardes se alfabetizó en ese país, por ejemplo. Freire tenía entonces 43 o 44 años. Lo curioso, según Lutgardes, fue creer que tomar un avión e ir a otro país era como cambiar de barrio, cuando en realidad fue complicado; no era otra parte de Brasil, ni simplemente de América Latina. Cuando comenzaron a hablar portugués se encontraron con las primeras diferencias. Al principio fue difícil, porque no tenían nada, ni pasaporte; Freire no podía ser registrado por las autoridades chilenas. Sin embargo rápidamente encontró un empleo en el Gobierno, regularizó su situación y continuó desarrollando su propuesta de alfabetización junto con Jacques Chonchol, en el Instituto de Desarrollo Agropecuario para la Promoción Humana.

Freire dio continuidad al trabajo de alfabetización, pero lo principal fue que escribió *Pedagogía del oprimido*, publicada en 1969 en español, en este texto relata su experiencia en Brasil. Lutgardes nos cuenta que él no imaginaba que ese libro iba a tener tanta

repercusión, Freire no sabía con certeza cuántas personas pensaban similar a él. En aquella década del sesenta acontecieron muchos hechos que marcaron el rumbo de la historia: la guerra de Vietnam, la Revolución Cultural, las crisis y luchas de los estudiantes por una educación diferente, entre otros.

Hoy esa situación se repite. Continuamos con guerras marcadas, se está dando un cambio cultural significativo, y los estudiantes y docentes luchan por una reforma universitaria democrática. Retomar la utopía de Freire es coherente para un cambio o resistencia a la educación de dimensión bancaria que se está instalando en la sociedad, lo que ha sido tema de profundos debates en los Foros Social Mundial y Mundial de Educación.

Para Freire, como para las personas que con él estaban, no fue fácil luchar contra la cultura ancestral del silencio que cargaban. Al principio, pensaban pero no conseguían expresarse, solamente más tarde consiguieron quebrar el silencio al movilizarse y anunciar su sueño. Como Martin Luther King, se hizo líder de la educación porque dijo: “¡Yo tengo un sueño, una utopía!”, entonces proyectó su sueño en las personas que se adhirieron a él. Sus libros producen similar adhesión, y no es necesario leerlos en orden cronológico, o leer primero *Pedagogía del oprimido*. Como primer libro de Freire puede leerse *Pedagogía de la autonomía*; luego, *Extensión o comunicación*, *Pedagogía de la Esperanza*, o hasta leer antes *Educación como práctica de la libertad*.

Reflexionando sobre la lectura de Freire, recuerdo que en Argentina, en la década del setenta, fue ordenado retirar sus obras de las bibliotecas por “atentar contra la moral pública”. Fue prohibido su discurso pedagógico y se interrumpieron muchas de las actividades sustentadas en su propuesta.

Freire fue un educador de la libertad, no de la libertad fantasiosa o de aquella del sueño de juventud, sino de la libertad verdadera, de aquella que se vive como una condición en la que las personas, como nosotros, tienen derechos, obligaciones, actúan con autonomía, autodeterminación, ejercen el trabajo, la vida en sociedad, la ciudadanía. Él apostó con osadía y no con miedo.

A pesar de los sufrimientos, en sus escritos se revela un hombre de buen humor, al que le gustaba ser compañero, camarada, amoroso, humano. Fue un educador que se movilizó para promoverse, ser más humano y de esta manera suscitar el bien-estar del hombre y de la mujer con miras a la solidaridad humana y las reformas sociales. La dimensión ética de su praxis es fundamental en su propuesta ya que invierte los valores vigentes al ubicar al ser humano, al oprimido, en primer lugar. Por eso la ética relativa a la condición existencial, situacional, del hombre concreto, ejerció una influencia profunda en su ética de la liberación, lo que fue evidente cuando acompañó a los analfabetos en el tránsito, con disciplina y rutinas para la alfabetización, a la generación de una cultura de liberación.

Él fue un ser carismático que, al aglutinar a las personas alrededor de un sueño, restableció las crisis de identidad porque su filosofía de vida, de lo obvio, se fue tramando en la dialéctica entre lo nuevo y lo viejo, entre la innovación y las tradiciones, con la certeza de que el sujeto es contingente y el colectivo es trascendente, como lo confirmó años más tarde en su *Pedagogía de la indignación*. Lutgardes afirma que, cuando la *Pedagogía del oprimido* tuvo aquella acogida enorme, la democracia era muy débil, principalmente en Chile. El Gobierno era demócrata-cristiano, estaba del lado de la izquierda y de la derecha, encendía una vela para Dios y otra para el diablo. Había una cierta apertura del tipo: “pueden hacer, pero no vamos a agitar a los pobres, hay que dejarlos como están, pobres pero dignos”.

Paulo Freire (se) preocupaba, (se) incomodaba y era perseguido porque sabían que pensaba y escribía cuestiones revolucionarias de gran impacto y densidad política, especialmente para las clases populares.

Todavía en Chile, la familia Freire tuvo una gran alegría al recibir una invitación de Harvard y del Consejo Ecuménico de las Iglesias, el primero de Massachusetts, Estados Unidos, y el Consejo en Suiza. Lutgardes recuerda que Freire hizo una cosa inolvidable, en lugar de decidir autoritariamente, con aquel machismo pernambucano, reunió a la familia, informó sobre las invitaciones y les preguntó dónde querían ir. Fue la afirmación más patente de su coherencia entre lo que escribía y lo que vivía.

En *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, él habla de este asunto. Evidentemente no es fácil, lleva tiempo, es un proceso que necesita desenvolverse en la práctica pedagógica, y para Freire era fundamental esa connotación de coherencia. Él escribía todo lo que vivía, reflexionaba, y escribía nuevamente. Aprovechaba la recursividad para retomar asuntos en su esquema de pensamiento y profundizarlos desde otra óptica. Se trataba de una competencia lingüística que ejercía como educador. También se mostraba recursivo en los títulos de sus libros o en sus cartas. Su reflexión, por no ser lineal, permitía ese vaivén, que en la práctica de todo educador es fundamental, ya que este no puede limitarse a dar clases. Es difícil hacer un trabajo educativo sin reflexionar, ya sea en la escuela, en la Facultad o en el movimiento social.

Volviendo a las invitaciones, Lutgardes recuerda que los varones decidieron ir a Estados Unidos (eso fue en 1969) y las mujeres, con 17 o 18 años, prefirieron quedarse en Chile. El viaje fue un desafío enorme porque no sabían hablar inglés; Freire tenía cuarenta días para aprender el idioma y comenzar a dar clases. Debió hacer un gran esfuerzo para obtener un buen resultado. Luego, sus hijas fueron a Estados Unidos, donde se quedaron por once meses. La familia Freire partió a Suiza para dedicarse al Consejo Mundial de las Iglesias, donde Freire llevó a cabo su trabajo en el ámbito internacional por diez años. Trabajó en África en las primeras naciones —antiguas colonias portuguesas— independizadas en la década del setenta. Freire viajó por todo el mundo,

menos en Brasil. En aquella época le habían entregado a Elza, su mujer, el *ficaporte*, tipo de pasaporte que le permitía circular por la ciudad o país donde vivía, Ginebra.

Sufrieron mucho, desde el punto de vista psicológico, porque una cosa es salir de vacaciones y otra es ser exiliado. No obstante, Lutgardes afirma que aprendió mucho y aclara, con buen humor, que no propone autoexiliarse como método de aprendizaje. Él y su familia conjugaron muy bien las diferencias en esta experiencia. De manera recursiva, también organizaron las alegrías y los sufrimientos.

El sufrimiento era educado cuando no encontraban en la cultura que los hospedaba nada de su cultura original. La chilena, por ejemplo, por más latinoamericana y próxima de Brasil que sea, es diferente, lo mismo que la americana o la europea. Era una experiencia extraña pero extremadamente enriquecedora; fueron conociendo otras culturas y ampliando conocimientos. Hoy sus hijos hablan inglés, francés y español, tres lenguas internacionales; Lutgardes, por ejemplo, se desempeña como profesor de idiomas, lo que lo ayuda a sustentar a su familia.

La experiencia del exilio fue vivida por Freire y su familia con aprendizajes y tranquilidad, si pensamos que muchas familias se deshicieron en ese tránsito o, antes de salir de Brasil, en las prisiones. Esta familia quedó fortalecida. No obstante, como decíamos, la imagen de Elza, su mujer, se fue desdibujando, ya que se dedicó completamente a la familia, era ama de casa, silenciosa, aconsejaba a Freire y fue su primera lectora. Ella dejó todo en Brasil, también su cargo de directora de escuela, no dio clases y ayudó a que Freire se dedicara sistemáticamente a los estudios. Se puede decir que mucho de lo que Freire fue, lo logró gracias a Elza, ya que ella era una persona fundamental, quien contribuyó a la dedicación de Freire al trabajo y a sus escritos. Acostumbramos decir que detrás de un gran hombre hay una gran mujer; en este caso, lo acreditamos.

Su vida en Ginebra fue muy movida. Realizaron muchos viajes a países de Europa, India y América Latina, hasta el punto de irritarse con eso. Estuve recientemente en la India, participando en el Foro Social Mundial en Bombay (2004) donde conocí a educadores identificados con la propuesta de alfabetización de Freire, quienes me contaron que realizaron cursos de formación en Sudáfrica con el *Manual Reflect* y profesores del ActionAid. En esa oportunidad, organizamos un taller sobre Paulo Freire y ciudadanía que congregó a más de trescientas personas, dentro de las que se encontraba el hijo de quien fuera secretario de Gandhi, y nos habló sobre el feliz diálogo entre la *pedagogía del oprimido* y la *pedagogía de la no-violencia* de Gandhi, sustentada en las tres *h*: *hand* (hacer), *heart* (sentir) y *head* (pensar).

Estando en Suiza, Freire viajaba una vez por mes, por lo menos, para discutir la *Pedagogía del oprimido*, para trabajar con movimientos sociales de América Latina y los Estados Unidos. Como ya dijimos, las feministas norteamericanas tuvieron un papel fundamental en la obra de Freire. En las primeras ediciones de *Pedagogía del oprimido*,

Freire siempre se refiere, con su lenguaje cargado del machismo de su cultura nordestina, al hombre. Ellas manifestaron su agrado por el libro pero criticaron que en ningún momento se refiriese a las mujeres, por lo que entendían que la propuesta de liberación era solo para los hombres. Freire respondió con aquella disculpa pernambucana, “cuando digo hombres, incluyo a la mujer”. Ellas dijeron: “no es verdad, el hombre es hombre y la mujer es mujer”. Él se quedó indignado, preocupado, y al volver a su casa pensó y dijo: “es verdad”. Así, a partir de ese momento se refirió a los hombres y a las mujeres, y reconoció la cuestión de género como un elemento fundamental en la educación.

Los Estados Unidos y Suiza también son lugares importantes en su biografía, pues ahí vivió con su familia y, también, se expandió internacionalmente, se reencontró y fortaleció su propuesta, no exenta de conflictos.

Regresaron a Brasil en 1980, después de la Ley de Amnistía, y este fue un gran momento de reencuentro con el país, con su casa original. Cuando llegó, le preguntaron: “¿y la educación brasilera cómo anda?”. Con la humildad que lo caracterizaba, respondió: “yo vine para reaprender mi país”. No era una humildad fingida, sin sentido, sino que era la humildad de saber que sabía, pero que también otros sabían, y que juntos podían aprender mucho más. Esa cuestión de la humildad, de aprender con los otros es, también, uno de los saberes fundamentales en el arte de educar.

Ya en Brasil, las dos únicas universidades que invitaron a Paulo Freire fueron la Pontificia Universidad Católica (PUC) de São Paulo y, con mucha dificultad, la Universidad de Campinas (Unicamp), del estado de São Paulo. Todavía estaba vigente el gobierno militar. Eran los últimos cuatro años de João Figueiredo y la situación era todavía confusa. Freire quería regresar a Recife, pero no fue posible ya que la Universidad de Pernambuco no lo invitó y se tuvo que dedicar a las dos instituciones mencionadas, con mucho placer, pero en realidad él quería volver a su primer mundo.

Sus clases en la universidad fueron desarrolladas de forma amigable y acogedora. Organizaba a los estudiantes en círculo para permitir que las personas se asumiesen en una situación en la que sabían y el conocimiento sería compartido. En la décima carta del libro *Cartas a Cristina* reflexiona sobre un aspecto del que se hablaba con frecuencia en los corredores de la universidad: la orientación de los alumnos de la maestría, y plantea que: “o se apuesta en el miedo al riesgo o en la osadía de la curiosidad y la aventura del espíritu creativo”. En su dimensión antropológica, la osadía nace de la propia existencia histórica, situada, y de la curiosidad que moviliza a vivir peligrosamente, y no de la inmovilidad que imprime el miedo.

Durante las décadas del ochenta y el noventa Paulo Freire escribió varias obras, algunas de ellas en colaboración. Entre los libros escritos por él están: *A la sombra de este árbol*, *Pedagogía de la esperanza*, que es el reencuentro con *Pedagogía del oprimido*, y *Cartas a quien pretenda enseñar*. En este último libro intenta dialogar/reflexionar con la mentalidad brasilera sobre el hecho de creer que si las profesoras son llamadas “tías”

hay una cuestión de bondad y de afectividad con los niños, y lleva a preguntarnos si en verdad no se está olvidando su papel: ella no es una tía, es una maestra. La tía está en casa y tiene responsabilidades diferentes, y eso no ayuda a la profesionalización de las maestras en Brasil.

Freire fue pacientemente impaciente, y algunas veces solo impaciente. Lutgardes cuenta que en cierta oportunidad, cuando vivían en São Paulo, viajaron a Recife y, ya cerca de Bahía, llegaron al hotel donde habían hecho la reserva. El dueño del hotel dijo secamente: “no hay lugar”. A lo que Freire respondió: “no es posible, yo hice la reserva”. El dueño no prestó mucha atención y Freire dijo entonces: “¿usted sabe con quién está hablando? ¡Soy Paulo Freire!”. Él, que se oponía a esa petulancia, a esa forma particular latinoamericana de imponerse sobre el otro, en esa ocasión perdió la paciencia y se puso de esa forma. Ante todo, él cultivó la “boniteza”⁹ de sus acciones y en todos los momentos aparece recuperando esa dimensión con rigurosidad.

Desde 1989 hasta 1991 se desempeñó como administrador público al aceptar la invitación de la alcaldesa de São Paulo por el Partido de los Trabajadores (PT), Luiza Erundina. Paulo Freire asumió el cargo de secretario municipal de Educación y propuso una reformulación de la escuela y de la formación de los maestros, tomando como ejes la educación como acto político, sustentado en la ética y la estética. Por eso, embelleció las escuelas e inició la formación de profesores. No obstante, interrumpió su mandato porque consideraba que ya había puesto en marcha todo lo que estaba a su alcance. Hay que preguntarse también hasta qué punto los créditos del Banco Mundial no anticiparon esa decisión, ya que su plan de educación emancipadora corría a la par del proyecto de educación bancaria del Banco Mundial, que tenía lugar en el mismo momento. Así, sintiendo la falta de su biblioteca, retornó a ella y continuó ofreciendo conferencias y asesorías en proyectos educativos y culturales en varios países de América Latina y África. En su libro *Educación en la ciudad*, dejó consignada su propuesta sustentada en la educación como práctica de la libertad en una de las mayores metrópolis del mundo. En su carta de despedida hizo un manifiesto a la manera de quien, saliendo, se queda.

A los 75 años, en 1997, nos dejó a causa de un infarto cardíaco, pero se quedó en el pensamiento y el corazón de la familia y de todos nosotros, que estamos en tiempo de espera activa, como dice en su poesía “Canção óbvia” (Ginebra, marzo de 1971; en Freire, 2000, p. 10).

Canção Óbvia

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.

9 Todas sus obras, además de rigurosas, son escritas con “boniteza”, como lo expresa en *Cartas a Cristina*: “He insistido, en trabajos anteriores, en que no hay antagonismo entre escribir con rigor y escribir bonito. He enfatizado que la búsqueda de la ‘boniteza’ en la producción del texto no es deber apenas de los artistas de la palabra, y sí de todos y de todas los que escribimos” (1994, pp. 210-211).

Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

Canción obvia

Elegí la sombra de este árbol para
descansar de lo mucho que haré
mientras te espero.
Quien espera en la pura espera
vive un tiempo de espera vana.
Por eso, mientras te espero
trabajaré los campos y
conversare con los hombres.
Mi cuerpo sudará, quemado por el sol,
mis manos se llenarán de callos;
mis pies aprenderán el misterio de los caminos;
mis oídos oirán más,
mis ojos verán lo que antes no vieron,

mientras te espero.
No te esperaré en la pura espera
porque mi tiempo de espera es un
tiempo de quehacer.
Desconfiaré de aquellos que vendrán a decirme,
en voz baja y cautelosa:
es peligroso hacer
es peligroso hablar
es peligroso caminar
es peligroso esperar como tú esperas
porque esos espantan la alegría de tu llegada.
Desconfiaré también de aquellos que vendrán a decirme,
con palabras fáciles, que ya has llegado,
porque al anunciarte ingenuamente,
más bien te denuncian.
Estaré preparando tu llegada
como el jardinero prepara el jardín
para la rosa que se abrirá en primavera.

Paulo Freire, Ginebra, marzo de 1971

Así, Freire fue articulando su vida en torno a la familia a su situación de niño, joven, padre, de la militancia, de la alfabetización-educación, del trabajo comunitario y universitario, con el pensamiento y la producción como acto creador.

Su narrativa autobiográfica resiste al enfoque tradicional del método que privilegia la individualidad del hombre moderno desde el momento en que en él no existe un *yo* individual, como un acto aislado, sino un *nosotros-otros* como acto social. Este modo de situarse fue fundamental para su propia formación, y para nosotros y los otros que se articulan alrededor de él. El simple hecho de contar las situaciones, las historias por las que pasó o testimonió nos permite hoy tener la memoria de una experiencia, de una trayectoria con la cual nos identificamos. El gran legado de Freire es su (auto) biografía, en la que deja aberturas para la existencia de nosotros, con nuestras experiencias y sueños. Se trata de situaciones introyectadas, provocadas por su pensamiento, sus propuestas y su persona.

Su biografía es un elemento de renovación que elaboramos (o podemos elaborar) en un proceso dialéctico entre la tradición y las innovaciones educativas. La propia experiencia fue para él un dispositivo que le permitió articularse al mundo, y para eso contextualizó su proceso de creación; estudió y practicó la pedagogía de la liberación. Por medio de la *escucha atenta*, conoció la visión de mundo de sus compañeros y conectó los elementos emergentes con las situaciones de enseñanza-aprendizaje específicas. Así, relejendo la propia experiencia, buscó superar la tradicional educación bancaria para poner el énfasis en la dimensión emancipadora.

Freire se asumió como sujeto de un proceso de opresión, pero se reconocía en la praxis transformadora y, principalmente, en el porvenir del mismo, tanto que para él el verdadero sujeto es el que está en devenir permanente, y que es producto del diálogo crítico, de la reflexión y de la acción social. En el contexto de una sociedad que se estaba globalizando, Freire reflexionó sobre la construcción de la sociedad del conocimiento y de la información, donde funciona de manera privilegiada la práctica del silencio, y afirma:

Si la vocación ontológica del hombre es la de ser sujeto y no objeto, solo podrá desarrollarla en la medida en que, reflexionando sobre sus condiciones espacio-temporales, se introduzca en ellas, de manera crítica. Cuanto más sea llevado a reflexionar sobre su 'situacionalidad', sobre su 'enraizamiento' espacio-temporal, más 'emergerá' de ella conscientemente 'cargado' de compromiso con su realidad, de la cual, porque es sujeto, no debe ser simple espectador, sino que debe intervenir cada vez más. (1994, p. 61)

Memoria, experiencia y aprendizaje son trazos interligados dialécticamente en la identidad del educador Paulo Freire. La dimensión discursiva, la oral, la escritura y los medios de comunicación dieron sustento a su propuesta pedagógica. Hoy podemos reconstruirnos en esa propuesta porque es capaz de articular la experiencia de otros alrededor de una biografía asumida, con adhesiones y críticas, que se construya, como la de cualquier sujeto, por medio de lo que se recuerda, se rememora, se olvida, se dice, se hace y se desea para la vida. Una situación, una utopía, un sentimiento, un aborrecimiento, todo tramado por medio del lenguaje.

La trama que Freire realiza en sus obras, especialmente en *Pedagogía de la esperanza*, da organicidad semántica a su narrativa, que es una dimensión mediadora para que otras personas, educadores y analfabetos entren con su propia historia para hacer la 'educación posible'. Su identidad narrativa, en palabras de Paul Ricoeur, emerge de la mediación entre la mismidad y la *ipsidad*⁶. Tal mediación es entendida en su dimensión simbólica como una síntesis de la experiencia con el lenguaje y con el mundo. Las mediaciones y los desvíos son realizados por Freire, porque él, como cualquier hombre, no consigue llegar directamente y de inmediato al conocimiento. Así fue posible que ejerciera la especulación, por su capacidad reflexiva que asociaba la experiencia al discurso y evitaba cualquier tipo de manipulación durante la mediación.

La apertura respetuosa a los otros configura la crítica a una sociedad individualista, capitalista, con la cual no nos identificamos, pues al desvendar su pasado con la fuerza de la situación presente se sufre de la opresión impuesta, por la cual se aplica la solidaridad para contribuir con la propia liberación y la de los otros, en el sentido benjaminiano. La criticidad le permite mantener el equilibrio reflexivo de la existencia

⁶ Carácter particular, individual, único de un ente, que lo distingue de todos los otros. El término fue recuperado en el siglo XX por el heideggerianismo.

individual/social y la coherencia con los principios básicos de la educación popular por él propuestos, en los que

[...] se establece el proceso antropológico de “venir a ser”, el devenir, que lo lleva a recorrer caminos insospechados, a ser eterno peregrino en la búsqueda de sí mismo, del otro y del mundo. Y es en una apertura respetuosa a los otros en la cual reconoce que no existe un “pienso” individual sino un “pensamos”, como acto colectivo, ya que considera que “ninguno educa a ninguno, los hombres se educan entre sí mediatizados por su mundo”. (Gómez, 2004)

Paulo Freire sostiene que:

Vivir la apertura respetuosa a los otros y, de vez en cuando, de acuerdo con el momento, tomar la propia práctica de apertura al otro como objeto de reflexión crítica debería ser parte de la aventura docente. La razón ética de la apertura, su fundamento político, su referencia pedagógica; la “boniteza” que hay en ella como viabilidad del diálogo. La experiencia de la apertura como experiencia fundante del ser inacabado que terminó por saberse inacabado. Sería imposible saberse inacabado y no abrirse al mundo y a los otros en procura de una explicación, de respuestas a las múltiples preguntas. [...] El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia. (1999, p. 153)

Así, la sociedad abierta es constituida en la trama de relaciones sociales y de interacción, envolviendo un influjo entre conciencia y mundo e instituciones y hombres, como instancias de un movimiento social. Son múltiples las incidencias de esta perspectiva, y no solo tangenciales, pues el sujeto descubre, piensa y transforma el mundo en el que vive.

Hoy, un mundo interconectado nos atrapa en una red interior que tiende a pulverizarnos más que a liberarnos. Los espacios de narrativa, hasta los blogs en Internet, abrieron brechas para aprender, discutir lo que significa leer y su importancia social, ejercitar la lectura, aprender nuevos operadores de lectura y escritura, y generar los más diversos espacios donde eso pueda suceder, más allá de la escuela. No obstante siempre existe la alerta para no ser meros depositadores de conocimientos en esos bancos de datos, llámense memorial, blog, narrativa mercantilizada o autobiografía, como un acto individual.

Desde este punto de vista, la memoria, la formación y la identidad son configuradas a partir de la visión de mundo, de la situación del hombre y la mujer en relación. Lo anterior se refleja en la teoría de la lectura, ya que para Freire se trata de aprender cómo se dan las relaciones entre las palabras y en la composición del discurso. Señala que es necesario conocer el mundo, entrar en la intimidad del texto, estar habilitado para la lectura y la construcción de la palabra verdadera, la criticidad, la creatividad y la transformación de situaciones educativas desfavorables. La educación, por no ser neutra, no

lo puede todo, pero sí puede alcanzar algo cuando tiene por finalidad la solidaridad y la humanización de los hombres y de las mujeres. Después de mucha producción, adhesiones y críticas, Freire confirmó que es necesario cambiar el lenguaje para cambiar el mundo, y en eso consistió su tarea política.

La identificación y la identidad cultural asumidas por Freire están impregnadas de utopía, ideología, politicidad y conciencia crítica de pertenencia a una clase social oprimida. Esto le permitió trabajar dialécticamente en torno a la praxis orientadora de toda su obra.

Con los alumnos de la Maestría en Educación de la Universidad de Vale do Rio Verde, *Três Corações*⁷, en Minas Gerais, Brasil, durante 2004 y 2005, también estudiamos la obra de Freire y reflexionamos a partir del libro *Pedagogía de la esperanza*, que recoge y responde a las críticas realizadas a *Pedagogía del oprimido*. En *Pedagogía de la esperanza* hace una relectura de sus experiencias vividas y les reotorga un sentido para organizarlas y reapropiarse de ellas por otros caminos. En este propósito hace uso de la recursividad, esto le permite retomar cuestiones para continuar elaborándolas junto con los otros.

En esta obra Freire se permitió recordar su trayectoria y amarrar textos que parecían desconectados, para darles sentido en esa trama que se rehacía con las adhesiones y críticas recibidas. Él ya entendía que la escritura no era una forma neutra; la palabra verdadera es dinámica e interpersonal, comporta acción y reflexión y, en su dimensión antropológica, es parte constitutiva del hombre y de la mujer, sujetos que se hacen también en el lenguaje, mediador y socializador de la praxis en comunidad. Las prácticas discursivas lo llevan al autoconocimiento, a situarse/asumirse frente a los dialogantes (semejantes y diferentes), a ejercerlas como derecho humano, a ocupar un lugar importante en el contexto de la educación y de la extensión; acciones necesarias para interactuar con nuestra realidad.

Así, dialoga/responde a los críticos al respecto de su lenguaje machista; a su solidaridad orgánica y no mecánica con el pueblo, que va más allá del simple discurso; a la cuestión estética de la escritura, pues considera que escribir bonito no es solamente cuestión de poetas; a la ideologización de su obra acusada por los intelectuales que no consideran la historia como posibilidad; a su memoria traída del exilio. En *Pedagogía de la esperanza* Freire fortalece su reflexión acerca del contexto de gestación de su obra y las cuarentenas por las que estas pasaban, y a las cuales volvía renovado y curioso. El uso de diversos textos y fuentes se tornó importante para indagar sobre su memoria de sombras, de exilio y de reencuentros. A propósito, Paulo Freire recuerda así su exilio:

7 Ciudad natal del Rey Pelé.

Nadie llega solo a ningún lado, mucho menos al exilio. Ni siquiera los que llegan sin la compañía de su familia, de su mujer, de sus hijos, de sus padres, de sus hermanos. Nadie deja su mundo, adentrado por sus raíces, con el cuerpo vacío y seco. Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura. [...] Habitan igualmente en la agitación del alma la frustración de la pérdida, los eslóganes mediocres de los asaltantes del poder, el deseo de un regreso inmediato que lleva a un sinnúmero de exiliados a rechazar cualquier gesto que sugiera una fijación en la realidad prestada, la del exilio. [...] Es difícil vivir el exilio. Esperar la carta que se extravió, la noticia del hecho que no ocurrió. Esperar a veces a gente real que llega, y a veces ir al aeropuerto simplemente a esperar, como si el verbo fuera intransitivo. (2003, pp. 32-35)

En su libro *Pedagogía de la indignación* también retorna a estos asuntos. Esa apertura y pluralidad de su mirada para el propio texto fue lo que le dio una verdadera existencia. Como a él le gustaba decir, la palabra verdadera tiene poder de transformación. Freire se dio existencia alrededor de la reflexión-acción y de la presencia como *cuerpo consciente*:

Los hombres, [...] al tener conciencia de su actividad y del mundo en el que están, al actuar en función de finalidades que proponen y se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, al impregnar el mundo de su presencia creadora a través de la transformación que realizan en él, en la medida en que de él pueden separarse y, separándose, pueden con él quedarse, los hombres [...] no solamente viven, sino que existen, y su existencia es historia. [...] son conciencia de sí y, así, conciencia del mundo porque son un cuerpo consciente [...]. (1975, pp. 118-120)

En esa interacción conciencia-mundo estableció conexiones, relaciones, más allá del puro contacto, con activistas e intelectuales, muchos de ellos exiliados. Al estudiar sus obras notamos que una característica común de los autores en los que Freire se sustenta es que son de origen judío o judío-cristiano, no aceptados y perseguidos por el nazismo, militares o las iglesias; exiliados y hasta asesinados por sus ideas.

Al invertir el orden establecido y colocar al hombre oprimido como eje de su praxis, se preguntó qué es el hombre. Para responder a esa cuestión recurrió a la filosofía antropológica de Max Scheler (1970), que le permitió indagar y situarse como un ser en proceso, inacabado, que recorre varias condiciones, desde la de oprimido hasta aquel en potencia que quiere *ser más*. En *Pedagogía del oprimido*, Freire afirma que “los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema”. (1975, p. 18)

Su amor por el hombre y por la vida lo llevaron al encuentro con el psicólogo alemán Erich Fromm, un intelectual contemporáneo de Freire que nació en Frankfurt, era judío y seguidor de las ideas de Marx y Freud. Fue perseguido por el nazismo y terminó viviendo en los Estados Unidos, pero antes pasó por Cuernavaca (México, 1949) y por

Suiza. Fromm estudió los conflictos sociales en la formación psíquica individual y la influencia de la sociedad y de la cultura en la personalidad. Desde su punto de vista, la inseguridad psicológica conduce a la aceptación de regímenes totalitarios (Fromm, 1957). En los conceptos de *necrofilia* y *biofilia* planteados por Fromm, Freire encontró referentes claves para entender la dinámica dominadora-dominado.

Cuando se instala una situación de opresión nace la violencia, que deviene de aquellos que tienen el poder para negar al ser humano, de los que apuestan por la necrofilia. Esa violencia es una construcción histórica y humana, es intergeneracional, y se presenta como de posesión directa, concreta, material del mundo de los hombres y de las mujeres; de los opresores que no se pueden entender a sí mismos ni pueden *ser*. Según Eric Fromm, sin esa posesión ellos perderían el contacto con el mundo, en el que surge la necesidad de transformar todo aquello que los rodea en el área de su dominio y a los seres en objetos. Según este autor, los hombres, cuando descubren que no pueden actuar o sienten que se les prohíbe hacerlo, al tomar conciencia de la incapacidad de usar sus facultades, sufren; es como si recusaran el no poder actuar y manifiestan un cierto grado de impotencia. De ahí la necesidad de hacerlo a través de un grupo que tenga poder y con el cual se identifiquen para que no aumente la dominación.

El existir, el darse existencia, supera el vivir, pues implica —desde ese punto de vista— salirse de sí mismo como una opción para ir al encuentro del otro. Envuelve el poder *ser*, estar en él y con el mundo. Esa dimensión histórica del hombre también es trabajada a partir de las contribuciones del alemán Karl Jaspers (1967, 1968, 1987), cuya obra filosófica sobre las visiones del mundo fue prohibida durante el gobierno nazista. Jaspers entiende al ciudadano del mundo a partir de su concepto de comunicación como vía para la existencia, la humanidad y la ciudadanía mundial. Freire, enraizado en la praxis, preconiza eso como sustento para la solidaridad y la conciencia del ser humano inacabado (Jaspers, 1995, pp. 116-120).

Así, a partir de su experiencia, sus estudios y diálogos sobre la concepción del hombre, Freire entiende que:

La posibilidad humana de existir —forma aumentada de *ser*— más que de vivir hace del hombre un ser eminentemente racional. Estando en él, puede también salir de él. Proyectarse. Discernir. Conocer. Es un ser abierto. Distinguir el ayer del hoy. El aquí del allí. Esa transitividad del hombre hace de él un ser diferente. Un ser histórico. Hace de él un creador de cultura. (1959, p. 8)

A través de la dimensión dialógica de la acción, los sujetos se encuentran con la finalidad de transformar el mundo conjuntamente. Mientras que el *yo* antidialógico, dominador, transforma el *tú* dominado en un mero “esto”, lo dialógico, al contrario, sabe que el *tú* lo constituye. El *yo* y el *tú*, en las relaciones dialécticas, pasan a ser dos *tú* que se transforman en dos *yo*.

La conquista es la primera característica de la acción antidialógica. Martín Buber, filósofo judío-polonés, también dice que, en este proceso, un sujeto conquista al otro y lo transforma casi en “cosa”. Freire busca en el nosotros el diálogo para construir la ciudadanía. El pronunciamiento y la participación son fundantes de un movimiento dialógico con el ser y con el mundo. Solamente el diálogo, que implica un pensamiento crítico, permite ese movimiento sin eliminar los riesgos de la temporalidad, pero temporalizando el espacio a través de la acción.

Paulo Freire coexiste así con el pensamiento cristiano, existencialista, psicológico y marxista. Al recrear el pensamiento marxista, afirma que los cambios acontecen desde dentro hacia afuera mediante un proceso de concientización (educación). Reconoce que en la sociedad existen clases que, como parte del proceso histórico, se manifiestan en la dialéctica de fuerzas e intereses antagónicos, algunas veces oponiéndose, negociando, resistiéndose o aliándose. Recrea conceptos de Karl Marx como el de *lucha de clases* como motor de la historia; el de *discurso ideológico*, que mantiene la dominación de los *fuertes*; de la fuerza de la *historia* construida y no predeterminada, y la *conciencia de clase*.

Influenciado por el marxismo, Freire cree que lo importante es transformar, innovando en un acto reflexivo-crítico. Como Marx, considera que en el régimen capitalista la burocracia existe para establecer y consolidar la división de las clases sociales, lo que en contrapartida interpone explotadores y explotados, que es una forma de camuflar la dominación. La burocracia es la herramienta por la cual la clase dominante ejerce poder sobre las otras clases sociales menos favorecidas, o sea, los oprimidos.

Esto quiere decir que la transformación social o revolución se da mediante un hecho político e intelectual, y según Antonio Gramsci —pensador italiano, quien hace una revisión de Marx— es necesario hacer alianzas para conseguir los cambios necesarios.

La organicidad pregonada por Gramsci es retomada por Freire cuando, en su experiencia con la educación popular, construye el conocimiento por medio del cuerpo, pues este expresa las diferencias que se revierten en movimientos sociales y en ellos hay expresiones que contribuyen al conocimiento. Ambos critican el enciclopedismo porque consideran que no tiene en cuenta la cultura del hombre en situación. Según este pensamiento, el profesor va desarrollando su conciencia real en el camino de la conciencia posible, y adquiriendo la condición de cambiar para sí el sentido político de su acción pedagógica, que ya es una manera de actuar políticamente. La finalidad de ese actuar orgánico contribuye a la formación de hombres creativos, inventivos, descubridores y críticos para la adquisición de la autonomía del aprender haciendo.

En esa búsqueda de entender el proceso interno de la formación, Freire estudia la teoría de Piaget sobre las etapas del desarrollo cognitivo, este autor considera que los seres humanos pasan por una serie de cambios ordenados y previsibles. Piaget estudia

el comportamiento de sus hijos y de otros niños en un laboratorio, lo que le permite concluir —por medio de una mirada científica— que el desarrollo se da a partir de saberes que les interesan y que son significativos para ellos. Freire, por su parte, relaciona lo innato con lo adquirido y reconoce que el hombre al ser programado pero no determinado aprende y reaprende con los otros; se construye y reconstruye al dar existencia a sus conocimientos y a él mismo.

El proceso de desarrollo tiene lugar en la interacción del sujeto con el medio, en el intento de comprender el mundo que lo rodea, y por la resolución de los interrogantes que este le plantea. Por ser un sujeto participante del proceso de construcción del conocimiento, promueve su aprendizaje. En este punto surge otro “buen encuentro” con Vigotsky, quien también tuvo contacto con la obra de Piaget. No obstante, aun cuando se hagan elogios a la teoría de Piaget, en muchos aspectos también es criticada por considerar que no dio importancia a la situación y al medio social de los niños; Vigotsky, por el contrario, tiene en cuenta el contexto histórico y cultural para entender el desarrollo y el aprendizaje. De este modo se inscribe en el llamado *sociointeraccionismo*, y no solo en el interaccionismo de Piaget. Freire encuentra referentes en ambos autores cuando plantea que el existir se da en la dinámica de un proceso interno-externo.

Vigotsky retoma de las contribuciones de la cultura y de la interacción social del sujeto la dimensión histórica del desarrollo mental. El desarrollo del sujeto es resultante de un proceso sociohistórico, que tiene como cuestión fundamental la adquisición de conocimientos por la interacción del sujeto con el medio, entendiendo que este está en proceso de formación con ayuda del otro. Vigotsky reconoce que la naturaleza de la transmisión de conocimientos que se da en la escuela es diferente de aquella de los conocimientos adquiridos en la vida cotidiana. En sus estudios comprende esta diferencia del quehacer pedagógico en diversos ambientes culturales. El individuo experimenta diferentes maneras de aprehensión del conocimiento de acuerdo con el ambiente social y con el momento histórico.

En ese proceso de desarrollo humano es necesaria la mediación, pues la adquisición del conocimiento se da a través de una interacción mediatizada por varias relaciones entre los sujetos. El otro social puede presentarse para el sujeto por medio de objetos concretos y depende de la forma como el ambiente se encuentra organizado, del mundo cultural que lo rodea.

En este sentido, para que el aprendizaje ocurra es necesario reconocer la experiencia anterior del sujeto, pues él no solo es activo sino también interactivo. Es en las relaciones intra e interpersonales que adquiere conocimientos y se construye como ser. Se entiende que es un proceso sociocultural que se configura desde adentro hacia afuera y viceversa, en el que el alumno, además de ser sujeto de aprendizaje, es aquel que aprende junto al otro social que produce valores, lenguaje y conocimientos.

En *Pedagogía de la esperanza*, las *situaciones límite* permiten reconocer la mediación del educador cuando ayuda a romper con ciertas situaciones para asumir otra postura crítica frente al mundo. Eso conlleva asumir una posición ética. Por medio de los actos-límites se trasvasan fronteras entre el *ser* y el *ser más*. En el proceso de mediación se trabajan las situaciones límite a partir de la relación con el otro, que lleva —a través de la conciencia adquirida— a actos límite de los cuales emerge mediatizado por la acción del otro, quien interfiere en el proceder de ese sujeto. La mediación es necesaria en el acto de conocer porque no se llega directamente al conocimiento, sino después de un largo peregrinaje.

El sujeto reorienta sus actividades movido, también, por el deseo y la alegría, sin prescindir del sueño, de la diversidad y sin olvidarse del rigor, de la seriedad y de la simplicidad inherente al saber, a la competencia que le permite preservar lo más auténtico de la dimensión estética de educar. La ética es la estética de la existencia. El “simple” hecho de permitirse ser, de aprender, de asumirse, hace al sujeto responsable de sus actos. Y es en la apertura respetuosa a los otros que se permite aprender y tener una actuación ética, porque entiende que no hay determinismo histórico y sí posibilidades de hacer la historia. Así, la ética es una práctica humana que se realiza en la educación por medio de las relaciones, porque el ser humano, más que un ser en el mundo, es presencia en el mundo, con el mundo y con los otros.

Freire no desarrolló virtudes de manera rápida, fueron construcciones que no carecieron de errores, de trasgresión; sus testimonios son coherentes con la utopía de una educación libertadora. Lo que se ofrece a los alumnos y alumnas, de aquí en adelante, es la posibilidad de contribuir para ser gente, y eso implica una ética en proceso y no un dato pronto.

En el mundo contemporáneo occidental, la ética aristotélica está integrada en la cultura —tanto la kantiana como la marxista—. Todas ellas contribuyeron para que Freire elaborara la ética de la libertad, que tiene al hombre y a la mujer como ejes principales.

Actualmente existen muchos desafíos para actuar éticamente a favor de la libertad, comenzando por los problemas que dificultan la vida en comunidad y el fuerte individualismo que caracteriza a una sociedad narcisista, donde las personas están centradas en sí mismas y son incapaces de ser solidarias, de tolerar. También existen los riesgos de la razón prejuiciosa y dominadora que hacen caer a la sociedad en la espontaneidad de las acciones pautadas en comportamientos antiéticos, que muchas veces inducen a un relativismo moral negativo.

Ante esa situación, la generosidad de la moral planetaria supone la garantía de la pluralidad de estilos de vida diferentes, que no sucumban a la tentación de dominar al otro física o psicológicamente por considerar la diferencia como una señal de inferioridad y desigualdad.

La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión. Un ser ligado a intereses y en relación con los cuales tanto puede mantenerse fiel a la eticidad cuanto puede transgredirla. (1999, p. 106)

Su tránsito por aquí nos lleva a asumir nuestra propia presencia en el mundo como una dimensión en proceso, además de procurar *ser más*, también éticamente. Freire se refiere así a este proceso:

La naturaleza por la que la ontología vela se gesta socialmente en la Historia. Es una naturaleza en proceso de estar siendo con algunas connotaciones fundamentales, sin las cuales no habría sido posible reconocer la propia presencia humana en el mundo como algo original y singular. Es decir, más que un ser en el mundo; el ser humano se tornó una *presencia* en el mundo, un ser con el mundo y con los otros. Presencia que, reconociendo la otra presencia como un *no yo* se reconoce como *sí propio*. Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe. Y es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. La ética se torna inevitable, y su trasgresión posible es una desvalorización, jamás una virtud. (1999, p. 20)

La ética es una dimensión constitutiva de su ser, vive esa posición fundamental que le permite captarla y trascenderla por medio de su inmersión crítica y creadora. Por eso, considero que traer la memoria de Freire a este encuentro implica entender que es necesario recuperar este género, no en la dimensión individualista del hombre moderno, sino en su dimensión teórico/metodológica, para reencontrarnos en este mundo en el que vivimos inmersos en la virtualidad, a tal punto que hoy el blog⁸ es la expresión más auténtica de este género en la era de la información.

El discurso autobiográfico es un buen principio organizador de la cultura docente estudiantil, porque en él convergen todos los movimientos de la sociedad para expresar un periodo sociohistórico. Reorganizar el discurso con relación a la propia visión de mundo, al tipo de relaciones que los profesores y alumnos establecen con los otros y a la identidad asumida, significa organizar el universo de las palabras dichas y no-dichas, este proceso incorpora el silencio sobre aquello que no se sabe o se esconde, lo pensado y lo no formulado, o aquello formulado de manera ininteligible para la comunidad a la que pertenecemos.

8 Blog se deriva de los términos *web* (telaraña) y *log* (diario, bitácora). Según la definición del diccionario *Merriam-Webster*, blog es "una página web que contiene un diario personal *online*, con reflexiones, comentarios y a menudo hipervínculos". Recuperado el 2 de junio de 2005, de <http://www.oclacc.org/punto/PuntodeEncuentro04.htrn#irrupcion>

En el orden del discurso, lo que no sea expresado tiene sentido porque la relación entre poder, saber y deseo —presente en el relato autobiográfico— es una manera de reorganizar las diferentes vivencias y experiencias educativas. Estas se legitiman por cuanto proceden de una interpretación personal, del sujeto situado social e histórica- mente.

Podemos decir que, al estar cargada de subjetividad, la experiencia es construida por los trazos de la propia identidad, la institucional y la académica donde se actúa, los espacios en los que haya un proceso de interacción, democráticos o autoritarios; cuando se acepta el mandato del hermano mayor interno o externo, por la necesidad de hacer creíble una práctica y ser reconocido para poder existir. A partir de ser reconocido y aceptado por sí mismo y por los otros, por su capacidad de enunciación, el sujeto pasa a ser parte de la historia y de su narrativa.

En el caso de Freire, esa afirmación se da en la praxis convertida en narrativa que habla, cuenta, dispone los hechos y las situaciones a las que alude y escribe. Cómo se habla; quiénes son los interlocutores; cuáles son la situación y el contexto donde se van estableciendo lazos de amistad, de trabajo, de negociaciones y de resistencia; estos son los elementos que elaboran la memoria narrativa y la identidad inacabada asumida por medio del lenguaje y del cuerpo, lo que se conjuga en darse existencia (Gómez, 2004).

Se entiende así por qué la historia docente y estudiantil no es la suma de hechos dispuestos linealmente, sino que se hace en la convergencia de las trayectorias, en las historias de vida, en los recorridos biográficos y autobiográficos conocidos y asumidos en ese contexto. Por eso, la memoria como teoría y método, estrategia y contenido para la formación, ha contribuido mucho a la reorientación del profesorado y el alumnado, ya que entrelaza —en palabras de Paulo Freire— lo individual como contingente y lo colectivo como trascendente.

Entonces, habría que preguntarse: ¿Qué privilegiamos de esos recuerdos? ¿Qué conseguimos disponer en el discurso? ¿Qué tipo de vivencias o situaciones conseguimos articular en nuestras narrativas? ¿Qué experiencias congregan o cuáles son disipadoras? ¿Con qué otras personas, estructuras de pensamiento, ideas o acciones nos identificamos?

De acuerdo con Dewey (1949) la experiencia humana es movida por la emoción estética. Para que merezca ser recordada u olvidada en las narrativas, ella debe expresar afectos y la propia vida. En las experiencias se revelan las apropiaciones o desapropiaciones que hacemos desde cierta visión del mundo cultural, político, pedagógico, y de un conjunto de relaciones sociales que se van estableciendo en la construcción de esa experiencia. Por eso, a nivel micro la visión de mundo y las relaciones entre la gente son contingentes. Lo que trasciende es la identidad cultural del grupo docente/estudiantil como un todo.

Este hombre pernambucano, que ha motivado la realización de este encuentro, ha asumido su primer mundo, que por determinantes históricos lo llevó a entender la historicidad del ser hombre o mujer a la sombra de la tradición patriarcal y percibir las posibilidades para cambiarla. Se trata de concepciones ideológicas que tienen que ver con las relaciones económicas y de producción, la cultura hegemónica, la ética, la estética, la otredad. Lo circunstancial, las pocas oportunidades y opciones para la alfabetización del pueblo —todavía vigentes—, la visión tradicionalista de la educación desvinculada de la realidad del país nos llevan a indignarnos por la implementación de un proyecto educacional bancario. Buscamos no reproducir en la práctica la elitización de la sociedad al evitar una educación ingenua y acrítica.

El legado de Freire nos permite rescatar la historia de vida que sistematiza la opresión, la esperanza y la indignación. Nuestra reacción indignada ante tanta perversidad se da al situarnos dialécticamente en el contexto social y ocupar un lugar en el sistema educativo. Como pensadores de la situación, no podemos aceptar ciertos determinantes. Actuar en la diversidad posibilita la reflexión y el debate, concordar y discordar, pero no implica admitir la ingenuidad política, de lo que somos acusados cotidianamente: acomodación, ingenuidad y permanencia.

La biografía de Freire está signada por la afectividad, lo amoroso, la “boniteza” — como le gustaba decir— y también por la indignación que nos estimula a continuar y ofrecer lo mejor. Él fue una de esas personas que por el solo hecho de estar cerca engrandece y fortalece el espíritu. Podemos afirmar que en torno de los siguientes principios construyó su vida:

- o Radicalidad: Freire radicalizó la singularidad de lo local, de la gente concreta, del analfabeto; generó un interés y una preocupación, interna y externa, alrededor de su praxis. Al generar ese movimiento esta propuesta rompe los muros locales y hoy nos identificamos con ella como si siempre hubiera sido nuestra. Adquirió carácter universal cuando afirmó que no hay educación neutra, que la educación es un acto político que parte de lo viable, de los espacios posibles, para generar crítica, creatividad, y posibilitar la acción transformadora.
- o Organización: esta es una de las dimensiones de su política y constituye un aspecto indispensable de la educación, que implica un espacio y un tiempo. A partir de su dimensión sociohistórica se permitirá abrir espacios viables de formación y no solamente en la escuela. Esto quiere decir que la organización no debe ser pensada y realizada solo en los grandes espacios abstractos, sino también en los pequeños espacios posibles, en Internet, en los barrios, en los blogs, en los pequeños grupos de cada escuela o en los grandes movimientos sociales.
- o Cultura del silencio: en el silencio están los elementos latentes para la movilización social y popular que puede permitir “dejar de ser la sombra de los otros”. Es una me-

moria congelada que, al permanecer igual, no permite la interacción generacional ni la solidaridad. La posibilidad está en decir la propia palabra, manifestarse en un foro de discusión, proponer la propia identidad visual y cultural.

- o Metodología: es aquella construida con estrategias específicas del círculo de cultura, por los hombres en colaboración, sujetos cognoscentes en su realidad/situación real/potencial.
- o Pronunciamento: pronunciar la propia palabra permite la lectura de la realidad y la alfabetización política. La tarea más digna de la formación es darse existencia en un espacio ciudadano de comunicación y educación sin permitirse ser un depósito silencioso de datos y textos, ser un *expert*.
- o Relación entre texto y contexto: el texto no puede desenvolverse desvinculado de la realidad. Leer es un acto que permite tomar distancia de la práctica (codificarla), con el fin de conocerla y volver a ella para transformarla y transformamos a nosotros mismos en nuestra existencia. Haciéndonos sujetos, nos rehacemos.

La memoria de Freire narra historias de lucha, su propia vida, que fue un dispositivo metodológico que le permitió desenvolver la propuesta pedagógica que, por ser radical, se tornó planetaria, cuando la comunidad global se identificó con ella para dar continuidad a la propia existencia. Adquiere esa magnitud universal porque posibilita que procesos educativos inéditos, que estaban en potencia, se realicen, mediatizados por la historia y por la cultura. De este modo se generan conexiones cargadas de simbolismos y no simples contactos. Una de las fortalezas de su propuesta es justamente la multiplicidad de conexiones que permite entre educadores/educandos.

Paulo Freire vivió intensamente, con emoción estética, realizando una “experiencia feliz”: “[...] la fuerza creadora del aprender del que forman parte la comparación, la repetición, la constatación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha, que supera los efectos negativos del falso enseñar” (1999, p. 28). En el oír, en el sentir, en el reconocer los saberes y valores del otro emerge un compromiso que solo “existe en el entrelazamiento con la realidad, de cuyas ‘aguas’ los hombres verdaderamente comprometidos quedan ‘mojados’, ensopados” (1994, p. 19).

El tiempo es duración de la experiencia, es memoria como acción de liberación y conciencia, base del acto creador, de la curiosidad epistemológica que nos mueve a conocer. Durar en la acción, en la lucha, cambiar la situación propia y la de la sociedad deben caracterizar nuestra praxis hecha de relaciones que tengan por base la pluralidad y la otredad. Por eso la apertura respetuosa a los otros, como hospedero y hospedado, es fundamental para acoger al hombre y a la mujer.

Entendemos que ha habido continuidades y rupturas pero, por principio, en la utopía operan rupturas diversas, sociales e históricas, y también maniobra la esperanza

que las reinventa. Son rupturas radicales que no significan abandonar el sentido de la acción. La esperanza permite recrear situaciones y comenzar de nuevo por la propia posición inconclusa. Las rupturas en la comunicación se restauran por medio del diálogo; hasta las originadas por el ejercicio de la autonomía, de la ética y de la opción en el plano pedagógico son rehechas. En esas desterritorializaciones, la paciencia pedagógica, que es histórica y social, resulta importante en una educación entendida como un proceso que dura toda la vida.

La obra de Freire es una gran nota autobiográfica plasmada en sus escritos a modo de carta, en sus entrevistas, en libros, en historias de sus memoraciones relacionadas con él, con nosotros y con los otros. Se puede observar, también, que quien escribió la biografía de él en realidad está haciendo su propia autobiografía, sobre cómo el autor se articuló en la propuesta de Freire.

Su calidad narrativa está en valorizar su praxis, su pensamiento, su relación, su reflexión con nosotros y con los otros, y en manifestar satisfacción por su modo de ser, confianza en sus actos y orientaciones. Hasta cuando Freire sentía rabia por su propio vicio de fumar lo expresaba de manera indignada y afirmativa contra sí mismo.

Realmente, este educador pernambucano, al semantizar su ser/estar en el mundo, fue uno de los primeros maestros brasileños que usó el género de las memorias en el proceso de aprendizaje y formación. La articulación simbólica de los autorrelatos y de los relatos realizados en los círculos de cultura lo llevó a reconocerse, a dejar que el otro se reconozca y a leer el mundo antes que la palabra. Contextualización, relaciones e identidad cultural configuran su propio ser/estar con el cual nos identificamos. En los círculos, la interrelación de la experiencia de cada uno los llevaba a recordar quiénes eran, el objetivo era el reencontrarse en esta tierra, recordarse a sí mismo y ayudar al otro a encontrarse. La alteridad parecía como una negación ontológica.

Por eso, las memorias de Freire son un escrito de apropiación y reconstrucción de nosotros mismos, al cual articulamos nuestra experiencia inacabada en torno a la propia biografía que hoy es traída a la memoria, no libre de olvidos, para continuar elaborando nuestros propios recuerdos que, por otro lado, aglutinarán otros. Si considerarnos que somos lo que recordamos, esta conferencia conjuga acción y trabajo de la memoria voluntaria y la involuntaria. En sentido benjaminiano, no se trata de una simple reconstrucción de la memoria factual y sí de una elaboración de las recordaciones que se expresan en una narrativa, resultado de la reflexión sobre la propia experiencia que implica la emoción y la creatividad de estar hoy aquí.

Parece que en épocas de grandes navegaciones es cuando más se intensifica el género de las memorias: así lo muestran los diarios de a bordo, las cartas de navegantes y hoy los blogs. En el tercer milenio, reiniciamos un viaje casi virtual en un contexto de exclusión y sentimos la necesidad de retomar este género que en Freire siempre ha sido

actual y su característica fundamental. Lo fue durante la propuesta contra la educación bancaria en épocas de desarrollismo y lo es ahora en tiempos del Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio.

Su memoria desvenda el sentido de la acción y reflexión alrededor del acto de aprender. Es una narrativa dinámica que básicamente tiene por eje al sujeto en cuatro dimensiones: el oprimido, el de la praxis, el potencial —en devenir— y el otro —en su alteridad total—. Desde una perspectiva existencial, puede decirse que considera una historia posible y una educación también como posibilidad. Su ser y estar siendo en el mundo, como le gustaba recordar, responde a su origen; a su vida de relaciones familiares, escolares y laborales; a su propia familia; a la osadía de haber intentado pensar y hacer en consonancia; al exilio, al nomadismo, al retorno y a su reaprendizaje. Es una memoria que no sigue una linealidad sino que, en sentido benjaminiano, se conjuga en un yo, un tú, el nosotros y los otros, todos y cada uno en contexto, situados en el tiempo y el espacio, subjetiva e intersubjetivamente.

Se percibe en la convivencia que su obra, tanto en Brasil como en Argentina, Colombia, Estados Unidos, la comunidad europea, Asia y África, es persistente y rizomática, porque cada vez es más compartida por otros que pensaban y actuaban así. La memoria subjetiva influencia a otras generaciones en una continuidad discontinua que se produce en el proceso de transformación de la cultura y remite tanto al pasado como al presente y al futuro.

Considero que la búsqueda de la freireanidad —¿Qué es ser freireano?— es un trazo de la identidad, de la producción de memoria de educadores en torno a Paulo Freire, que en el plano simbólico también buscan conexiones entre la creación y la praxis de cada uno frente al imaginario freireano. La freireanidad es el trazo de una identidad inacabada, en proceso, que revela la presencia conectada de una praxis universal orientada por la utopía y la solidaridad.

En Colombia son varios los educadores, alfabetizadores y otros profesionales que se articulan, en parte, al pensamiento y la reflexión de Paulo Freire: Mario Acevedo, Marco Raúl Mejía, Carlos Gaitán Riveiro, Juan Ricardo Morales, Alfredo Ghiso, Ramón Moncada, Orlando Fals Borda, Jorge Posada, Miguel Escobar Guerreiro, Germán Mariño y Lola Cendales, entre tantos otros que expresan la pluralidad pregonada por Freire.

Sin duda, la identidad de este educador se hace y se proyecta para *ser* y *dejar ser*. Percibimos que nos identificamos con esta propuesta por ser democrática y, por tanto, se sustenta en la participación, en la búsqueda, en el estudio, en la investigación y en la autonomía, pues nos damos a conocer como seres curiosos, que indagan, se indignan y construyen nuevas posibilidades educativas en los niveles en los que actuamos. Creo que fue una buena opción haber escogido a Freire para recrearse y reinventarse.

Referencias bibliográficas

- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, É. (1967). *De la división del trabajo social*. Buenos Aires: Schapire.
- Freire, P. (1959). *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Universidad Federal de Recife.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1997). *Educación en la ciudad*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa* (12.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da esperança* (10.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, p. (2010). *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água.
- Fromm, E. (1957). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gómez, M. V. (2004). *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez.
- Gramsci, A. (2000). *Los cuadernos de la cárcel*. México: Ed. Era.
- Jaspers, K. (1967). *Psicología de las concepciones del mundo*. Madrid: Gredos.
- Jaspers, K. (1968). *La fe filosófica ante la revelación*. Madrid: Gredos.
- Jaspers, K. (1987). Cidadão do mundo? En H. Arendt, *Flomens em tempos sombrios* (pp. 75-98). São Paulo: Companhia das Letras.
- Jaspers, K. (1995). *Origen y meta de la historia*. Barcelona: Altaya.
- Lévinas, E. (1999). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ed. Labor.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Rodríguez B., C. (2001). *Educar para transformar*. São Paulo: Mercado Cultural.
- Scheler, M. (1970). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada.

La experiencia de Freire en Guinea-Bissau: una lectura para comprender los actuales procesos de recolonización

Rocío Rubio Borbón
Axel Riveros Vera

Amílcar Cabral aprovechaba la oportunidad que la investigación le ofrecía para hablar discretamente de la realidad opresiva en que se hallaba el pueblo [...].

En cierto momento de su conversación con los campesinos, en la reunión a que se refería el militante, que era también a la sombra de un árbol, Cabral se levanta con una semilla de dende en la mano y, escogiendo un sitio adecuado, hace un hoyo en el suelo y la siembra.

Después, paseando la mirada por los campesinos que lo rodean, les dice: “Muchas cosas van a suceder en nuestro país, y cosas hechas por nosotros, por el pueblo de Guinea, antes de que la palmera que nacerá de esta semilla dé los primeros frutos.

Paulo Freire, evocando al gran líder africano Amílcar Cabral (1982, p. 87)

Un interés que nos convoca al reflexionar sobre uno de los trabajos más importantes de Paulo Freire, es el de reconocer la vigencia y la obra de este gran pedagogo y valorar su experiencia como educador y militante revolucionario de un proceso político de cambio en un país de África. La lectura de este material nos ofrece elementos para entender la nueva estrategia de recolonización que se impone desde Estados Unidos a través de sus empresas transnacionales a muchas regiones del planeta, y en especial a América Latina, y que tiene rasgos muy similares al oprobioso sistema colonial portugués que estuvo presente en Guinea-Bissau hasta 1974.

Se han perdido varios referentes de discusión y de interpretación de la situación de los países del Tercer Mundo que son válidos en los momentos actuales. Entre ellos se pueden mencionar:

- o Soberanía nacional
- o Autodeterminación de los pueblos

- o Liberación nacional
- o Movimientos de liberación nacional
- o La cultura como fundamento del movimiento de liberación
- o Educación en la lucha por la independencia
- o Escuela colonial antidemocrática y descontextualizada

Importancia de la experiencia y de las cartas de Paulo Freire en Guinea-Bissau

El primer contacto de Paulo Freire con África se dio a través de su participación en la campaña de alfabetización tanzaniense después de 1970. Él fue invitado para presentar su método de alfabetización en el Instituto de Educación Adulta de la Universidad de Dar es Salaam en Tanzania y para ayudar a organizar nuevos proyectos experimentales, como el currículo en el curso de educación adulta. Posteriormente, tuvo una participación más significativa en Guinea Bissau, Cabo Verde, São Tomé y Príncipe. Paulo Freire muchas veces expresó su interés por las experiencias de Angola y Mozambique en educación de adultos.

Paulo Freire, en *Cartas a Guinea-Bissau* (1982), nos ofrece varios elementos que son válidos en todo proceso de comprensión y de interpretación de la realidad social de un pueblo. En la introducción señala varios aspectos dentro de los cuales se pueden destacar los siguientes.

1. Freire, a través de sus escritos, quiere presentar una *carta informal*, en la que destaca los aspectos que más lo han impresionado en sus visitas a Guinea-Bissau.
2. También nos muestra que *hay que mantener la capacidad de asombro* frente a lo que conocemos y observamos. Al hablar de su primer contacto con África, en especial con Tanzania, decía:

[...] atravesaba la ciudad, esta se iba desplegando ante mí como algo que volvía a encontrarme. Desde ese momento en adelante, aun las cosas más insignificantes — viejas conocidas— comenzaron a hablarme y hablarme de mí. El color del cielo, el verde-azul del mar, las palmas de cocos, los mangos, [...] el pescado al agua de coco; los salta- montes brincando en la gama rastrera; el mecerse del cuerpo de las gentes al caminar por las calles, su sonrisa de disponibilidad para la vida; los tambores sonando en el fondo de las noches; los cuerpos bailando y, al hacerlo, “dibujando el mundo”. (Freire, 1982, pp. 11-12)

3. Freire nos recuerda que debemos *reconocer la expresión cultural de las masas populares*. Al respecto, señala (1982, p. 12):

[...] la presencia, entre las masas populares, de la expresión de su cultura (una cultura que los colonizadores no consiguieron matar, por mucho que se hayan esforzado en

hacerlo), todo eso me dejó profundamente impresionado y me hizo percibir que yo era más africano de lo que pensaba.

4. En esas cartas habla de su experiencia en el campo de la educación en general, y en el de la educación de adultos en particular, al trabajar con educadores y educandos de Guinea. Quiere ofrecer a los lectores “una visión más o menos dinámica de las actividades que están desarrollándose en aquel país y algunos de los problemas teóricos que suscitan” (Freire, 1982, p. 14). Su interés es “revelar su experiencia en plena marcha”.
5. Al escribir, lo hace de una manera espontánea más no neutral. En el año de 1975, al aceptar la invitación del Gobierno de Guinea-Bissau para colaborar en la alfabetización de adultos, sabía de la lucha liderada por Amílcar Cabral en contra del colonizador portugués. Esa lucha había forjado una conciencia política en gran parte del pueblo. Por esta razón se trabajaría con *militantes comprometidos* en el esfuerzo serio de reconstrucción de su país. Para el logro de ese proceso, Guinea-Bissau parte de sus fuentes culturales e históricas.
6. La ayuda como colaboración de clase rompe con las relaciones de dominador y dominado o, mejor, de opresor y oprimido.
7. La colaboración debía darse desde la militancia. El proyecto tenía que nacer allí, pensado por los educadores nacionales en función de la práctica social que se daba en el país. Su desarrollo dependería del conocimiento de la realidad nacional, con énfasis en la lucha por la liberación y las experiencias del Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde (PAIGC) en las zonas liberadas.
8. No se trataba de enseñar a los educadores y a los educandos de Guinea-Bissau sino que había que aprender con ellos. Esta experiencia implicó “no separar el acto de enseñar del acto de aprender”, y por otro lado no tratar de sobreponer un contexto ajeno, teniendo en cuenta que “las experiencias no se transplantan, sino que se reinventan” (Freire, 1982, p. 16).
9. Las experiencias le permitieron tener “una comprensión más crítica del carácter político e ideológico de la alfabetización de adultos en particular, y de la educación en general” (Freire, 1982, p. 17). La comprensión crítica tiene que ver con el papel de la alfabetización de adultos en una sociedad como Guinea-Bissau, cuyo pueblo había sido tocado por la guerra de liberación y cuya conciencia política había sido parida por la lucha misma. En 1975, el 90% tenía un alto índice de analfabetismo, pero era altamente “letrado” desde el punto de vista político.
10. Para Paulo Freire no era importante el estudio de los métodos y técnicas de alfabetización de adultos, sino que se debían considerar como algo que está al servicio de una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, que es fiel a una opción política particular. Por eso Freire (1982, p. 18) destaca:

En este sentido, si la opción del educador es revolucionaria, y su práctica es coherente con su opción, la alfabetización de adultos, como acto de conocimiento, tiene en el alfabetizando uno de los sujetos de dicho acto. El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos.

11. El interés de Freire en el campo de la alfabetización ha sido el de *superar el nivel de las cartillas*. Son importantes los hallazgos en el “dominio de la lengua cuando al ser descompuestas las palabras generadoras comiencen a crear otras tantas, a través de las combinaciones silábicas” (1982, p. 19).
12. Freire hace una invitación, que es válida hoy en día: los que participan del proceso pedagógico deben decir *no* a la burocratización que, “aniquilando la creatividad, los convierte en repetidores de clichés. Cuanto más ‘burocratizados’ estén, tanto más tenderán a quedarse enajenadamente ‘adheridos’ a la cotidianidad, de la cual ya no ‘toman distancia’ para comprender su razón de ser” (1982, p. 20). En tanto más coherente sea, más auténtico militante será el educador.
13. El proceso de alfabetización y de educación es un acto político que parte de la realidad concreta de los pueblos. “El programa de alfabetización ‘tenía que nacer’ allí, en diálogo con los nacionales en torno a su realidad” (Freire, 1982, p. 18).

Primer contacto de Freire con Guinea-Bissau

Freire, al llegar a ese país, se preocupó por conocer los problemas centrales y la manera como estaban siendo manejados en el terreno de la enseñanza. Desde su perspectiva, “la educación colonial heredada, educación discriminadora, mediocremente verbalista y uno de cuyos objetivos era la ‘desafricanización’ de los nacionales, con nada podría contribuir en el sentido de la reconstrucción nacional, puesto que no se había constituido para ello” (1982, p. 22). La escuela colonial era antidemocrática, estaba divorciada del país y en contra de las grandes mayorías.

Al reproducir la ideología colonialista, la escuela inculcaba en los niños “un perfil de seres incapaces, cuya única salvación sería volverse ‘blancos’ o ‘negros de alma blanca’” (Freire, 1982, p. 23). A sus habitantes se los llamaba “nativos”. La escuela negaba su historia, su cultura, su lengua.

La historia de los colonizados “comenzaba” con la llegada de los colonizadores, con su presencia “civilizadora”. La cultura de los colonizados no era sino la expresión de la forma bárbara de entender el mundo. Cultura, solo la de los colonizadores. La música de los colonizados, su ritmo, su danza, sus bailes, la ligereza de movimientos de su cuerpo, su creatividad en general eran todas cosas sin valor, cosas que casi siempre tenían que reprimirse para imponer en su lugar el gusto de la metrópoli, o sea, en el fondo, el gusto de las clases dominantes metropolitanas. (Freire, 1982, p. 23)

El mérito de un pueblo colonizado es superar esa educación colonial. Cuando un pueblo asume su historia, se produce la “descolonización de las mentes” de que habla Aristides Pereira, proceso que se ensancha en lo que Amílcar Cabral llamaba ‘reafricanización de las mentalidades’ (Freire, 1982, p. 24). Esto implica una transformación radical del sistema educativo heredado del colonizador. Es una decisión política que se articula con el proyecto de sociedad que se trata de crear.

Desarrollo de la experiencia

Entre 1971 y 1972, el PAIGC tenía liberadas 164 escuelas con 258 profesores que enseñaban a 14.513 alumnos. Estos se seleccionaban para ir a los internados del partido en países limítrofes. En diez años, el PAIGC formó más cuadros que el colonialismo en cinco siglos. Este hecho confirma la visión profética de Amílcar Cabral, su capacidad de analizar el país, su denuncia de la realidad opresora y el anuncio de una nueva sociedad a través de la transformación revolucionaria.

Amílcar Cabral fue coherente en su acción política y en su práctica. Su palabra fue unidad dialéctica entre acción y reflexión, entre práctica y teoría. Rechazó el espontaneísmo y la manipulación. No concebía unas masas populares atomizadas que marcharan al capricho de los acontecimientos, sin un partido y sin una vanguardia que se movilizaran. A semejanza del “Che” Guevara, Amílcar estuvo con su pueblo. Por eso, para él había siempre un mañana, una viabilidad histórica que se podía construir en el hoy.

Cabral consideraba que la guerra se resuelve cuando la debilidad de los oprimidos se hace fuerza capaz de transformar en debilidad la fuerza de los opresores. De ahí la *paciente impaciencia* con que se entregó a orientar a los militantes y a la educación.

Los programas de estudio de lengua, historia y geografía portuguesa, cargados de ideología colonialista, debieron ser reformulados. Era indispensable que los guineanos estudiaran su geografía, su clima, su historia y no la de los reyes portugueses. Además, se tenía que buscar la integración del trabajo productivo y las actividades escolares; así se haría posible la unidad entre teoría y práctica: teoría en cuanto al contexto teórico y la práctica como contexto concreto.

Con respecto a la alfabetización de adultos, se buscaba convertirla en un acto político en cuyo proceso se comprometieran los alfabetizandos, con ayuda de los animadores-alfabetizadores, en el aprendizaje crítico de la lectura y la escritura, y no en la memorización mecánica y enajenada de sílabas, palabras y frases. Así, los problemas se planteaban en el nivel de su concreción; el pensamiento y el lenguaje, desligados de la objetividad, facilitan la introyección de la ideología dominante. El conocimiento debe comerse pero no tiene posibilidad de hacerse o de rehacerse.

En la perspectiva revolucionaria, por el contrario, los educandos son invitados a pensar. Son seres que no solo conocen sino que saben que conocen, en un ambiente de comprensión crítica de la realidad. No hay separación entre pensamiento y lengua-

je y la realidad objetiva; de ahí que la lectura de un texto exija la lectura del contexto social al que se refiere. De esta forma, la alfabetización de adultos puede verse como una introducción al esfuerzo de sistematización del conocimiento que los trabajadores van realizando a medida que efectúan su actividad práctica, la cual no se explica por sí misma, sino por las finalidades que la motivan.

Al lado de la reorganización del modo de producción se debe dar la valoración de la sabiduría popular. Esto implica la actividad creadora del pueblo y revela los niveles de su conocimiento en torno a la realidad que supone la no transmisión a este de un conocimiento previamente elaborado y desconocido, sino una devolución organizada de aquello que él nos ofrece en forma desorganizada. Se trata de conocer con el pueblo la manera como adquiere los niveles de su conocimiento; esto significa desafiarlo a la reflexión crítica de su actividad y a una aprehensión y explicación de los hechos.

El segundo momento de la visita a Guinea-Bissau Freire lo dedicó a realizar expediciones a antiguas zonas liberadas en donde el PAIGC había desarrollado experiencias en el campo educativo, de salud, de justicia, y de producción y distribución.

Los dos primeros momentos del trabajo de Freire, y de muchos nacionales en Guinea-Bissau, eran una *codificación* y *descodificación* para oír, indagar, discutir, analizar, y luego engendrar un tercer momento, el de *síntesis*, que desde luego se iba haciendo en cada paso. Conociendo y reconociendo juntos se podría empezar a aprender y a enseñar juntos.

La primera parte del tercer momento fue la recapitulación de las tareas anteriores: la descodificación de la realidad, es decir, volver a la lectura de la realidad nacional, volver al análisis para alcanzar una nueva síntesis. En la segunda parte, con base en lo indagado, en lo discutido, en el aprendizaje del país, en la comprensión común sobre el papel de la educación y de la alfabetización de adultos, se dieron a la tarea de establecer unos principios que preveían actividades a realizarse en Ginebra, al lado de las que se desarrollarían en Guinea.

El método de trabajo para las siguientes visitas debería ser el mismo: un momento de análisis y uno de síntesis, de lo cual resultaría la necesidad de un nuevo análisis. En Ginebra se seguía estudiando la particularidad de la problemática de Guinea-Bissau y se elaboraban los materiales didácticos, que antes de su uso debían ser probados por la comisión coordinadora. Así nació el proyecto del Comisariado de Educación de Guinea-Bissau y de la Commission on Churches Participation in Development (que lo financiaba), el Instituto de Acción Cultural (IDAC) y el Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias.

Organización del sistema educativo

Lo importante en Guinea-Bissau era la armonía que se pretendía entre la educación de adultos y lo que se trataba de realizar con el sistema popular de enseñanza. El comi-

sariado asume la educación no como algo en sí mismo, sino como expresión supraestructural de la sociedad, en la que cada nivel realiza al máximo su tarea formadora. Al respecto decía Mario Cabral (en Freire, 1982, p. 61):

Nuestra enseñanza estará dividida en tres niveles: enseñanza básica de seis años (repartidos en dos ciclos, uno de cuatro y otro de dos años), enseñanza polivalente, de tres años, y enseñanza media politécnica, que, variando de acuerdo con las exigencias mismas de la formación media, tendrá una duración nunca inferior a dos o tres años.

La enseñanza básica, que está en función del partido y del Estado, propone una formación fundamental para la creación de la nueva sociedad de relaciones dialécticas con las necesidades del país. A partir del cuarto año de ese nivel, los estudiantes deben estar participando en experiencias comunitarias para estimular la solidaridad social, la ayuda mutua, la creatividad, la unidad entre trabajo manual y trabajo intelectual, y la expresividad. Durante el segundo ciclo de la básica, el de dos años, los estudiantes ahondan en el conocimiento en cuyo proceso asumen, de la misma manera que los educadores, el papel de sujetos. En este ciclo se introducen también nociones básicas de física, química, biología e historia y geografía, áreas indispensables en la formación del militante.

Con el segundo nivel, el de la enseñanza general polivalente, se trata de capacitar para tal o cual sector, se acentúa la formación científica y técnica, sin separarse de la formación integral, es decir, la responsabilidad social vivida en la reflexión crítica. El proyecto preveía la creación de escuelas profesionales, y procuraba que la especialidad no se distorsionara en especialismo: escuelas de formación de profesores, de enfermería, de prácticos agrícolas, de carpintería, etc. Estas debían estar ligadas a los comisariados interesados en cada formación específica.

Con la enseñanza media politécnica, a través de una serie de institutos, se pretendía continuar y diversificar la formación. El objetivo de esta enseñanza era la formación de técnicos medios, no de tecnicistas perdidamente enajenados en una visión estrecha y localista de su especialidad. Con esta formación técnica, los jóvenes podrían seguir cursos universitarios en el exterior. Mario Cabral hacía énfasis en la formación de profesores (en Freire, 1982, p. 65):

La formación de profesores es una de las tareas principales del comisariado de educación. No podemos hacer nada en cuanto a la formación de cuadros para la reconstrucción nacional, *si no tenemos profesores suficientes desde el doble punto de vista: de la cantidad y la calidad.* [el énfasis es nuestro]

El objetivo real del nuevo sistema, según Mario Cabral, era eliminar lo que quedaba del sistema colonial para *crear un hombre nuevo*, un trabajador consciente de sus responsabilidades históricas y de su participación efectiva en las transformaciones sociales. Esas

transformaciones se lograrían, además, con el trabajo de otros sectores: la educación lanza el desafío pero es necesaria la participación de toda la estructura social.

De octubre de 1974 a septiembre de 1975 fue el año de la organización. Se crearon órganos colectivos, como el Consejo Directivo, el Consejo Técnico Docente y el Consejo Administrativo.

Las tareas para el segundo año de la organización fueron: la participación de las escuelas en el Tercer Congreso del Partido, pero no una afiliación en masa, porque el PAIGC necesitaba militantes conscientes y dedicados a la causa del pueblo trabajador, y no socios que se adhirieran de manera oportunista. Otra tarea fue la organización de la Campaña Nacional de Alfabetización para lo cual se debía celebrar el Primer Seminario Internacional de Bissau, con la participación de ministros de Educación de Cabo Verde, São Tomé y Príncipe, Angola, Mozambique y Guinea-Bissau. En dicho seminario se evaluaría la práctica educativa y la de alfabetización de adultos de dichos países, que también se encontraban en vías de reconstrucción nacional. La tercera tarea era establecer relaciones entre escuela y trabajo productivo.

El Centro de Capacitación Máximo Gorki establecido en Cói se empeñó en superar la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual y entre enseñar y aprender. El centro y todos los que se integraron a él asociaron el trabajo productivo al intelectual.

En esta experiencia de educación de adultos de Cói, se hizo el mejor censo socioeconómico y cultural en Guinea-Bissau, gracias a lo cual se logró una adecuada selección de palabras generadoras. Posteriormente, en el centro se adecuó un puesto de salud; al análisis de la salud se vinculó la comprensión de la reconstrucción nacional, lo cual significaba discutir la salud en sus relaciones con la producción; esto equivalía a desarrollar debates políticos desde la educación sanitaria, la producción y la alfabetización de adultos.

A medida que el centro de Cói ampliaba sus actividades como escuela de capacitación de profesores y sus equipos intensificaban su acción político-pedagógica, se iba imponiendo un mayor rigor en el conocimiento de la realidad. El gobierno del centro se ejercía a través de un director, de un grupo de profesores efectivos y de un grupo de profesores-educandos, que se reunían semanalmente para evaluar y discutir lo ocurrido, y también para fijar planes de acción y lanzar propuestas. Fue así como, en el año de 1975, el centro de la villa de Cói fue considerada la escuela modelo del país.

Antes de finalizar el apartado, se presenta una anécdota. En una reunión con campesinos en una zona rural al norte de Cói, Freire relacionó el escenario y los temas tratados con la experiencia de Amílcar Cabral: la reunión se celebró a la sombra de un enorme árbol centenario convertido en un centro político cultural, que a Freire le recordaba la sombra de los árboles en la selva, en donde Cabral hacía sus seminarios

con los militantes armados y planeaba su acción contra el ejército colonialista. Cabral siempre habló un lenguaje de la esperanza, no de la falsa esperanza, que es la de quien espera en la pura espera, y por consiguiente vive un tiempo de espera vana. Freire, reflexionando sobre la importancia de la sombra del árbol y de Cabral, señalaba:

Tuve entonces la impresión de que el área de sombra que produce el enorme árbol es una especie de centro político cultural de la población, un lugar de reunión donde se conversa informalmente, pero en que se discuten también los planes de trabajo común; y me puse a pensar cómo podría aprovecharse esa sombra en programas de educación informal. Cuando caminaba en dirección al árbol, mirando su follaje, me acordaba de que a la sombra de árboles como ese, en la selva, solía celebrar Amílcar Cabral, durante la lucha, muchos de los seminarios en los que evaluaba con los “militantes armados” su acción contra el ejército colonialista. (1982, p. 86)

Volviendo a la anécdota de la reunión, Freire salió de allí impregnado de lo que había presenciado y escuchado, uno de esos campesinos dijo:

[...] lo bueno del PAIGC es que ha aprendido a andar al mismo tiempo que el pueblo, yo no veré las grandes cosas que el pueblo de Guinea, el PAIGC y el Gobierno van a hacer, pero los hijos de nuestros hijos las van a ver, pero para eso es preciso, que yo y todos nosotros hagamos ahora lo que ahora es necesario hacer. (Freire, 1982, p. 89)

Freire, optimista, decía: “marchando en la paciente impaciencia, y por lo tanto, con seguridad, los trabajos de alfabetización de adultos en Guinea-Bissau más que una promesa son una realidad” (Freire, 1982, p. 97).

Balance de Freire de la experiencia en Guinea-Bissau cinco años después

Al reflexionar sobre su práctica en países africanos, Freire afirmaba que cuando fue a África iba como un brasileño; que tenía varias experiencias, una en América Latina, otra en los Estados Unidos y otra en Europa, y que tenía una ventaja como extranjero, que era la de ser brasileño. Con esto se señalaba que había

un marco cultural extraordinario de África en Brasil, incluso cuando fui la primera vez a África en 1971, percibí inmediatamente que Brasil es, en muchos sentidos, África reinventada en América Latina; entonces al encontrarme con África yo me encontraba con Brasil, con mi cultura, con mi pueblo. (Freire, marzo de 1982, p. 21)

Esta era una ventaja que Freire valoró bastante. “Tendría que aprender la cultura africana del país donde yo iba de invitado” (Freire, marzo de 1982, p. 21). No podía comportarse en estos países como un experto neutro. Él veía la obligación de buscar una comprensión de la realidad histórica, social, etc., del lugar en donde iba a trabajar como educador. Freire reafirma (marzo de 1982, p. 21):

[...] las experiencias pueden y deben ser siempre rehechas, reinventadas, recreadas pero no trasplantadas; entonces significaba que la larga experiencia que yo había tenido en mi país era absolutamente válida, indudablemente, pero yo no podría, aun siendo válida, simplemente traerla conmigo para entregarla de regalo a los africanos.

Su preocupación consistía en preguntar permanentemente y no en afirmar dogmáticamente.

Otro punto que le impresionaba a Freire era que el pueblo de Guinea-Bissau

había peleado durante aproximadamente 14 años en las selvas, en los bosques para expulsar de su cuerpo al invasor colonialista que hacía más de 300 años estaba allí, intentando, pero jamás consiguiéndolo [...]; (es una cosa maravillosa esto) los colonialistas, todos los colonialistas una cosa que hacen inmediatamente es intentar desestructurar la identidad cultural del pueblo invadido. (Freire, marzo de 1982, p. 18)⁹

La dominación colonial busca deshacer la identidad cultural, porque cuando un pueblo tiene miedo de asumirse históricamente, no puede liberarse. Para Freire toda invasión cultural y económica es un proceso domesticador que trata de destruir la identidad, pero jamás lo logra. Lo que los dominadores consiguen es detener durante unos años los anhelos de liberación, pero en lo más profundo está siempre el deseo de ser uno mismo, que un día aflora cuando es posible¹⁰. Freire (marzo de 1982, p. 18) reconoce que:

el pueblo de Guinea luchó 14 años bajo un liderazgo excelente, que fue sobre todo el de un hombre extraordinario llamado Amílcar Cabral, un gran científico e incluso un gran economista y agrónomo, formado en Lisboa, y uno de los raros hombres negros de Guinea-Bissau que había, en 300 a 400 años de dominio portugués, llegado a la universidad. ¡Miren cómo el colonialismo es de maravilloso! La lucha de este pueblo fue una lucha maravillosa, heroica y de afirmación, pero la propia lucha es la gran pedagoga. Si *hay una gran educadora* en el mundo es exactamente *la búsqueda, el compromiso con la liberación*, es esta búsqueda la que enseña mucho más que nosotros mismos en seminarios, ¡no se hace la liberación en seminarios! Pero los seminarios pueden perjudicar la liberación [los énfasis son nuestros].

9 A comienzos de la década de los setenta se consideraba el régimen colonial portugués en África como el más abominable de todos. Este sistema se negaba a hacer la más pequeña concesión a las reivindicaciones de igualdad y soberanía de los africanos en África (Davidson, 1973, pp. 4-7).

10 Amílcar Cabral aportó a la teoría de la transformación social de los llamados pueblos "subdesarrollados". "Esos movimientos de liberación que habían emprendido 'una marcha forzada hacia el progreso cultural' porque los imperativos de la resistencia armada habían encontrado su elemento más positivo en el afán por llegar a nuevos planteamientos, nuevas ideas, nuevas actitudes individuales y colectivas y, a la vez, nuevos medios para hacer frente a los problemas de la libertad nacional. Y han procedido así porque esos movimientos son esencialmente movimientos de participación voluntaria. Son 'escuelas de progreso' más todavía que unidades de combate o autodefensa (Davidson, 1973).

Según Freire la lucha de Guinea-Bissau fue la que concientizó al ejército portugués. Entonces, el 25 de abril de 1974, cuando el régimen de Portugal cambió fue el resultado de la lucha africana¹¹. Al asumir el control del país por parte de los nacionales, ellos tenían, primero, una gran experiencia, simultáneamente política, cultural y armada durante la práctica de la lucha. En segundo lugar se trató de una experiencia extraordinaria que habían desarrollado en lo que llamaban área liberada o zona liberada. Cada zona liberada pasaba inmediatamente a tener un gobierno nacional y aprendieron allí a gobernarse. Freire nos recuerda que se aprende a gobernar, gobernándose; uno aprende a andar, andando; a ser libre, liberándose. Allí,

[...] practicaron una experiencia extraordinaria en educación; porque en cada zona liberada ellos crearon un comercio. Desarrollaron una producción al servicio de la liberación y no al servicio de intereses particulares y crearon una educación absolutamente nueva, hecha por luchadores, por guerrilleros. Una educación no hecha por profesores formados por universidades, era el proceso educativo nacido y hecho de la práctica misma. (Freire, marzo de 1982, p. 19)

Pero finalmente llegaron al poder y heredaron todo un aparato burocrático. Al asumirlo había que transformar las viejas oficinas de ultramar en ministerios, siguiendo el esquema del aparato burocrático portugués, eso fue un gran desafío. Por otra parte,

[...] está la propia situación del nuevo ministro con relación a su pueblo, hasta ayer, por ejemplo, era un guerrillero luchando por la liberación de su pueblo, hoy estaba viviendo en las mejores casas de la capital, que pertenecieron a los colonizadores. (Freire, marzo de 1982, pp. 19)

La liberación nacional no implicaba que se derrumbaran todas las casas buenas que tenían los portugueses. Luego, por ejemplo, Suecia le dio un coche a cada ministro.

No obstante, al usar el coche y vivir en aquella casa lujosa corría el riesgo de alejarse de las masas populares. Entonces este es un problema más que había en el proceso revolucionario y muchos de los ministros que conocí estaban muy conscientes de esto. Por ello, el partido exigía que los ministros participaran de los núcleos del partido en las

11 "La independencia unilateral de Guinea-Bissau y el rápido reconocimiento por las Naciones Unidas impactaron las estructuras del colonialismo portugués. El general Antonio Spínola, comandante de los 55.000 soldados destacados en África, planteó la necesidad de cambios políticos en la metrópoli. En Bissau nació el Movimiento de los Capitanes, antecesor del Movimiento de las Fuerzas Armadas, responsable del derrocamiento del régimen dictatorial portugués el 25 de abril de 1974. Este hecho se conoce como la 'Revolución de los Claveles en Portugal': En la madrugada una vendedora de flores le regala unos claveles a varios soldados y estos los colocaron en el cañón del fusil, este gesto fue copiado por muchas personas y soldados. Los portugueses pudieron escuchar a través de la radio las estrofas de la popular canción *Grandola vila moreno*, sin saber que en realidad era una contraseña y daría lugar al levantamiento militar, además de poner fin a más de 40 años de dictadura. Cuatro meses después, Portugal reconoció la independencia de Guinea-Bissau. Este es un hecho olvidado y poco estudiado de la historia reciente, este movimiento permitió la democratización de Portugal" (Castillo, 1988).

áreas populares, como miembro, como presidente de núcleos para disminuir un poco el aislamiento que la situación concreta creaba. (Freire, marzo de 1982, p. 19)

Después de obtener el poder se planteaba la cuestión de programar la nueva educación que correspondiera al sueño político del proceso de liberación. Este es uno de los grandes problemas de la sociedad en la etapa de transición revolucionaria que se tiene que enfrentar. De un lado está la vieja educación colonialista y, de otro, la educación nueva que corresponde a que la sociedad no puede estar hecha porque no hay la nueva sociedad. Freire tiene muy claro este problema al concebir que:

Algunas personas piensan que con la llegada de la revolución o poder se tiene al día siguiente, con la transformación, automáticamente una nueva supraestructura de la cual la educación toma parte; este es un sueño, es un idealismo extraordinario porque no ocurre así, la cosa es dialéctica, la cosa es contradictoria, procesal, es dinámica. (Freire, marzo de 1982, p. 19)

La nueva sociedad se va constituyendo en la práctica del nuevo poder y en función de la presencia de las masas populares. Evidentemente la educación sistemática, la educación que se da en las escuelas, es un subsistema del sistema mayor que es exactamente un sistema social donde hay una cierta visión de la economía del desarrollo de la producción.

La educación, al igual que ese sistema, refleja los intereses de quienes ejercen el poder. “No se puede pedir a la burguesía en el poder que haga una educación proletaria, esto es un sueño y hay que comprender este sueño y hay que descubrir otros caminos donde trabajar” (Freire, marzo de 1982, p. 20). Freire señala que “en este sentido la educación nueva de Guinea y Cabo Verde, Angola, y Mozambique, que no existía todavía, empezó a existir juntamente con la lucha contra los colonialistas” (marzo de 1982, p. 20). Los educadores tenían que aprovechar críticamente lo que fue hecho durante la etapa de la lucha y elaborar su nueva educación para que ayudaran a la creación de la nueva sociedad que estaba en proceso de ser construida. Dentro de ese proceso la pregunta fundamental es ¿cuál es el papel de la educación en esta transición? Paulo Freire (marzo de 1982, p. 20) responde:

Es muy dramática la cosa porque uno percibe incluso cómo la vieja ideología persiste en educadores y educadoras que incluso pelearon por la liberación. Allí vemos cómo el papel de la ideología es tan fuerte que se hace lo que se combatía. Ocurre una falta de coherencia entre lo que se dice y lo que se practica. En estos casos la cosa es dramática porque se da una incoherencia entre una práctica liberadora de la lucha y otra práctica educativa que sigue siendo tradicional. Es importante entender cuán dramática es esta situación. Trátase de una persona que luchó, peleó y que después practica una educación tradicional que ayuda exactamente a propagar los valores contra los que él o ella habían luchado.

Para Freire es importante comprender esa paradoja, la contradicción, para poder percibir cómo todo un esfuerzo como este no puede ser hecho por mentalidades mecánicas,

sino desarrollado desde un punto de vista dinámico, desde un pensamiento dialéctico; de no ser así no funciona ni se comprende. Posteriormente añade (marzo de 1982, p. 21):

Es de allí que el énfasis de la educación en una sociedad como esta debe ser, entre otras cosas, de una comprensión crítica por parte del pueblo del propio proceso de liberación y de creación de algo nuevo que nace o que está naciendo exactamente en el cuerpo del viejo, porque no hay ningún “nuevo” que caiga del cielo por casualidad, sino que todo lo nuevo reemplaza un “antiguo” nuevo que quedó viejo. En ese sentido lo nuevo se genera en el cuerpo que envejece, no es por casualidad que la mujer madura para o geste otra vida.

Freire finaliza su balance precisando que el proceso educativo —referido al Ministerio de Educación— en una sociedad así debe superar en sus sueños la viabilidad histórica. El impulso de la transformación educativa tiene que articularse con el resto de las transformaciones estructurales. Retomando su diálogo con un asesor de planificación económica, recordaba sus palabras:

Paulo, en esta etapa de transición mientras los educadores y los científicos sociales hacen discursos muy agresivos, muy revolucionarios, muy macanudos, por la mañana, por la tarde y por la noche algunos representantes de algunas multinacionales les hablan a los oídos de algunos líderes nacionales con relación a proyectos económicos. Lo peor y lo trágico es que lo que se perfila en la nueva sociedad no es el discurso de los educadores, pero sí los proyectos económicos. (en Freire, marzo de 1982, p. 21).

Freire afirma para concluir al respecto (marzo de 1982, p. 21): ‘esta es una verdad que los educadores tienen que entender y para la cual deben estar alertas’. Esto nos recuerda la perenne presencia del capital extranjero a través de sus monstruos predilectos: las empresas transnacionales, que todo lo pueden transformar, no a favor del pueblo sino de sus intereses.

Las enseñanzas de Amílcar Cabral

Un elemento clave es la articulación entre teoría y praxis revolucionaria, especialmente lo que Amílcar Cabral expresa con respecto a la liberación nacional y sobre la estructura social en países “menos desarrollados”. Cabral (en Lee, 2005) afirmó:

Cuando el pueblo africano dice en su simple lenguaje que “no importa cuán tibia esté el agua en la primavera, el arroz no se cuece”, expresa, con simplicidad, un principio fundamental, no solo de física, sino también de ciencia política, aunque la realidad de otros sea más hermosa y atractiva, nuestra propia realidad no se transforma verdaderamente, sin una comprensión concreta. Sin nuestros esfuerzos, sin nuestros sacrificios.

Según Cabral, la más grande debilidad de nuestra lucha contra el imperialismo metropolitano en África, Asia, Latinoamérica y en otros lugares es la *negligencia dialéctica*,

la ignorancia de la realidad histórica que el movimiento de liberación clama por transformar. Afirma que “toda praxis engendra una teoría”, pero añade: “Y que, si es cierto que una revolución puede malograrse, a pesar de las teorías perfectamente concebidas, también es cierto que uno no puede alcanzar una revolución victoriosa sin una teoría revolucionaria” (en Lee, 2005).

Cabral también analizó la teoría revolucionaria marxista sobre la lucha de clases sociales, aceptada en aquél entonces, y señaló la dificultad de aplicarla en el caso de Guinea-Bissau.

Se preguntó: ‘¿Comienza la historia solo en el momento en que el fenómeno de clase se desarrolla, o con la consecuente lucha de clase?’, y continúa:

[...] en ese caso, sería cuestión de considerar —y rehusamos aceptarlo— que muchas sociedades humanas en África, Asia y Latinoamérica vivieron sin historia hasta el momento en que fueron sometidas al yugo del imperialismo. En África, esto significaría que los “Balanta” de Guinea-Bissau, los “Kouniama” de Angola y los “Maconda” de Mozambique han vivido, hasta el siglo XX, sin historia. (en Lee, 2005)

Al respecto también afirmaba:

Nuestras naciones están económicamente atrasadas. Nuestros pueblos se encuentran en una etapa histórica específica que se caracteriza por esta condición de atraso en nuestra economía. Debemos ser conscientes de ello. Somos pueblos africanos, no hemos inventado muchas cosas... no tenemos grandes fábricas... pero tenemos nuestros propios corazones, nuestras propias mentes y nuestra propia historia. Esta es la historia que nos han quitado los colonialistas. Los colonizadores suelen decir que han sido ellos los que nos han traído a la historia: hoy afirmamos que eso no es así. Nos hicieron dejar la historia, nuestra historia, para seguirles desde atrás, para seguir el progreso de su historia. (en Ishemo, 2015)

Cabral sostuvo que la lucha por la liberación nacional era una forma de “volver a nuestra historia, por nuestro propio pie, por nuestros propios medios y a través de nuestros propios sacrificios”. La dominación imperialista y colonial era, por tanto, “la negación del proceso histórico del pueblo dominado, mediante la usurpación violenta de la libre evolución del proceso de desarrollo de las fuerzas productivas” (en Ishemo, 2015).

Este líder guineano reconoció además el valor y la relevancia de la cultura:

Es importante ser conscientes del valor de la cultura africana en el marco de la civilización universal, y compararlo con el de otras culturas, no con la intención de decidir su superioridad o inferioridad, sino con el fin de determinar, en el marco general de la lucha por el progreso, cuál ha sido o puede ser la contribución de la cultura africana y qué aportaciones puede o debe recibir por parte de las otras. (en Ishemo, 2015)

Cabral declaró que “el nivel de las fuerzas productivas” es una “fuerza motivante de la historia” mucho más definida. El imperialismo impuesto desde afuera había interrumpido

pido el desarrollo interno y normal de las fuerzas productivas de Guinea-Bissau y de cualquier parte de África, Asia, el Caribe o América Latina y, por consiguiente, había interrumpido su historia. El imperialismo había creado en Guinea-Bissau una pseudo-burguesía, oligarquías parásitas y no una de carácter nacional, porque no se formó a partir del desarrollo de las fuerzas productivas. Por esta situación, no acumuló capital nacional originario.

Con respecto a la liberación nacional, Cabral concluyó:

[...] la liberación nacional del pueblo es la reconquista de la personalidad histórica de ese pueblo, es su regreso a la historia como un medio de destruir la dominación imperialista a la cual ha sido sometida. [...] Solo la libertad, y nada más que ella, puede garantizar la normalización del proceso histórico de un pueblo. En consecuencia, podemos concluir que hay liberación nacional cuando y solo cuando las fuerzas productivas nacionales están completamente libres de dominación extranjera. El fenómeno de la liberación nacional corresponde, esencialmente, a una revolución. (en Lee, 2005)

Por último, Amílcar Cabral señalaba:

Toda sociedad que se libera verdaderamente del yugo extranjero reemprende las rutas ascendentes de su propia cultura, la lucha por la liberación es, ante todo, un acto cultural.

La lucha de liberación es un hecho esencialmente político. Por consiguiente, solo cabe utilizar métodos políticos a lo largo de su desarrollo. La cultura no es ni puede ser simplemente un arma o un método de movilización de grupo contra la dominación extranjera. En efecto, la elección, la estructuración y el desarrollo de los métodos más adecuados para la lucha se fundan en el conocimiento concreto de la realidad local y particularmente de la realidad cultural [...]

La dinámica de la lucha exige la práctica de la democracia, de la crítica y de la auto-crítica, la creciente participación de las poblaciones en la gestión de su propia vida, la alfabetización, la creación de escuelas y servicios sanitarios, la formación de “cuadros” extraídos de los medios campesinos y obreros, y tantas otras realizaciones que implican una gran aceleración del progreso cultural de la sociedad. Todo esto pone de manifiesto que la lucha por la liberación no es solo un hecho cultural, sino también un factor de cultura (Cabral, 1973, p. 16).

Diferencias entre la experiencia africana y latinoamericana de Freire

Se pueden resumir las diferencias y similitudes más significativas en comparación con la experiencia latinoamericana. En África, el desarrollo educativo estuvo fuertemente influenciado por el proceso de descolonización. La educación colonial era elitista, se imponía un modelo desde la sociedad imperial a la sociedad dependiente. Para las personas que tenían acceso, la educación colonial era básicamente un medio de “desafri-

canización” cultural, una forma para crear un seleccionado corpus de sirvientes civiles que generalmente, después de graduarse, se transformaban en empleados de posiciones medianas del Gobierno dentro de la burocracia, bajo el liderazgo oficial colonial; un medio para crear un grupo selecto de élite urbana que apoyaría el proyecto de los colonizadores.

Freire argumenta que el nuevo sistema educativo debe invitar al compromiso social de los intelectuales (entrar a la revolución o suicidarse), pero también impedir que se vuelvan una élite en una nueva sociedad. Para lograrlo, una medida importante es vincular la educación y el trabajo productivo, evitar alumnos de tiempo integral y combinar el tiempo de estudio con horas de trabajo en una íntima relación con los campesinos.

Una segunda diferencia importante es el nivel de desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones sociales de producción que han determinado la estructura de clase y las dinámicas de la sociedad. En las sociedades africanas, por ejemplo, no hay una amplia burguesía agraria en las áreas rurales con orígenes “oligárquicos” —que conserven la propiedad de los medios de producción— y con prácticas “clientelistas” que han afectado históricamente la configuración del Estado burócrata brasilero y de otros Estados latinoamericanos.

Del mismo modo, no hubo un proceso de industrialización que permitiera el surgimiento de una burguesía industrial nacional con algunos objetivos económicos diferentes a los de la burguesía agraria, las corporaciones multinacionales o la burocracia de Estado (como en Argentina o Brasil). La lucha política exigió estrategias políticas diferentes, así como diversos niveles de autonomía relativa del Estado en América Latina. Igualmente, la pequeña burguesía de las sociedades africanas, vinculada al Estado poscolonial, no desarrolló una amplia cadena educativa como ocurrió en las experiencias pospopulistas en América Latina. En otras palabras, no hubo presiones de las clases medias para una expansión de las instituciones de educación secundaria y superior.

Los militares, a pesar de su creciente papel intervencionista en las sociedades africanas, no tuvieron la misma importancia histórica en la constitución del Estado nación, como sí sucedió en América Latina. Tampoco la Iglesia católica logró el monopolio religioso y la influencia cultural que tuvo en Latinoamérica.

Las formaciones sociales capitalistas en África y en América Latina tienen algunas características similares, como el analfabetismo de los campesinos. Los gobiernos africanos, por su parte, han concentrado sus esfuerzos educativos en áreas rurales. En América Latina, debido al proceso de urbanización acelerada, al crecimiento de las migraciones internas y la penetración de las actividades agroindustriales, y gracias a los efectos del desarrollo desigual y combinado del capitalismo, existe un progresivo desequilibrio entre las áreas rurales y urbanas. Hay analfabetos dentro las áreas rurales y en las periferias de las capitales o ciudades metropolitanas. En este continente, esas

experiencias fueron fuentes primordiales para la elaboración de la educación problematizadora de Freire.

Freire argumentó que los programas de alfabetización de adultos, entendidos como un acto político y como un acto de conocimiento dentro del proceso nacional de reconstrucción, serían exitosos bajo transformaciones radicales de las relaciones sociales de producción en la sociedad. Desde su punto de vista, el éxito de la campaña de alfabetización y la continuación del proceso —la posalfabetización— están fuertemente ligadas a la realización progresiva de la transición social hacia el socialismo en Guinea-Bissau.

Una sugerencia metodológica de Freire en Guinea-Bissau y en São Tomé y Príncipe fue comenzar los programas de educación adulta en las zonas de liberación. Freire consideraba que los programas de educación adulta ayudarían a fortalecer la conciencia revolucionaria de las personas que habían participado en la lucha de liberación o que estaban comprometidas con el proceso de transición hacia el socialismo y con el cambio radical en las relaciones sociales de producción. La preocupación por articular el proceso de alfabetización con el de producción y trabajo productivo fue, según Carlos Alberto Torres, uno de los mayores fracasos teóricos en los escritos iniciales de Freire.

Para algunos colaboradores de Freire, como Rosiska y Miguel Darcy de Oliveira, la selección de esas áreas era importante, “ya que la población estará más motivada para los programas de alfabetización si ha participado entusiastamente en la lucha de liberación y se tiene acumulada una rica experiencia cultural y política que el programa ofrece y desarrolla” (Torres, 2005, p. 13). Pero la experiencia anterior del grupo no es suficiente. La región escogida debe estar experimentando el proceso de transformación socioeconómica, porque un campesino puede aprender a leer y a escribir, pero continuar viviendo y produciendo en formas tradicionales. Para el equipo acompañante de Freire: “la alfabetización podrá adquirir mayor significado si está relacionada con la producción de nuevas técnicas siendo introducidas en un área particular o a la creación de nuevas unidades de producción, tales como, por ejemplo, las cooperativas agrícolas” (Torres, 2005, p. 14). Es decir, la alfabetización podría facilitar al campesino la adquisición de un nuevo conocimiento técnico necesario para que avance el proyecto y para que pueda también contribuir a la movilización política de la comunidad. Esto le permitiría tomar el mando del proceso de cambio en lugar de ser simplemente un “beneficiario” pasivo de un plan establecido y aplicado de afuera hacia adentro de la comunidad (Oliveira, D. de, *Guinea-Bissau: Reinventing Education*, p. 49, como se cita en Torres, 2005).

Además de la *determinación económica*, una tercera diferencia importante del escenario de América Latina reside en variaciones políticas específicas. Primero, la experiencia en Tanzania ofrece a Freire la oportunidad de trabajar dentro del experimento

socialista, con un plan centralizado, con un partido socialista revolucionario y un interés sustantivo en la educación adulta como una real alternativa metodológica para el sistema formal de instrucción¹².

Esas cuestiones fueron enriquecidas con la lucha revolucionaria del PAIGC en Guinea-Bissau, cuando la campaña de alfabetización pareció ser una etapa esencial para el proceso nacional de reconstrucción después de la guerra de liberación, una experiencia comparable a la de Nicaragua durante su propia campaña de alfabetización. La alfabetización de adultos era una educación política. Por ejemplo, promovía la unidad política entre Guinea-Bissau y Cabo Verde, la propuesta de asociar los trabajos manual e intelectual, la responsabilidad de todos los ciudadanos en ayudar al PAIGC a crear una sociedad justa. En sus inicios, la campaña de alfabetización fue exitosa entre los militantes del Ejército Revolucionario en áreas urbanas de Guinea-Bissau, pero la educación adulta básica dirigida a la sociedad falló, en general, en sus objetivos fundamentales.

La segunda innovación de ese periodo fue la opinión entusiasta de Freire sobre el papel significativo del liderazgo carismático de los líderes políticos revolucionarios en el proceso de transición social hacia el socialismo, particularmente a través de sus escritos, conferencias y prácticas, para la generación de conciencia y cultura política de las masas. Ejemplos de ello eran Amílcar Cabral en Guinea-Bissau, el presidente Julius Nyerere en Tanzania o el presidente Pinto de Acosta en San Tomé y Príncipe (Oliveira, D. de, *Guinea-Bissau: Reinventing Education*, p. 49, como se cita en Torres, 2005).

En tercer lugar, Freire reconocía la dificultad de escoger una lengua de enseñanza para los programas de alfabetización entre las lenguas indígenas y el portugués. En la perspectiva de Freire, para el proceso de identidad nacional, particularmente cuando aproximadamente el 80% de la población total de Guinea-Bissau no hablaba portugués, la lengua común de varios grupos étnicos del país era el criollo, una mezcla de los dialectos portugués y africano. El criollo era hablado aproximadamente por el 45% de la población y no era una lengua escrita.

Metas de un proceso de posalfabetización y los resultados en Guinea-Bissau

Por último, Freire en África se preocupó por el proceso de posalfabetización que está indisolublemente asociado a la fase de alfabetización. En una carta a los coordinadores de los círculos culturales en San Tomé y Príncipe, Freire enfatizó los siguientes objetivos para ese proceso:

¹² La educación adulta en Tanzania es importante: con una población de 17 millones de personas, el índice de alfabetización en 1966-1967 era de 25 a 30%. Cuando se iniciaron los programas, entre 1975 y 1976, el Gobierno declaró que el índice de alfabetización había crecido en un 75 a 80%; otras fuentes señalan que el incremento fue del 55 al 60%.

1. Consolidar el conocimiento adquirido en las fases previas al dominio de escritura, la lectura y la matemática.
2. Profundizar ese conocimiento a través de la introducción sistemática de los rudimentos básicos de categorías gramaticales y aritméticas (operaciones fundamentales).
3. Continuar, de una forma más profunda, con la “lectura” de la realidad a través de la lectura de variados textos, y con más diversos y ricos temas.
4. Desarrollar la capacidad para el análisis crítico de la realidad y la expresión oral de esta.
5. Preparar a los alumnos para el estadio siguiente, lo cual, debido a las necesidades impuestas por el proceso de reconstrucción nacional —cursos para entrenamiento técnico, nunca entrenamiento tecnócrata— debían ser creados en diversos sectores. Esto equivale a decir que esos cursos de entrenamiento de recursos humanos debían ser desarrollados específicamente con una visión crítica y, a través de eso, con una visión global, en oposición a la visión dirigida y alienada de sus propias actividades.

La fase de planeación de la campaña de alfabetización de masas comenzó en 1975 y la primera campaña se inició en 1976, con más de 200 alfabetizadores, que organizaron círculos culturales en las villas. El entrenamiento de alfabetización inspirado en el método de Freire fue adoptado en áreas rurales y en la capital de Bissau. En 1980, algunos conferencistas de Guinea-Bissau comenzaron a reconocer que los objetivos de la alfabetización para la reconstrucción nacional habían fallado: de 26.000 alumnos involucrados en el entrenamiento de alfabetización, prácticamente ninguno se transformó en funcionalmente alfabetizado.

Freire, en *Cartas a Guinea-Bissau*, reconoce las dificultades, no de los problemas que se presentaron en esa alfabetización, sino de que muchos animadores crearan las palabras, en lugar de desafiar a los alfabetizandos a hacerlo; o repetían palabras o sílabas en coro. Les faltaba vivacidad para participar en los debates en torno a las palabras generadoras. Para que la alfabetización pudiera injertarse en el proceso de reconstrucción nacional, era necesario que se encontrara en relación dinámica con otras formas de intervención social, capaces de inscribirla como una necesidad (Freire, 1982, p. 41). La ecuatoriana Rosa María Torres, una de las principales estudiosas de Freire, señala con tristeza y nostalgia lo que significó el proceso de alfabetización:

Lamentablemente, es como si de toda aquella experiencia no quedase nada, salvo un sabor amargo de fracaso. Aquellos que participaron en la experiencia de alfabetización de adultos consideraron un error haber escogido el portugués como lengua de instrucción. Conforme afirman, pocos aprendieron realmente a leer y a escribir. La

alfabetización de adultos no cambió desde entonces así porque así, y las tasas de analfabetismo continúan siendo muy altas. Un clima de escepticismo y negativismo anula ahora mismo la posibilidad de recomenzar a actuar.

No falta quien atribuya a Freire y a su equipo parte de la responsabilidad. Pero el libro mismo se encarga de desmentir tal apreciación (por acaso Freire lo escribió, entre otras cosas, [¿] anticipándose a los contratiempos de la memoria histórica?). La preocupación en relación a la lengua de alfabetización es una constante a lo largo del libro.

Dos décadas después, el sistema educativo en Guinea-Bissau —en buena parte de los países africanos— continúa presa de la lengua del colonizador. El problema lingüístico, complejo y de enormes repercusiones, continúa sin ser resuelto. Reconocer los errores, lamentar los fracasos, no parece, de manera alguna, suficiente. (Como se cita en Torres, 2005)

Algunos investigadores señalan las causas para el fracaso de esa alfabetización:

1. El desarrollo de las condiciones materiales de Guinea-Bissau.
2. Las condiciones políticas contradictorias del proceso de reconstrucción nacional.
3. Algunas suposiciones no examinadas de la teoría y el método de Freire, particularmente su populismo e idealismo ideológico que parecen haber sido compartidos por las autoridades del partido revolucionario (PAIGC) en Guinea-Bissau.

Las condiciones materiales impidieron cualquier tentativa de desarrollo económico o educativo. Eso incluye el bajo nivel de productividad; villas autosubsistentes dispersas y aisladas —se estima que el 88% de la población total en Guinea-Bissau trabajaba en agricultura de subsistencia—; diferencias culturales, lingüísticas, tribales, étnicas y económicas, y ausencia de unidad política. Además, había un bajo nivel de desarrollo de fuerzas productivas que limitó la tentativa de reconstrucción nacional en Guinea. Dentro los problemas claves de reconstrucción nacional se pueden anotar los siguientes: una creciente burocratización, centralización e ineficiencia del aparato estatal; ausencia de un cuadro de personas entrenadas y la necesidad de contar con la burocracia colonial que no apoyó la lucha del PAIGC; la acción centralizada en la capital de Bissau, donde se concentraban el 83% de los trabajadores civiles y el 55% del total del país, lo que profundizaba la contradicción urbano-rural; carencia de una estrategia de desarrollo basada en las haciendas y cooperativas del Estado; y la necesidad de contar con financiamiento para el entrenamiento de alfabetizadores.

Finalmente, además de esas contradicciones resultantes de las pobres condiciones materiales y de los problemas de la reconstrucción nacional, la teoría y la práctica de Freire fallaron, por no haber presentado una eficiente propuesta para la alfabetización. Freire es acusado de imponer una visión occidental en un escenario diferente, como el

de Guinea-Bissau. Ya se ha señalado que Freire no veía que su método tuviera una validez universal. El problema que se dio fue debido a su percepción romántica del nivel de alfabetización política de la población rural de Guinea-Bissau.

Juntamente con esas concepciones equivocadas, la planeación, la organización de la campaña y su método implementado no tomaron en consideración la ausencia de militantes bien entrenados en Guinea-Bissau que fuesen capaces de comprender e implementar la estrategia y el método de alfabetización.

La introducción del método de Freire en las condiciones de la realidad Guineana resultó en un aprendizaje mecánico, dirigido, basado en la memorización - exactamente a lo que Freire se oponía. La mayor parte de los alumnos eran incapaces de seguir más allá de las primeras cinco o seis palabras del manual; fueron incapaces de 'crear' nuevas palabras. Igualmente donde había un alto nivel de participación de los campesinos, se percibió que después de seis meses los alumnos eran capaces de leer y escribir, pero cuando eran interrogados sobre lo estaban leyendo y escribiendo, la comprensión era nula: ellos no podían entender nada (Harasim, L. M. [1983]. *Literacy and National Reconstruction in Guinea-Bissau. A Critique of the Freirean Literacy Campaign*. Tesis de doctorado no publicada, OISE, University of Toronto, pp. 377-378, como se cita en Torres, 2005).

Freire no analiza la cuestión de la economía política de Guinea-Bissau, pero debate el costo del populismo ideológico. Enfatiza también la represión que las condiciones políticas impusieron sobre su práctica en una sociedad en transformación social y cómo eso afectó su trabajo. Él hace referencia a las similitudes entre su trabajo en África y sus primeras experiencias en Chile y en Brasil, pero la cuestión central a la que atribuye la falla de su trabajo en Guinea-Bissau es la selección de la lengua para el proceso de alfabetización.

Revisando la alfabetización en Guinea-Bissau, Freire argumenta que, como un militante intelectual, lo que él no podría hacer en Guinea-Bissau era "transgredir las limitaciones políticas del momento. Como un extranjero, yo no podía imponer mis propuestas en la realidad de Guinea-Bissau y las necesidades determinadas por los líderes políticos" (Torres, 2005, p. 19).

Freire concluyó que el PAIGC había asumido y cambiado su decisión inicial y optar finalmente por que la lengua de la campaña de alfabetización fuera el portugués, la lengua de los colonizadores. Pero, como Freire descubrió, su sugerencia estaba fuera de los límites políticos impuestos en su trabajo y él tuvo que aceptar el portugués como la lengua de instrucción, a pesar de que su propio método no estaba originalmente diseñado para la adquisición de una segunda lengua. La dificultad estribaba en si se debía enseñar en portugués. Es curioso que Amílcar Cabral considerara el portugués como el único y verdadero regalo que los colonizadores habían dado a Guinea-Bissau.

Referencias bibliográficas

- Cabral, A. (1973, noviembre). La cultura fundamento del movimiento de liberación. *El Correo de la Unesco*, XXVI, pp. 12-17.
- Castillo, Á. (1988). La revolución de los claveles. El fin de la dictadura salazarista. En *Historia ilustrada del siglo XX* (5.º t). Bogotá: Círculo de Lectores.
- Davidson, B. (1973, noviembre). La lucha por la independencia en el África “portuguesa”. *El Correo de la Unesco*, XXVI, pp. 4-9.
- Freire, P. (1982). *Cartas a Guinea Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1982/1986). Vivencias educativas en países en desarrollo. [Ponencia presentada en la duodécima Conferencia de la Educación, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano, del 18 al 19 de marzo de 1982]. En *Homines. Nuestra América Latina* (6.º tomo), pp. 17-21. San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Ishemo, S. L. Cultura, liberación y –desarrollo–. Recuperado el 17 de junio de 2005, de <http://www.developmentinpractice.org/readers/spanish-readers/yDiversidadSocial/Ishemo.htm>
- Lee, F. J. T. (2005). Aprendiendo de Amílcar Cabral. “Una revolución social no termina cuando se iza la bandera y se interpreta el himno nacional”. Recuperado el 21 de julio de 2005, de <http://www.franz-lee.org/files/marxengels30.html>
- Torres, C. A. (2005). *A voz do biógrafo latino-americano. Una biografía intelectual*. Recuperado el 23 de julio de 2005, de <http://www.ppbr.com/ipf/bio/latino.html>

“La palabra verdadera es la que transforma el mundo”: Paulo Freire y las pedagogías críticas

Alfonso Torres Carrillo

Presentación

El título del artículo corresponde a una afirmación de Paulo Freire en su libro *Pedagogía del oprimido* (1970) que resume lo que fue su vida y obra: coherencia entre reflexión y acción. Este artículo sintetiza algunas ideas que, a mi juicio, constituyen el aporte de Freire a las pedagogías críticas.

La amplia obra escrita de Freire y sus innumerables presentaciones públicas configuran un rico universo de reflexiones acerca de la educación, la pedagogía y la ética liberadoras. Así mismo, no hay que perder de vista que a lo largo de su periplo intelectual de casi medio siglo sus ideas sufrieron modificaciones. Sin embargo, esto no impide hacer lecturas de la obra del pedagogo brasileño en función de preguntas específicas; en este caso, pretendo hacer un balance de su aporte a la configuración de la educación popular.

Para Freire la educación debe servir para que los educadores y educandos “aprendan a leer la realidad para escribir su historia”. Ello supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo en función de *inéditos viables*. En torno a dicha acción y reflexión, y a través del diálogo, los educandos y los educadores se constituyen en sujetos. Con base en esta síntesis de sus planteamientos, desarrollaré las ideas básicas sobre cada una de estas tres dimensiones referidas:

1. Educar es conocer críticamente la realidad.
2. Educar es una práctica política: comprometerse con la utopía de transformar la realidad.
3. Educar es diálogo que nos hace sujetos.

1. Educar es conocer críticamente la realidad

Freire considera la educación como un acto de conocimiento, una toma de conciencia de la realidad, una lectura del mundo que precede a la lectura de la palabra (1983, p.

51). En efecto, su método de alfabetización parte de la exigencia de que los educadores hagan una investigación de la realidad de los educandos, y de la lectura que estos hacen de su circunstancia, expresada en su lenguaje. Ya en el acto alfabetizador, se lleva a cabo la apropiación problematizadora de la realidad y de la discusión, de las lecturas “ingenuas” de los educadores y educandos. A través del diálogo sobre problemas significativos, los iletrados aprehenden críticamente su mundo, a la vez que aprenden a leer y escribir.

En oposición a la concepción bancaria de la educación, para Freire el conocimiento de la realidad no es individual ni meramente intelectual. Conocer el mundo es un proceso colectivo, práctico, que involucra conciencia, sentimiento, deseo y voluntad. La práctica educativa debe reconocer lo que educandos y educadores saben sobre el tema y generar experiencias colectivas y dialógicas para que unos y otros construyan nuevo saber. Su planteamiento: “Nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo” (1970, p. 80) debe leerse como “quien enseña aprende y quien aprende enseña”, y no como un desconocimiento de la especificidad del papel activo que deben jugar los educadores.

Conocer el mundo no es una operación meramente intelectual; es un proceso articulado a la práctica y a todas las dimensiones humanas. El presupuesto no es tanto conocer o tomar conciencia del mundo para luego transformarlo, sino conocer el mundo desde y en la práctica transformadora, en la cual intervienen deseos, valores, voluntades, emociones, imaginación, intenciones y utopías. Este proceso educativo de conocimiento del mundo nunca es definitivo; más bien siempre es inacabado, dado que el mundo no está dado, determinado, sino dándose, cambiando. También los sujetos, en el proceso de conocer y transformar el mundo, van cambiando, así como sus preguntas. Por ello, los productos del conocer no deben asumirse como verdades acabadas, inmodificables, sino susceptibles de ser perfeccionadas, discutidas y cuestionadas. Se requiere más una pedagogía de la pregunta y no una de la respuesta.

2. Educar es una práctica política: comprometerse con la utopía de transformar la realidad

Para Freire la educación nunca es neutra. Toda práctica educativa es política, así como la práctica política es educativa. Las prácticas educativas siempre son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad; la educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de la emancipación. Por ello, Freire distingue entre prácticas educativas conservadoras y prácticas educativas progresistas:

En cuanto en una práctica educativa conservadora se busca, al enseñar los contenidos, ocultar la razón de ser de un sinnúmero de problemas sociales; en una práctica educativa progresista, se procura, al enseñar los contenidos, desocultar la razón de ser de aquellos problemas. Mientras la primera procura acomodar, adaptar a los educandos al mundo dado, la segunda busca inquietar a los educandos desafiándolos para que perciban que el mundo es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado. (*La educación en la ciudad*, p. 95)

La educación por sí misma no cambia el mundo, pero sin ella es imposible hacerlo. En consecuencia, el educador progresista debe tener un compromiso ético-político con la construcción de un mundo más justo. El educador ve la historia como posibilidad; no debe perder su capacidad de indignación, no puede ser indiferente ni neutral frente a las injusticias, la opresión, la discriminación y la explotación; debe mantener y promover la esperanza en la posibilidad de superación del orden injusto, de imaginarse utopías realizables (*el inédito viable*).

Así, la realidad no es solo el punto de partida de la educación sino también su punto de llegada. Si la realidad no está dada, sino dándose, la finalidad de la educación liberadora es contribuir a su transformación en función de visiones de futuro; exige superar los obstáculos económicos, sociales, políticos y culturales que impiden la realización de los educandos como seres humanos. Las prácticas educativas críticas, articuladas a praxis sociales transformadoras, hacen posible que la gente escriba su propia historia, es decir, que sea capaz de superar las circunstancias y factores adversos que lo condicionan.

3. Educar es diálogo que nos hace sujetos

Para Freire la educación tiene su razón de ser en el carácter inacabado de los seres humanos. Hombres y mujeres somos seres inacabados que, si lo reconocemos, necesitamos de los demás para conocer y transformar el mundo, a la vez que nos construimos como sujetos. El reconocer ese sentido de carencia, de necesidad de los otros para conocer, actuar y ser en el mundo justifica la posibilidad de la educación, que no puede ser otra cosa que comunicación y diálogo.

Para Freire, la educación da la posibilidad de constituirnos como sujetos. Solo a través de la conversación basada en una práctica compartida y en la apertura al otro, que a su vez me escucha y me habla, es que me reconozco como sujeto; no como sujeto dado, sino como sujeto en permanente construcción. Así, el diálogo asume un carácter antropológico y ético, en la medida en que nos hacemos seres humanos autónomos, con capacidad de incidir en la realidad, en la medida en que reconocemos, con otros, que el mundo es susceptible de ser modificado desde otros valores, sentidos y utopías.

Ahora bien, para Freire no puede haber búsqueda sin esperanza. Perder la esperanza es perder la posibilidad de constituirnos como sujetos, de transformar el mundo y,

por tanto, de conocerlo. Por ello, plantea una *pedagogía de la esperanza* que supere todo fatalismo, conformismo y desilusión que el poder dominante quiere imponer a toda costa. Frente al “no hay nada que hacer”, hay que anteponer el derecho a soñar que “otro mundo es posible”, lema del Foro Social Mundial:

En la medida en que nos hagamos capaces de transformar el mundo, de poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, en último término, de eticizar el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia envuelve, necesariamente, los sueños por cuya realización luchamos (Freire, 2001, p. 43).

Por ello, la pedagogía crítica debe contribuir a construir sueños, a reinventar utopías y a sembrar esperanzas de cambio. Freire, desde su palabra y su práctica, fue testimonio de constructor creativo de ello, y por eso logró incidir en miles de educadores desde la década de los sesenta hasta la actualidad.

A lo largo de su trayectoria, Freire reivindica la dialogicidad de la educación, no como una mera técnica o una didáctica, sino como una estrategia metodológica basada en su concepción de lo humano. Se ha señalado como para él los hombres y mujeres se constituyen como sujetos a través de la acción y reflexión colectivas de transformación de la realidad. Todo este proceso crítico liberador está atravesado por la palabra. “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire, 1970, p. 99).

Para Freire, este *pronunciamento* del mundo no es privilegio de algunos. Nadie puede decir solo la palabra verdadera, ni decírsela a otros quitándoles su derecho a decirla. Pronunciar la palabra desde una praxis liberadora implica un encuentro entre los hombres mediado por el mundo, a lo que Freire llama *diálogo*. Por eso, el diálogo es una existencia existencial, pues no solo solidariza la reflexión y la acción, sino que permite que los sujetos ganen sentido como tales.

El diálogo, por tanto, es siempre creador; por un lado, de la realidad transformada; por el otro, de los sujetos que se liberan transformándola. Exige humildad y confianza, dado que “no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan ser más” (Freire, 1970, p. 104). Tampoco hay diálogo sin esperanza: esta mueve la búsqueda de los hombres y mujeres por cambiar el mundo y hacerse sujetos. Por tanto, si quienes dialogan no esperan nada de su reflexión y de su acción, no puede haber diálogo.

La educación popular hereda la pedagogía de Freire

En torno a la discusión y puesta en acción de los planteamientos de Freire, y en un contexto signado por la radicalización de las luchas sociales bajo el imaginario de la revolución, surgió en América Latina una corriente educativa comprometida con los sueños,

proyectos y movimientos de liberación social y cultural: la *educación popular* (EP). En efecto, la década que comenzaba se caracterizó por el auge de movimientos sindicales, campesinos, de pobladores urbanos, de artistas y educadores comprometidos, así como de partidos y movimientos de izquierda política.

En ese contexto, la educación popular se fue configurando como una corriente educativa y pedagógica que acompañaba el ascenso de dichas luchas y movimientos de resistencia y liberación. Tal *politización de la educación y pedagogización de la política*, que se dio en una coyuntura de auge de las luchas sociales y del compromiso de los educadores y otros profesionales con dichas luchas, dio origen al llamado discurso fundacional de la EP, cuyos rasgos distintivos (con las variaciones propias de los diferentes contextos nacionales), podemos sintetizar así¹³:

1. Lectura crítica de la realidad social, en particular de las injusticias generadas o acrecentadas por el sistema capitalista, y del papel reproductor del orden social que juega el sistema escolar.
2. Opción ético-política emancipadora, al identificarse con la construcción de una sociedad en la cual se superarían las injusticias e inequidades actuales, proyecto que se identificaba con el socialismo.
3. Contribución a la constitución de los sectores populares como protagonistas de esta transformación social, a partir del fortalecimiento desde la educación de sus organizaciones y movimientos.
4. Lo educativo como formación de una conciencia crítica en los educandos populares, entendida como toma de conciencia de la realidad injusta y de la necesidad de transformarla.
5. Creación de metodologías de trabajo basadas en la construcción colectiva de conocimiento, el diálogo y la acción.

La identificación de estos rasgos comunes no significa que la EP haya sido una corriente homogénea; como toda construcción histórica, adquirió matices y énfasis en cada contexto nacional. Por ejemplo en Chile, bajo la dictadura militar, asumió como bandera el restablecimiento de la democracia; y en Bolivia y Perú, la bandera de las luchas campesinas e indígenas. Así mismo, las particularidades históricas de cada contexto llevaron a que la EP inspirara prácticas de alfabetización, educación en derechos humanos, de género e interculturales. Así, más que un cuerpo doctrinal monolítico, la educación popular es un campo pedagógico y un movimiento cultural.

Al finalizar la década de los ochenta, la EP se había convertido en un movimiento educativo y en una corriente pedagógica crítica sostenida en la proliferación de redes y

13 Esta idea la he desarrollado en Torres (2000).

espacios de encuentro a nivel nacional y continental. Pero también empezaban a surgir cuestionamientos y nuevas ideas que proponían la necesidad de una reformulación de algunos presupuestos y planteamientos de la EP.

La refundamentación de la EP

Desde fines de los ochenta empezó a visibilizarse cierta insatisfacción con algunos de los presupuestos y contenidos del discurso “fundacional” de la EP; los cambios en el contexto político mundial y latinoamericano (caída del socialismo soviético, derrota del sandinismo, transición de regímenes militares a gobiernos electos), así como el reconocimiento de límites en las propias prácticas educativas (activismo y falta de sistematización, descuido de lo pedagógico, cambio de los sujetos educativos, escasa discusión), llevaron a que algunos educadores insistieran en su necesaria redefinición.

A modo de síntesis, los principales desplazamientos que se dieron en la última década del siglo XX en cada uno de los núcleos del discurso fundacional fueron:

1. A la lectura clasista de la sociedad latinoamericana y reproducciónista de la educación, se incorporaron otros aportes y conceptos, como *hegemonía*, *política cultural*, *movimientos sociales*, *sociedad civil*, etc., y se empezó a reivindicar la escuela como espacio de innovación pedagógica.
2. De un imaginario de poder identificado con el aparato estatal y de cambio político asimilado a la revolución, se pasó al reconocimiento del poder como una relación presente en todos los espacios sociales, y a reivindicar la democracia como modelo político deseable y viable para los países del continente. Ello estuvo asociado a la defensa de lo cotidiano, de lo público, a la búsqueda de incidencia en políticas públicas y educativas, y a la participación en gobiernos locales.
3. De una concepción economicista y politizada de lo popular, se pasó a un reconocimiento de la pluralidad de actores que los constituyen y de su densidad histórica y cultural. De ese modo, categorías abstractas como *clase trabajadora*, *pueblo* o *movimiento popular* fueron adquiriendo un rostro concreto como pobladores, mujeres y jóvenes populares.
4. De un énfasis en el desarrollo de una conciencia crítica de clase, hubo un cambio hacia una valoración de la subjetividad de los actores populares y la potenciación de todas las dimensiones que los constituyen como sujetos: cultura, cuerpo, emociones, valores, voluntad, pensamiento crítico e imaginación creativa.
5. De la seguridad de sentirse en la posesión de un Método (la dialéctica), se avanzó hacia la construcción abierta e incierta de propuestas pedagógicas basadas en el diálogo de saberes, la interculturalidad y la discusión con otras corrientes pedagógicas.

Estos cambios en la concepción de la EP se expresaron en la redefinición de prioridades y énfasis de la práctica de muchos centros y redes de educación popular en América Latina. De una estrecha relación con los movimientos populares, se pasó a la colaboración con los nuevos gobiernos nacionales o municipales que remplazaron a las dictaduras. Algunos educadores populares empezaron a asumir responsabilidades gubernamentales en materia social o educativa en sus países.

Por otra parte, en el contexto de reformas educativas impulsadas por los nuevos gobiernos democráticos, algunas organizaciones no gubernamentales (ONG) se especializaron en apoyo y asesoría a procesos de innovación curricular y didáctica en las escuelas, y a la capacitación de maestros en ejercicio. Otras, a promover dicha democratización y la consecuente formación ciudadana. A incidir en la definición de políticas educativas y de la política pública. Incluso, algunos educadores plantearon que en el nuevo contexto la educación popular no era vigente, y que propuestas como la de la educación ciudadana resultaban más incluyentes.

Volver a Freire y a la educación popular en el siglo XXI

Este entusiasmo alrededor de los procesos de democratización en casi todos los países del continente se ha venido resquebrajado frente a la evidencia de las crecientes desigualdades e injusticias que ha traído la implantación generalizada del modelo neoliberal. Transcurridas dos décadas de la aplicación de las políticas de ajuste, los indicadores de desigualdad social se han disparado en todos los países. La pobreza, el desempleo y la informalidad pasaron a ser los rasgos predominantes del mundo laboral.

Frente a este deterioro de las condiciones de vida de la mayor parte de la población de América Latina y frente a medidas que lesionan la soberanía nacional, desde mediados de la última década del siglo XX y en lo que va del XXI se han reactivado las más diversas expresiones de protesta. El continente se empieza a despertar con los movimientos indígenas y campesinos en países como Ecuador, Bolivia, Brasil, Colombia y México. En Argentina, los piqueteros, las asambleas barriales y la movilización de las clases medias y populares contra el sistema financiero renuevan las esperanzas en la acción colectiva. El Foro Social Mundial que se reúne en Porto Alegre desde el 2000 expresa y aglutina estos aires de cambio en tomo a la consigna "Otro mundo es posible".

Este incremento y diversificación de estrategias de lucha social y la emergencia de nuevos actores sociales, así como la reactivación de la izquierda social y política, han planteado a la EP el desafío de reasumir su papel como pedagogía crítica. Estas demandas se expresan en una serie de desafíos ineludibles para quienes trabajan desde la EP que garantizan su vigencia y potencial transformador:

1. Mayor articulación de la EP a los movimientos sociales, como contribución a la construcción democrática. Ello implica generar sinergias entre los centros de EP y

entre los movimientos sociales. Para potenciar la formación de sujetos individuales y colectivos de cambio, deben establecerse alianzas entre centros educativos y movimientos sociales.

2. La EP debe retomar su papel en la generación de conocimiento y pensamiento crítico desde su especificidad pedagógica. Retomando la senda iniciada por Paulo Freire se le pide a la EP contribuir a la construcción de paradigmas alternativos al discurso hegemónico neoliberal, desde lo que le es propio: el campo educativo.
3. La EP debe reactivar los espacios y procesos de formación de educadores populares de base. Al constatar que hay una renovación de los movimientos sociales y un relevo generacional en las ONG y las organizaciones sociales, es preciso generar estrategias amplias de formación de educadores y líderes sociales sobre los fundamentos y metodologías de las pedagogías críticas.
4. Reposicionar las perspectivas de género, de derechos humanos y ambientalistas dentro de las prácticas y discursos de la EP. Más que transversales, estas temáticas deben ser explícitas, tanto en las prácticas educativas como en la vida cotidiana de los centros educativos y movimientos sociales.
5. Continuar trabajando para la democratización de nuestros países a través de la educación ciudadana, la incidencia en políticas públicas y la construcción de poder local. Así mismo, promover la educación intercultural y el diálogo crítico de saberes.

Con lo dicho, es indudable que la EP tiene una nueva oportunidad histórica de contribuir desde su acumulado pedagógico y político a que otro mundo sea posible, junto con los viejos y nuevos sujetos de la resistencia y la construcción de alternativas.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1983). *El acto de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Torres Carrillo, A. (2000). Ires y venires de la educación popular en América Latina. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. Educación Popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos*. México: CEAAL, 18.

Algunos elementos claves del pensamiento de Freire

Jorge Jairo Posada E.

Paulo Freire, el pedagogo brasileño, latinoamericano y de los oprimidos del mundo, creó las bases para la construcción de un nuevo imaginario pedagógico. Los planteamientos de Freire no son una teoría cerrada, sino una serie de reflexiones que se constituyen en herramientas para la construcción de nuevas propuestas pedagógicas.

En estas breves notas, más que un análisis crítico de su pensamiento, voy a presentar algunos de sus planteamientos educativos. Es de apuntar que los últimos trabajos de Freire son poco conocidos en el país, ya que casi ningún libro suyo ha sido publicado en Colombia, y la mayor parte de sus trabajos no han circulado en las librerías ni en las bibliotecas del país. Me concentraré en el tema del papel del educador, en la concepción del educador. La propuesta pedagógica de Freire, en lo relacionado con sus últimos desarrollos, se ha convertido en un tema de especialistas. Esta presentación es una invitación a leer sus obras, a estudiarlas y trabajarlas.

Aunque el pensamiento de Freire no es estático, tuvo una gran evolución, podemos hablar de algunas temáticas claves en su obra. A propósito, el educador Alfredo Ghizo se refiere a las *claves del pensamiento freiriano*. Orientado por estas pistas, presento aquí algunas ideas centrales de su pensamiento.

1. Freire desarrolló una propuesta pedagógica desde la crítica, y a esta la vinculó a la esperanza. “La esperanza de que profesor y estudiantes podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría. La esperanza forma parte de la naturaleza humana” (Freire, 1997, p. 33). Freire habla de la necesidad de la esperanza crítica, que es la ruptura con el determinismo, con el fatalismo cínico e inmovilizante.
2. Freire considera que la práctica pedagógica debe estar impregnada de comunicación dialógica. El diálogo de saberes permite a los maestros trabajar el capital cultural de los oprimidos para contribuir a leer el mundo, tanto en el contexto inmediato como en el más amplio. Una pedagogía no autoritaria ni espontaneísta requiere el diálogo de saberes como condición para ser una práctica democrática.

3. Freire considera necesaria la conexión entre la cultura y la política. La cultura no está despolitizada, permanece ligada a las relaciones sociales. La educación se hace desde unos intereses a los cuales sirve. “En la medida misma en que no hay acción humana desprovista de intención, de objetivos, de caminos de búsqueda, no hay ningún ser humano ahistórico, ni apolítico” (Freire, 1988b, p. 21).

Para él, la educación es una acción política que puede servir a las personas para generar acciones que contribuyan a la transformación social. Por tanto, la pedagogía debe estudiar las relaciones entre cultura y política.

4. Freire plantea que todos los humanos tenemos y hacemos cultura, entendida esta como un campo de lucha por el significado. El lenguaje y la cultura siempre reflejan una pluralidad de valores, voces e intenciones que generan el diálogo. Su trabajo está vinculado al capital cultural del oprimido: utiliza su propio vocabulario, sus ideas y valores. Las teorías de Freire surgen de una cultura del silencio.

Según Freire, la cultura está en relación directa con las experiencias vividas, y con las prácticas fraguadas en el contexto de unas relaciones desiguales que diferentes grupos establecen en una determinada sociedad y en un momento concreto de la historia. La cultura es una forma de producción que ayuda a los sectores humanos, a través de la utilización del lenguaje y de otros recursos materiales, a transformar la sociedad. Esta idea le permite proponer una pedagogía que invita a hacer visibles los lenguajes, los sueños y los valores de las personas que han sido reducidas al silencio.

5. Freire plantea que el mundo no está hecho sino haciéndose. Los seres humanos tienen un sentido proyectivo, en contraste con las rutinas instintivas de los animales. Estar comprometido con la acción cultural para la concientización significa no solo comprometerse con una forma vigorosa de crítica ideológica, sino también tomar parte en una praxis (acción basada en la reflexión) a la que Freire llama *utopía*. El proyecto utópico de Freire se dirige a la necesidad de una fe básica en el diálogo y la comunidad humanos. La dimensión utópica es consustancial a cualquier proyecto revolucionario dedicado a transformar y recrear el mundo. Para hacer educación es necesario tener fe en la gente; es necesaria la solidaridad.
6. Ser alfabetizados no es simplemente un proceso cognitivo de decodificación de signos, sino de vivir la vida propia en relación con los otros. La alfabetización se convierte en una acción que contribuye al poder de los oprimidos. Busca que los estudiantes sean alfabetizados críticamente, y no funcional o culturalmente. El alfabetismo funcional apela sobre todo al dominio técnico de habilidades particulares necesarias para decodificar textos simples. El alfabetismo crítico implica decodificar las dimensiones ideológicas de los textos, las instituciones, las prácticas sociales y formas culturales, tales como la televisión y las películas, para revelar sus intereses

colectivos. El propósito de esta alfabetización es crear una ciudadanía crítica, tanto para analizar como para desafiar las características de la sociedad opresiva, de tal forma que se cree una sociedad más democrática y justa.

Freire afirma que la alfabetización de adultos no puede reducirse a un conjunto de técnicas y de métodos. El aprendizaje de la lectura y de la escritura, como un acto creador, envuelve la comprensión crítica de la realidad.

En la práctica democrática y crítica, la lectura del mundo y la lectura de la palabra están dinámicamente juntas. La alfabetización como acto de conocimiento, como acto creador y como acto político es un esfuerzo de lectura del mundo. (Freire, 1981, p. 53)

7. Para Freire, el discurso y el lenguaje ocurren siempre dentro de un contexto social, y este es el punto de referencia para las posibilidades transformadoras de la educación. Los seres humanos no flotan sin propósitos en un mar de abstracciones sino que están firmemente arraigados en la lucha histórica y nunca pierden la capacidad para efectuar transformaciones sociales.

El lenguaje es un tema fundamental en la obra de Freire. Su teoría pedagógica supone una teoría del lenguaje. De ahí la importancia dada a las palabras generadoras, a la investigación temática, al lenguaje como fenómeno cultural inserto en las desigualdades de clase, de género y de raza. El lenguaje dominante es, según Freire, parte de una gramática instrumentalizadora.

8. Un tema fundamental de Freire es el del educador. Desde su perspectiva, el papel de este no se puede diluir, no se puede disfrazar con nombres diferentes a los de *maestro* o *educador*. Freire, al defender la importancia de una relación democrática entre educador y educando, no diluye el papel ni la importancia del educador.

Sus planteamientos sobre el educador se refieren al intelectual y a la relación de este con el pueblo. Considera que los roles del educador no son fijos e inmutables, otorgados por las leyes de la pedagogía, sino política e históricamente construidos. El papel del educador frente a los educandos no es el espontaneísmo, consistente en omitir una determinada dirección para el proceso educativo, ni la manipulación, actitud a la que Freire llamó *sustantividad democrática*.

Ser educador supone un trabajo exigente, pues es tanto político, como una labor que exige aprender, estudiar. “La intervención del educador necesita ser competente y democrática” (Freire, 1988b, 20).

Sin la intervención del educador, su intervención democrática, no hay educación progresista. Pero la intervención del educador no se da en el aire; se da en la relación que establece con los educandos en un contexto específicamente educativo y en un contexto mayor, donde los educandos viven su propia cotidianidad. (1988b, 25)

Además de la reflexión política del momento histórico (para determinar las posibilidades y los límites de su acción, para determinar a qué intereses responde su trabajo), el educador necesita una reflexión seria sobre la epistemología, la teoría del conocimiento, el aprendizaje; sobre cómo aprenden los sectores populares, y la relación que hay entre el conocimiento elaborado, sistemático, y los conocimientos populares.

Yo entregaría toda mi vida a trabajar todos los fines de semana con los educadores, desde los niveles más bajos hasta los más altos, sobre la cuestión de qué es conocer, qué es crear, qué es la producción de conocimiento, cómo se puede invitar a conocer sin ser paternalista, sin ser espontaneísta pero, al mismo tiempo, sin ser autoritario. (Torres, 1986)

Para Freire, la tarea del educador es autoexigente, amorosa y se da desde una gran pasión por el conocimiento:

La tarea del educador, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no solo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar.

Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás solo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo de lo emocional. Es preciso atreverse para quedarse o permanecer enseñando por largo tiempo en las condiciones que conocemos, mal pagados, sin ser respetados y resistiendo el riesgo de caer vencidos por el cinismo. Es preciso atreverse, aprender a atreverse, para decir no a la burocratización de la mente a la que nos exponemos diariamente.

El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar y viceversa, contiene la “pasión de conocer” que nos inserta en una búsqueda placentera aunque nada fácil. Es por esto por lo que una de las razones de la necesidad de la osadía de quien quiere hacerse maestra, educadora, es la disposición a la pelea justa, lúcida, por la defensa de sus derechos así como en el sentido de la creación de las condiciones para la alegría en la escuela. (Freire, pp. 8-10, 1996)

Freire realizó una reflexión constante sobre las virtudes del educador progresista, que desde su punto de vista se construyen en la práctica y son indispensables para una práctica educativa progresista. Freire ha planteado las virtudes en términos de tensiones a resolver: la tensión entre subjetividad y objetividad, entre el aquí y el ahora de los educandos, entre espontaneísmo y manipulación, entre teoría y práctica, entre paciencia e impaciencia, entre el texto y el contexto (Freire, 1988b). A partir de estas tensiones, propone las siguientes virtudes:

La humildad, “que exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás. Nos ayuda a reconocer esta sentencia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia” (Freire, 2004, p. 73). Pero humildad no es condescendencia con la mediocridad...

- o Amorosidad: “no solo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar... pero se necesita un amor luchador para que el educador o educadora puedan sobrevivir a las negatividades de su quehacer [...]” (Freire, 2004, p. 75).
- o Valentía: “es natural que tengamos miedo... pero no puedo negar mi miedo y por el otro abandonarme a él, sino que requiero controlarlo, y es en el ejercicio de esta práctica donde se va construyendo mi valentía necesaria. Es por esto por lo que hay miedo sin valentía, que es el miedo que nos avasalla, que nos paraliza [...]” (Freire, 2004, p. 76).
- o Tolerancia: “sin ella es imposible realizar un trabajo pedagógico serio, sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica [...] ser tolerante no es encubrir lo intolerable. Nadie aprende tolerancia en un clima de irresponsabilidad en el cual no se hace democracia. La tolerancia requiere respeto, disciplina, ética [...]” (Freire, 2004, p. 78).
- o Coherencia entre el discurso y la acción: “yo no puedo hablar de transformación radical de la sociedad y al mismo tiempo convertir a mis educandos en puros objetos pasivos dentro de los cuales yo deposito mi sabiduría [...] Pero tampoco puedo dejar de asumir mi responsabilidad política” (Torres, 1986, p. 10).
- o Decisión-seguridad: “La capacidad de decisión de la educadora o del educador es absolutamente necesaria en su trabajo formador [...] Decisión es ruptura no siempre fácil de ser vivida [...] la educadora democrática, solo por ser democrática, no puede anularse [...] la indecisión delata falta de seguridad [...] por su parte la seguridad requiere competencia científica, claridad política e integridad ética [...] no puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo algunas ideas de lo que hago, por qué lo hago y para qué lo hago [...]” (Freire, 2004, pp. 78-79).
- o Vivir la tensión entre la paciencia y la impaciencia: “la paciencia por sí sola puede llevar a la educadora a posiciones de acomodación, de espontaneísmo, con lo que niega su sueño democrático. La paciencia desacompañada puede conducir a la inmovilidad, a la inacción. La paciencia por sí sola, por otro lado, puede llevar a la maestra a un activismo ciego, a la acción por sí misma, a la práctica en que no se respetan las relaciones entre la táctica y la estrategia” (Freire, 2004, p. 80).
- o La alegría de vivir: “Es una virtud fundamental para la práctica educativa democrática, esta me prepara para estimular y luchar por la alegría en la escuela [...] la

escuela que es aventura, que no le tiene miedo al riesgo, en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, la escuela que le dice sí a la vida. Y no la escuela que enmudece y me enmudece. Es la negación de la acomodación fatalista en la que muchos nos instalamos [...] esta es la posición más cómoda, es la posición de quien renuncia al conflicto [...]” (Freire, 2004, pp. 81-82).

Por otra parte, para Freire el educador, en cualquier sociedad, no es abstracto, universal:

El educador, en cuanto tal, es un político, independientemente de si es, o no, consciente de esto. De ahí que me parezca fundamental que todo educador o educadora, tan rápido como sea posible, asuma la naturaleza política de su práctica, se defina políticamente, haga su opción y procure ser coherente con ella. De esta forma, lo que es ser un educador hoy depende de su posición política-ideológica, clara o no. De si es progresista, de si es conservador, por ingenuidad o por convicción. Situándome entre los educadores y las educadoras progresistas, diría que asumirnos así significa, por ejemplo, trabajar lúcidamente en favor de la escuela pública, en favor de la mejoría de la enseñanza, en defensa de la dignidad de los docentes, de su formación permanente. Significa luchar por la educación popular, por la participación creciente de las clases populares en los consejos de la comunidad, del barrio, de la escuela. Significa incentivar la movilización y organización como condición fundamental de la lucha democrática con vistas a la transformación necesaria y urgente de la actual sociedad. Se necesita la formación permanente de los educadores, por entender que los educadores necesitan de una práctica político-pedagógica seria y competente que responda a la fisonomía de la escuela que se busca construir. (Freire, 1991, pp. 57-58)

Desde la perspectiva de Freire, un programa de formación de los educadores debe basarse en los siguientes criterios:

- o El educador es sujeto de su práctica.
- o La formación del educador debe servirle para que él cree y recree su práctica a través de la reflexión sobre su cotidianidad.
- o La formación del educador debe ser constante, sistemática, porque la práctica se hace y rehace.
- o La práctica pedagógica requiere la comprensión de la propia génesis del conocimiento, o sea, de cómo se da el proceso de conocer.
- o La formación del educador es condición permanente de su labor.

Además, Freire no concibe el enseñar sin el aprender. Aprender se da en el acto de enseñar, pero también la responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse. Ello implica conocer, estudiar, entendido, en primer lugar, como un quehacer crítico, creador, recreador. El acto de estudiar siempre implica leer, aunque no se agote en esto. Se trata de leer el mundo, de leer la palabra, y así volver sobre la anterior lectura del mundo.

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra [...].

Al estudio crítico corresponde también una enseñanza crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto [...].

La comprensión es trabajada, forjada por quien lee, por quien estudia, que al ser el sujeto de ella, debe instrumentarse para hacerla mejor. Por eso mismo leer, estudiar, es un trabajo paciente, desafiante, persistente. (Freire, 1996, pp. 32-38)

Freire traslada su teoría de la lectura a la teoría de la formación de los educadores, o sea, su teoría de la lectura se convierte en teoría de la formación de los educadores. “El educador requiere una seria y rigurosa lectura del mundo, lo que no prescinde sino, al revés, exige, una seria y rigurosa lectura de textos”. (Freire, 1988b, p. 20).

Por último, quisiera enunciar las palabras con que Moacir Gadotti presenta uno de los últimos libros de Freire, *Pedagogía de la autonomía*:

En él Paulo Freire nos enseña partiendo del ser profesor. En un lenguaje sencillo reflexiona sobre saberes necesarios para la práctica educativo-crítica, el riesgo, la humildad, el buen juicio, la tolerancia, la alegría, la curiosidad, la competencia, la disponibilidad [...] bañadas por la esperanza.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1988a). La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía. En *Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación (OREALC), Unesco.
- Freire, P. (1988b). Virtudes del educador progresista. La palabra y el silencio. Intervención de Paulo Freire en el acto preparatorio de la Asamblea Mundial de Educación de Adultos, Buenos Aires, 1985. Quito: Cedeco.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Cartas a quien pretenda enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Ghizo, A. (1997). Claves del pensamiento de Paulo Freire. *Revista Debate* (Medellín), 5.
- Torres, C. A. (1995). *Estudios freireanos*. Buenos Aires: Libros de Quirquincho.
- Torres, R. (1986). La educación popular. Un encuentro con Paulo Freire. [Entrevista realizada en 1994]. Publicada en *Novedades Educativas*. 79. Buenos Aires.

El legado de Paulo Freire

Arantxa Ugartetxea Arrieta

Las siguientes son reflexiones que a modo de una intensa palpación, al hilo de la sensibilidad educacional, he sentido, vislumbrado y he ido conformando, acompañada de la lectura y relectura de A pedagogía da libertação am Paulo Freire (Araujo, 2000).

Diversos Freires

El pedagogo brasileño dijo conscientemente que no comprendíamos muchas veces lo que decía y lo que escribía. “Tengo derecho a seguir viviendo, a continuar pensando, y aprendiendo mas allá de mis obras”, esta puede ser la oración, dicha por él, que mejor exprese esa especie de incomprensión sentida y vivida a lo largo de su historia personal. Deseaba que sus obras fueran interpretadas en el contexto histórico que les correspondía; necesitaba que reconociésemos la evolución de su pensamiento, las propias autocríticas realizadas, y que acompañáramos su actualidad. El Freire de 1997 es tan vivo, o quizás más, que el de los años sesenta o setenta, pero desconocido para muchos.

El otro aspecto que en ocasiones no nos permite vislumbrar el hoy de esta pedagogía es que nos gusta, o necesitamos, colocar nombres, títulos, definiciones, etc. a lo que vamos conociendo de su obra, y permanecer sentados en esos encuadres mentales, como si fueran el santo y seña inmutable de lo que denominamos pedagogía freireana. Hasta el día de hoy su personalidad y su obra continúan levantando adeptos y contrarios, porque hay algo que es indiscutible: sabe llegar y tocar alguna fibra de nuestra sensibilidad humana, en esas dos vertientes profesionales que viven en cada uno de nosotros, aunque sea de manera no muy consciente ni cualificada: la responsabilidad de enseñar-aprender y la no neutralidad política.

Hay cosas que siempre permanecen en esta pedagogía: el respeto al educando y a su saber, el reconocimiento de la realidad-cotidianidad como punto de partida en el proceso de enseñar-aprender, la necesidad del diálogo, y términos como *praxis* y *cientización*. Se trata de sensibilidades y contenidos científicamente fundamentados a lo largo y ancho de sus obras, y desde luego en sus prácticas educacionales, allá donde le tocara estar.

Mucha gente piensa que yo desarrollé todos estos temas porque soy especialista en alfabetización de adultos. No, no y no. No es así. Lógicamente la alfabetización de adultos es algo que yo estudié profundamente, pero estudié este tema debido a una necesidad social de mi país, como un desafío. En segundo lugar, estudié la alfabetización de adultos dentro del contexto de educación y dentro del contexto referencial de la teoría del conocimiento, pero no como algo en sí mismo, porque como tal no existe. (“To Know and to Be”, 1979)

No estamos, de ninguna manera, como algunos intentan ver, ante un Freire dividido en dos: el del pasado y el de ahora. Es el mismo, solo que en movimiento, en permanente estado de aprendizaje, y en la continua y esforzada superación de sí mismo. Lo mismo nos ocurre a quienes lo conocimos, porque en la medida en que experimentamos en los campos de la educación y la vida, vamos descubriendo las diferentes sensibilidades en las que se apoyaba, con más claridad personal incluso que en la época, de tal manera que podemos reconocer mejor los fundamentos científicos en los que se sustentaba. Este enseñar-aprender invade toda su pedagogía, y yo diría que poco a poco se va extendiendo su estilo, de una manera u otra, por la tierra toda:

- o Un joven paquistaní se hizo profesor después de leer a Freire.
- o En una prisión del Caribe inglés, descubrieron que el método Freire se nutre de la dificultad.
- o Un hombre en un tren de Williamsburg a Nueva York leía *Pedagogía del oprimido*.
- o Una profesora en una escuela de Ecuador trabajaba con sus alumnos el Método Paulo Freire.
- o En África, en un panel sobre alfabetización de adultos, se discutía el Método Paulo Freire.
- o El director de una escuela rural en el Nepal contó que había leído a Paulo Freire.
- o En 1993, en un congreso nacional de educación en África del Sur, muchos se sorprendieron al descubrir que Freire estaba vivo y continuaba escribiendo.
- o Un matrimonio japonés (médicos) comentaron que habían disfrutado leyendo a Freire.
- o Fueron muchos los que a mi vuelta del Brasil al País Vasco en 1990, me preguntaron si Freire vivía. En la actualidad es reconocido y estudiado.
- o En un viaje por Italia el guía (español) me comentó que lo mejor que conocía de Brasil era Paulo Freire.

Encontrar en Freire lo que se desea es una experiencia bastante habitual, entre otras cosas porque conectar y comunicar con la fibra amorosa que existe en cada uno de nosotros es una de sus características pedagógicas. Es una forma de ser que atraviesa

sus libros, de la misma manera que inundaba sus relaciones interpersonales y sociales, dentro y fuera del aula, sin olvidar las que tan agradablemente ocurrían alrededor de una mesa. Comunicador inspirador, humano, tierno, generoso, se dejaba conmover, inventor, revolucionario, solitario, patriota, esperanzado, liberador, utópico, perseverante, nunca resignado..., *no claudicó*.

Obra humanística

Seguimos recibiendo el legado pedagógico de este profesor singular al hilo de la experiencia deshumanizadora de la que también nos toca participar, en esta nuestra realidad histórica. Y es precisamente a partir de esta realidad desde donde nos preguntamos por su humanización, y encontramos algunas de las respuestas en la obra de Freire. Y sucede, una vez más, como una y mil veces repetía Freire, que la humanización también ocurre dentro de la historia.

Estamos ante la pedagogía de quien había andado por el mundo, degustado diferentes culturas, y estaba siempre en esa actitud-tensión de reaprender su propio país. Era un hombre apasionado por la vida, que deseaba vivir y entender cada vez mejor el propio entorno que lo circundaba, sabiendo que este pequeño mundo es parte de ese otro mayor que tanto deseaba entender, pronunciarlo de una manera más humana. Resultó ser un caminante que leía la realidad que lo rodeaba y se dejaba tocar por su palabra. Repensándola de nuevo, vigilaba y cuidaba la propia historicidad humana. Sabía escuchar, reflexionar y sistematizar, todo ello desde esa complicidad humana de la no neutralidad personal.

La capacidad epistemológica de Paulo Freire estaba, en gran parte, en confiar, en creer en el otro y la otra, en su antropología ética, en la fe ilimitada en el poder de decisión, de la libertad asumida por las personas, en la esperanza como parte inseparable de la posibilidad de *estar siendo* hombres y mujeres en el mundo, independientemente del nivel intelectual, religión, sexo, condición social, etnia o edad. (Araujo, 2001, p. 42)

Su obra nos ayuda a concretar una nueva comprensión de la realidad y nos encamina hacia la construcción de un mundo más justo, mucho más ético y, sobre todo, más tolerante. Estamos mediatizados por el entorno que nos rodea y su estudio crítico se impone. Necesitamos de un método y también de unos resultados, pero especialmente de una especie de proeza histórica en la que seamos serios y responsables del propio proceso. En este debe incluir naturalmente al alumno, dándole la opción de expresar su propia palabra, para poder así renombrar o redecir el propio mundo.

Se trata de una especie de aventura emocional y cognitiva, cuyo objetivo primordial es el estudio del propio proceso de liberación, porque solo desde la objetivación de la opresión, podemos liberarnos y liberar el mundo que nos oprime. Con Freire descubrimos más nítidamente, algo no visto, excluido, o tapado, y es que la debilidad que senti-

mos en la opresión es lo suficientemente fuerte como para liberarnos y liberar también al opresor. Este acto creador, nace de la problematización de nuestra propia realidad. Es necesario problematizar pero hacerlo incomoda, desasosiega e inquieta; nos saca de la neutralidad y nos introduce en la “no neutralidad” pedagógica de sabernos personas oprimidas y opresoras. Se experimenta así que la coherencia es una auténtica cualidad educativa que necesita ser continuamente conquistada.

Vivir rescatando en la cotidianidad esa cultura del silencio o silenciada, en la que el opresor y la opresora conviven con el oprimido y la oprimida, en nuestra propia manera de ser y actuar, hace que nos sintamos seres físicos y sociales fantásticamente incompletos, en constante lucha para vencer al opresor que hemos interiorizado. Solo así podremos junto a otros (ahí está lo fantástico), desde esta conciencia compartida, encontrar esa fuerza liberadora que en medio de una pluralidad de sensibilidades nos arrastre hacia una lectura del mundo más problematizada, más real y transformadora.

El libro *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire es ya hoy día considerado un clásico, y al hablar de ello su autor dice que es clásico en cuanto que: encontraron en mí un instrumento para enfrentar un clásico problema: la existencia de opresores y oprimidos. Porque es imposible estar y sentirse bien en el mundo de la manera en que el mundo está. Es necesario incomodar a quienes no permiten la manifestación del pensamiento libre; a los que, usando la violencia, torturan el cuerpo con el hambre y la agresión; a los que violan el propio amor y los lugares en los que vivimos; a los que no tienen trabajo, estudio, descanso...; a los heridos por la discriminación, etc., porque nada ni nadie tiene el derecho de apoderarse de nuestra esperanza, lo sagrado de nuestras vidas.

La palabra de Freire es la palabra del desposeído, que promueve simpatías y empatías a través del trabajo educacional. Hace falta mucho coraje para incentivar *encuentros con*, en esta sociedad que alimenta *desencuentros con* y hace sentir que una gran proporción de lo que experimentamos está atravesado por la necrofilia, cuando en realidad nos proclamamos seres vivos. Matar la vida, malograrla o huir de ella son prácticas habituales en las sociedades en las que vivimos. La gran preocupación de Freire es cómo crear contextos que promuevan la dignidad humana, que está totalmente vinculada al contexto. Y es aquí donde quizás se presiente al Freire que acredita en la redención, al sentir su dolor e impotencia. Lo que sí es evidente en su obra son la mirada y el interés educacional permanente ante el “no yo” y ante el que “disiente”, como parte esencial de su pedagogía genuinamente democrática.

Yo siento una especie de fuerza inspiradora en el legado de Paulo Freire, la sentí en su práctica educacional, y la siento en su reflexión y sistematización de las obras. Se respira humanidad en su pensamiento, en su vida y en sus mensajes. Parece que necesita crear en una nueva forma de educación, en una nueva energía, desde el propio espacio de las ciencias humanas, desde la filosofía teórica y práctica que las conforma,

para así poder luchar contra la injusticia y la guerra, contra la imposibilidad de vivir dignamente. En definitiva, para ayudar a discernir el camino hacia la verdadera convivencia humana.

Una educación humanizada es el camino por el cual hombres y mujeres pueden transformarse en seres conscientes de su presencia en el mundo. La manera como actúan y piensan cuando desarrollan todas sus capacidades, mas también las necesidades y aspiraciones de los otros. (Freire & Betto, 1985, pp. 14-15)

Obra educativa

Freire nos ofrece una auténtica alternativa a la educación domesticadora y conservadora, para liberarnos de las certezas absolutas y de los especialismos. Su proceso educativo tiene más que ver con una experiencia vivida e interpretada como una construcción psíquico-social. Parece que elabora un sistema que va creando lazos a través de temas y palabras generadoras personales, hasta conformar la red educativa. Constituye una verdadera obra de arte. Tiene mucho de elaboración artesanal, desde la intuición cotidiana, la estética de la vida y la indispensable proyección social. Todo ello con rigor y responsabilidad científica.

El lenguaje es un instrumento indispensable en esta pedagogía, como creador de auténticas estrategias de acción. Desde el lenguaje real se siente la capacidad de transformar el mundo. Redescubriendo el propio lenguaje, vamos entendiendo mejor la realidad, al mismo tiempo que podemos renombrar el mundo, porque el significado no es algo inherente a la palabra, sino que esta posee una semántica potencial que se va haciendo real en el contexto específico que le proporciona su significado existencial. De ahí la importancia de aprender a leer la realidad, porque solo así podemos comprender el texto. Y por eso solo desde la lectura de la realidad, es decir, desmitificándola, podemos transformarla y mudarla. No debemos separar nunca la esencia del lenguaje del alma de quien la usa; este es el mensaje pedagógico que subyace en la obra freireana.

Aprender a leer no es solo un acto de adquisición de cultura, sino también de interpretación de esta, de aculturación o contracultura. Y en este aspecto me gusta detenerme y reflexionar sobre nuestra realidad europea, para darme cuenta de que podemos reconocernos como auténticos nativos del lugar, pues nos sentimos capturados necesariamente por nuestros propios mitos y significados. Ir narrando la existencia es caminar desde la memoria sobre esa alfombra que se ha ido tejiendo en el tiempo, cargada de auténticos significados, y al hacerlo reconstruir la propia historia y la de nuestro pueblo. 'A veces, somos nosotros los que no percibimos el parentesco entre los tiempos vividos y perdemos, así, la posibilidad de soldar conocimientos sueltos, o al hacerlo, iluminar con los segundos la precaria claridad de los primeros' (Freire, 1993, p. 19).

Se percibe que en esta estrategia del lenguaje el punto de partida es siempre la propia cotidianidad. Es necesario intentar desde ella, y no fuera de ella, rastreando y ras-

treando lo aparentemente obvio, llegar a lo *inedito viable*, es decir, a aquello que vive embutido en la propia cotidianidad pero aún no ha visto la luz. De ahí la importancia de los tan traídos y llevados *temas y palabras generadoras* de esta pedagogía, porque están cargados de ricos significados y auténticas emociones. Como sujetos en proceso de emancipación que somos, explicar las situaciones y sus límites, intentando comprender mejor su significado, nos ayuda a centrar los temas y a procurar la síntesis analítica necesaria a todo conocimiento, que en definitiva es siempre liberador. Por eso se los llama generadores, porque generan conocimiento y, al hacerlo, recrean el mundo.

Dos comportamientos son inseparables en el momento de hacer uso del conocimiento, dentro del espacio educacional: por una parte, irnos apropiando de los conocimientos desde la formación inicial y, por otra, crear la capacidad para actualizarlos. Un camino para ello puede ser la instalación de problemas y dudas por parte de los formadores junto a los alumnos y alumnas, para que, caminando juntos a través de esta pedagogía de la pregunta, ocurra la búsqueda de soluciones, y nos transformemos así en auténticos futuros productores de nuevos o renovados saberes. Para ello es necesario desarrollar el espíritu científico y el pensamiento reflexivo; aprender a entender a la persona y su entorno; conocer los problemas existentes, bien sean nacionales o regionales, desde la apertura a la participación popular; sentirnos siempre necesitados de una auténtica formación para discernir, y así poder optar, al hilo de una responsabilidad social y política.

Enseñar-aprender es el centro neurálgico de este proceso en el que se va constituyendo el propio conocimiento. Teniendo en cuenta que nuestra propia manera de ser atraviesa lo que enseñamos o aprendemos, vamos marcando el estilo personal, el clima, la sensibilidad estética, la proximidad y la distancia, ante y desde el propio conocimiento. Esto equivale sobre todo a relacionarse con lo humano en una acción humanizada, en un lugar donde el conflicto lleva a la reconstrucción de maneras de ser y estar siendo en el mundo y en la propia profesión, lo que nos lleva a rescatar el papel social de lo académico, pues la educación es una mediadora de la sociabilidad. Se trata de educar personas para *estar siendo* y vivir inmersas en la realidad.

La práctica social exige indiscutiblemente conocimiento de la realidad, y este saber será válido si nuestra práctica está basada en lo científico. Desde este ángulo educativo, se impone una mirada plural sobre el propio proceso educativo en el que pudieran darse nuevas visiones, nuevos entendimientos, más dinamismo y versatilidad, una práctica movida no solo por teorías sino también por valores que se acumulan socialmente. Se crean así formas y espacios diferenciados para comprender mejor los hechos, a las personas y las cosas, desde sensibilidades diversas que motiven a la acción. Considero sinceramente que esto podría ser ese *inedito viable* del profesor Paulo Freire.

Una de las características de la posmodernidad es exactamente que ya no estamos muy seguros de las certezas y continuamos preguntándonos y testándonos. Como educado-

res progresistas, es esa la educación que a mi parecer deberíamos obligar a desarrollar, a practicar con nuestros compañeros, con el pueblo brasileño. No una educación de pura memorización mecánica y no el escamoteamiento de verdades. (Freire, 1998, p. 47)

Ser actor, espectador y crítico es la manera en que Freire piensa la existencia. Para él enseñar-aprender es descubrir la *posibilidad* existente en cualquier circunstancia de la vida, que siempre está amenazada por la cultura dominante. Por eso hay que construir significantes con base en experiencias vividas; evitar cautelosamente las diferentes variantes “bancarias” que forman parte del camino; saber que el conocimiento tiene por aprendices y maestros el corazón y la mente, que necesitan ser alimentados en la esperanza y no en el determinismo.

El espacio educativo se convierte, al hilo de esta pedagogía, en lugar de interacción, en donde el mundo es ese objeto a ser comprendido desde la propia existencia. Se cuenta siempre con que lo histórico y lo cultural son una realidad creada y, como tal, susceptible de ser transformada, lo que puede dar lugar a nuevas formas de esta. En este contexto escribir es traer las propias experiencias y los diferentes significados para el mundo. Es muy importante conocer cuáles son los mitos dominantes para así desmitificarlos, y hacer la realidad más transparente y dócil al cambio y a la transformación.

Freire se vinculaba emocionalmente con sus alumnos y alumnas, porque creaba relación humana. El aspecto relacional era para él estar en comunión, y para ello propiciaba una especie de atmósfera de inclusión. Su tono era coloquial y esto generaba una conexión o complicidad más íntima que ayudaba a comprender mejor las revelaciones personales. La afectividad se hacía sentir; era como si nos tocara con la mano. Realmente creaba una forma de intimidad pedagógica. Su teoría de la educación está corporeizada. Todos los que tuvimos la dicha de conocerlo sabemos que descubría el alma de aquellos a quienes se sentía cercano.

Transmitía por canales que no eran exclusivamente racionales. Hablaba de sus experiencias y, al narrarlas, quedaban en nuestra memoria como si fueran íconos para ser comprendidos y crear una unión pedagógica. No era permisivo; sabía dirigir con autoridad. Ser un buen profesor, era para él amar a sus alumnos, pues sabía que solo en comunidades de amor se puede criticar para poder transformar. Le escuché decir pausada y firmemente: “No tengan miedo de amar, amen sin miedo”. Freire creía con firmeza en la transformación de las dificultades en auténticas posibilidades, cuando existe el amor.

Como profesor, creo poder decirlo desde mi experiencia, alcanzó lo que las siguientes palabras expresan:

El papel del profesor o profesora es evidentemente importante, no como figura central, sino como coordinador o coordinadora del proceso educativo que, usando su autoridad democrática crea, en conjunto con los alumnos y alumnas, un espacio pedagógico

interesante, estimulante y desafiador, para que en él ocurra la construcción de un conocimiento científico significativo. (Araujo, 2001)

La libertad es otra de las características más desafiantes de su persona y obra educativa. La tentativa de querer controlar al otro era algo que para él tenía connotaciones necrófilas, porque sabía que esta actitud impide directamente la realización de lo que es la vocación de la persona humana: *ser más en algo*.

Si no hay lugar para la libertad que siempre incluye el sueño, la utopía y la lucha, no hay lugar para la educación sino para el adiestramiento. Reaprender a decir su palabra con los oprimidos y excluidos es la gran utopía de la solidaridad freireana, el real grito de libertad pedagógico que salió de la boca de un brasileño que había sufrido la opresión del hambre y la injusticia social. Un grito alarmante y comprometedor que tiene hoy la misma vigencia que en la época del autor. ¿Cómo nos vamos a posicionar pedagógicamente con los oprimidos de nuestras ciudades? ¿Cómo pensamos que podemos encontrar con nuestros alumnos en el diálogo, dentro de los espacios de opresión? ¿Cómo vamos a lograr aproximarnos a esta realidad sin distanciarnos de lo que se considera rigor científico? Hombres y mujeres tenemos que codificar y decodificar diferentes signos y significados de opresión y libertad. Si no caminamos juntos percibiéndonos, el abismo cada vez será mayor y la transformación de la realidad social adquirirá dificultades gigantescas.

Estamos ante una crisis de identidad porque, pertenecientes a un sistema capitalista ¿cómo podemos actuar desde la solidaridad, la gratuidad y la dignidad necesarias? Otra pregunta que nos podemos hacer es: ¿somos libres para qué? Se trata de la libertad de ser niño o niña, por ejemplo, de encontrar trabajo, de poder amar, de poder decir, de poder comer, de poder vestir, de poder dormir... de poder vislumbrar las propias utopías. En una palabra, libertad para la compasión y no para explotar al otro. Freire no vende su filosofía de una manera suave. Sabe que existe el miedo y que queremos permanecer en las seguridades. Nos impone casi un celo misionero.

El liberado de la opresión no puede convertirse en opresor. Necesitamos de educadores y profesores, no de manipuladores ni facilitadores, sino de reales constructores de significados. Nunca pretendió tener seguidores; solo quería justicia. Yo sentí esto junto a él, ¡quería justicia! Fue un profesor comprometido y continúa siendo una referencia necesaria para muchos profesionales de la educación.

Pronunciar el mundo es un acto de verdadero coraje, nunca de miedo, y consiste sustancialmente en restaurar el amor allí donde está prohibido. Es el amor el que anima la pedagogía de la liberación, y solo podemos amar en la presencia del otro, con los otros. Por eso existe siempre el amor en situaciones asimétricas que exigen coraje. Se instala entre la ansiedad y la solución, entre la interdependencia y la singularidad. Ne-

cesitado de esperanza humana, nos ayuda a ir más allá de los límites de nuestra propia piel y nuestro propio ser. Y, al hacerlo nos situamos muchas veces en los márgenes de la cultura, en los entresijos de los sectores públicos, distantes del poder, involucrados en la creación de espacios de lucha política, incentivando prácticas contraculturales, para poder rescatar los derechos de los destituidos, oprimidos o excluidos. Desde la perspectiva de esta liberación, leer es sentirse seducido por el llamado a la solidaridad, que no deja de ser una auténtica lucha. “Donde quiera que exista un hombre [mujer] oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, que se debe a su carácter amoroso, es dialógico” (Freire, 1970, p. 107).

Obra no neutral

Necesitamos de la educación crítica para que el cambio ocurra y la ideología política es inseparable de la comprensión del mundo, del poder y del tipo de vida moral que deseamos alcanzar. Es fundamental creer en la auténtica democracia, pero sobre todo en la capacidad humana creativa de los que soportan la opresión ideológica e institucional. Necesitan de nuestro acto testimonial de fe en ellos. Hace falta en el campo educacional una sensibilidad más humilde, compasiva y esperanzada, y convencerse de que la historia es sobre todo una historia de posibilidades y no de determinismos.

Echemos mano de la imaginación y caminemos desde la esperanza como un auténtico acto de imaginación moral necesaria, que nos permite pensar de manera diferente, para poder actuar de una manera distinta. Requerimos un acto político de intervención, de comprensión, quizás de perplejidad, de lucha contra las injusticias. Sentir rabia y dolor ante el sufrimiento es humano y saludable; indica una cierta sensibilidad, ¿o la hemos perdido? Hemos perdido quizás la capacidad de sorprendernos y de quedar atónitos ante tanta deshumanización.

Freire no se consideraba ni vanguardista ni populista. Sabía de la vida y sabía que la corrupción está en todos los espacios de esta. Era compasivo con todo el que sufre cualquier clase de opresión y su moral aterrizzaba, como si fuese un sentimiento que se renovaba, en la política cotidiana de su querido Brasil, y más concretamente en la ciudad de São Paulo, en donde tuvo intervenciones prácticas en la política educativa institucional que mejoraron algunos aspectos del sistema. No obstante, decía una y otra vez que él no era político, sino un educador políticamente definido.

Freire fue un hombre que supo abrir espacios dentro del campo de la educación a la crítica y entendía que había que acoger las diferentes posibilidades que en este campo pudieran darse. Contaba, como buen profesional que era, con la utopía. Sabía vivir en tensión entre la denuncia y el anuncio siempre necesarios. Era consciente de que el sueño se va plasmando en la historia, en la medida en que esta no se inmoviliza, a través del permanente esfuerzo por la lectura del mundo y su palabra.

Defensor del diálogo político, cuidaba el habla pues sabía que el control verbal es indispensable para llegar a buen término. Vivía la praxis como un proceso dialéctico de reflexión-acción. Había extraído sus temas generadores de la vivencia existencial y social. Necesitaba asumir siempre algún proyecto político, con el objetivo de dismantlar los mecanismos y las estructuras de opresión insertos en él. Desde lo inacabado y lo inconcluso, vivió “una comprensión dinámica entre la mínima sensibilidad coherente del mundo y el máximo entendimiento coherente del mundo” (Freire y Macedo, 1987, p. 131).

Concluyendo

Los humanistas liberales miran el humanismo de Freire. Los revolucionarios marxistas o neomarxistas, sus prácticas revolucionarias y el haber trabajado con regímenes revolucionarios. Los liberales de izquierda se identifican con su utopía crítica. A los conservadores les gusta su ética. Su obra es domesticada por muchos. Es muy claro que su proyecto político mayor era luchar por una democracia genuinamente democrática. La política del conflicto es la táctica que se puede emplear, aunque no explicita las soluciones; por eso mismo, puede ser reinventado en cada situación. Freire precipita hacia una respuesta a la llamada del *otro* que está sufriendo. Su más genial y preciada conquista es considerarse *peregrino de lo obvio*. Este es realmente el pedagogo. Los que lo conocimos y quisimos estamos influidos por él.

Cuando habla de la descolonización del opresor de nuestras vidas, la interpreta como una lucha de toda la vida, que requiere percepción, mucha honestidad, compasión y una gran disposición para barrer, si hace falta, incluso, la historia personal, la ingenuidad que nos habita, como también esa facilidad-docilidad que tenemos para adaptarnos a lo que con tanta superficialidad denominamos “sentido común”. Freire desea que desvelemos las verdades ocultas por las ideologías, para que podamos llegar a la comprensión de la realidad. Su pedagogía nos ayuda a la emancipación, es liberadora. No considera el diálogo como un método, sino como una estrategia para respetar al otro.

En una palabra, nos ayuda a detectar las carencias educacionales, aquellas que nos alejan de la historia, de nuestra propia identidad y de nuestra tierra.

Referencias bibliográficas

- Araujo Freire, A. M. (Org.). (2001). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogia da esperança: um encontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (1998). Novos tempos, velhos problemas. En R. V. Serbino *et al.* *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, pp. 41-48.
- Freire, P. & Betto, F. (1985). *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Atica.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, Mass: Bergin & Garvey.
- To Know and to Be: A Dialogue with Paulo Freire. (1979, junio) *Youth Affairs* (Nueva Delhi).

Presentación de la *Pedagogía de la indignación* de Paulo Freire

Manuel Aníbal Sánchez

Pedagogía de la indignación puede ser vista como una obra póstuma de Paulo Freire, pero no puede ser entendida así. Es necesario considerarla como una obra que celebra su vida y que muestra a un Freire comprometido, luchador, alegre y creativo. Este libro fue publicado en el año 2001, por ediciones Morata (Madrid, España), gracias a la recopilación hecha por Ana Maria Araujo Freire, “Nita”, su esposa.

En diciembre de 1996 se publicó *Pedagogía de la autonomía*. Entre esta fecha y mayo de 1997 Freire escribió las cartas que conforman la primera parte del libro y que lo muestran como un hombre que buscó analizar incesantemente el fenómeno educativo y el contexto social; como alguien siempre inquieto, preocupado y comprometido hasta sus últimos días. Durante este periodo el autor desarrolló un trabajo arduo e intenso a través del estilo y la forma que siempre valoró e impactó sus famosas *Cartas*.

En total fueron 29 manuscritos que el mismo Freire denominó *cartas pedagógicas* desde el momento en que empezó a escribirlas. Estas cartas forman la primera parte del libro y en total son tres documentos:

- o “Primera carta. Del espíritu de este libro”.
- o “Segunda carta. Del derecho y del deber de cambiar el mundo”.
- o “Tercera carta. Sobre el asesinato de Galdino Jesús dos Santos, indio pataxo”.

La segunda parte del libro está compuesta por un capítulo titulado “Otros escritos”, conformado por seis documentos, cinco de 1996 y uno de 1992.

- o “Descubrimiento de América”.
- o ‘Alfabetización y miseria’.
- o “Desafíos de la educación de adultos ante la nueva reestructuración tecnológica”.
- o “La alfabetización en televisión”.
- o “Educación y esperanza”.

o “Denuncia, anuncio, profecía, utopía y sueño”.

El título del texto fue asignado por Ana María Araujo Freire, compañera de Paulo hasta sus últimos días. Ella, después de asimilar la pérdida y el vacío profundo que deja un ser querido cuando muere, especialmente una persona como él, con esa dimensión humana y ese profundo amor para dar y convidar, fue quien hizo la recopilación y decidió sacar a la luz pública este último aporte directo de Freire a la humanidad. Directo, en la medida en que incluye escritos de sus experiencias y visiones de su puño y letra; porque sus aportes los encontramos diseminados por el mundo entre todas las personas que ven como una posibilidad transformar el mundo y mejorar las condiciones de vida de los hombres: entre quienes viven cada día intensamente como expresión de servicio al otro, con optimismo, leyendo la realidad, analizándola y luchando por su transformación; entre los que ven con buenos ojos que el otro pueda decir y luego decidir; entre los que valoran a la persona en todas sus dimensiones y le permiten *ser siendo*.

Ana María argumenta que el título parte de ver cómo en los textos recopilados Freire “demuestra su indignación, su legítima rabia y la generosidad de su amor” (Freire, 2001, p. 22). Decide, entonces, en correspondencia con esta actitud y sensibilidad ante la comprensión de la vida y el mundo, denominarlo *Pedagogía de la indignación*.

Manifiesta Ana María:

No podemos olvidar que Paulo decía siempre que las verdaderas acciones éticas y genuinamente humanas nacen de los sentimientos contradictorios y solo de ellos: del amor y de la rabia. Este libro, tal vez más que los demás, está empapado, como decía él, de su amor humanista, de su rabia o indignación política que se traduce en toda su obra, porque lo vivía en su existencia. (En Freire, 2001, p. 23)

El prefacio del texto corresponde a la respuesta que da Balduino Andreola, profesor titular jubilado de la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad Federal de Río Grande del Sur, a las cartas escritas por Freire dirigidas a diversos amigos, que Ana María le enviara a Andreola, pidiéndole que escribiera una reflexión sobre las mismas, a lo que él responde también por medio de una carta. Andreola muestra claramente cómo a Freire no se lo puede pensar como un muerto, ya que sus escritos muestran una intensidad y vivacidad que opacan esta noción. Adicionalmente, Freire vive en el alma del pueblo que en forma permanente lo reivindica.

La indignación y la ira expresadas por Freire frente a la injusticia nunca rayaron en agresividad, grosería o falta de respeto. Siempre supo ser mansamente respetuoso con las personas y profundamente crítico con el sistema opresor y la situación de dominación que sufre el oprimido.

Vale la pena resaltar el trabajo que realiza Jurjo Torres Santomé en el prólogo, en el que magistralmente se muestra a un Freire como uno de los pedagogos más influyentes

del siglo XX, admirado y seguido por muchas personas que consideran que la educación debe basarse en el respeto y la confianza. Torres (2001) manifiesta:

Es este un libro pequeño en tamaño pero muy rico en conceptos y análisis, en el que se recogen sus últimos textos, un importante legado para toda la humanidad y en especial para quienes, como él, trabajan para construir un mundo más justo y democrático y, por consiguiente, sin personas oprimidas ni opresoras. (p. 18)

Un rasgo particular de esta gran obra freireana es que en ella se reivindica a los más débiles y desprotegidos de la sociedad. Las líneas fundamentales de acción desarrolladas por Freire son:

- o Énfasis en el diálogo.
- o Creación de un espacio educativo para valorar al otro y aceptarlo.
- o Educación dialógica.
- o Cooperación entre las personas por encima de las jerarquías.

Existe en Freire la necesidad, plasmada en sus obras, de educar para el cambio social; de educar al desprotegido para que desarrolle una mayor conciencia de sus problemas y se movilice para buscar soluciones; de educar para la liberación desde el diálogo, luego de caracterizar la contradicción y la relación autoritaria polarizada entre el educador y el educando.

La propuesta de Freire nos convoca para que nos veamos como educadores y educandos a la vez. Esto se ve reflejado, especialmente, en sus últimas obras, *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía de la autonomía*, que están rodeadas de optimismo y confianza en la posibilidad de un mundo mejor y en el futuro.

No obstante, la esperanza y el optimismo no son obstáculos para indignarse, ni para sentir el deseo de gritar el inconformismo por la injusticia social y las condiciones de sometimiento del pueblo. Es necesario denunciar esta situación y buscar el cambio a través de la educación liberadora. Esta tarea es indispensable, especialmente cuando las personas que han recibido formación y tienen el deber de hacerlo no lo hacen. Freire critica de plano a quienes alguna vez tuvieron posiciones radicales y militaron en la izquierda, pero que, con el paso del tiempo, asumen una postura diferente y guardan silencio ante la injusticia, pues se adaptan fácilmente al sistema para sacar beneficio de él.

El pedagogo brasileño no propone la formación y preparación de un salvador, de un mesías, que desarrolle la lucha y logre la liberación del pueblo. Más bien está convencido de que hay que darles la palabra a los oprimidos, para que ellos, en forma autónoma y crítica, lleven a cabo el proceso de emancipación. Por este motivo plantea, visionariamente, que el objetivo de la educación debe ser crear condiciones para que las personas se apropien de las palabras y puedan decir y decidir. A ellos les corresponde la tarea de

su liberación. Nadie va a hacer por nosotros lo que nos corresponde históricamente. En esta perspectiva está presente el respeto por el otro, por su persona, por su humanidad. No asoma ningún tipo de imposición autoritaria, ya que esto no encaja en la propuesta freireana.

Desde la filosofía podemos afirmar que esta propuesta está enmarcada dentro de la generación de una conciencia crítica fundamentada en el optimismo, que permita crear la idea de que el cambio sí es posible, especialmente la transformación de la realidad. Se puede vencer el fatalismo propuesto por sectores conservadores y por el modelo económico neoliberal y su mentada globalización.

La tarea, diría Freire, es la construcción de propuestas de posibilidad, alternativas que convoquen al cambio y a la acción del individuo. No podemos aceptar el fin de la historia como algo inevitable. La parálisis y la pasividad de la persona no caben en esta perspectiva.

La educación debe ser una propuesta humanizadora y, por lo tanto, liberadora, que tome en serio al otro y sus saberes propios. Es necesario que, con base en la dialogicidad, interactúen los seres humanos para comprender, interpretar y transformar el mundo.

La propuesta freireana es una invitación a la resistencia y a la alternatividad como una opción viable para la construcción de otros mundos posibles, especialmente en el contexto actual, en el que el ser humano está inerme y las condiciones del mercado reglamentan su presente y su futuro; en el que la persona es una parte más de la estructura y no tiene cómo oponerse a la fuerza avasalladora del modelo neoliberal, que se monta en un discurso falso de la calidad, la competitividad y el éxito individual como principios reguladores de las relaciones entre los hombres y mujeres.

La propuesta neoliberal adormece, divide y mata lenta pero eficazmente. Hoy la pobreza no es un problema estructural del modelo productivo, fundamentado en la injusticia social. Ahora es concebida como resultado de la falta de formación y la pereza del individuo; la responsabilidad es exclusivamente suya.

Los medios de comunicación y la sociedad de consumo cumplen eficazmente su misión, enajenando a la persona y anestesiándola para que sea un buen ciudadano (léase, consumidor). Esto en el mejor de los casos, ya que fuera de esta lógica queda una gran cantidad de población que no encaja como consumidor medio pues no tiene siquiera lo mínimo para subsistir.

Freire emerge como una poderosa alternativa. Allí donde se requiere una identidad de clase y una acción política con sentido, siempre encontramos sus postulados que desbordan el campo educativo y el discurso pedagógico para convertirse en una opción real de reestructuración social. Es por ello que el educador debe convertirse en el líder

del proceso de politización de las masas y los referentes obligados en la orientación de esta utopía. Jurjo Torres, en el prólogo de *Pedagogía de la indignación*, lo señala claramente (2001, p. 16):

Despolitizar la educación es reducirla a un simple entrenamiento, dejando de lado preocupaciones acerca del sentido del conocimiento con el que se trabaja, sus finalidades, intereses, niveles de eficacia; es, así mismo, olvidarse de las dimensiones éticas que subyacen a la promoción y utilización de los saberes. La persona domesticada o entrenada se dedica a repetir lo que le enseñaron a hacer, pero sin plantearse interrogantes, ni ejercitar su espíritu crítico en lo que hace. Una despolitización semejante es el caldo de cultivo para el avance de modelos neoliberales y la destrucción del Estado de bienestar, en aquellos países en los que existe y, lógicamente, la destrucción de una esperanza para quienes no conocen su existencia.

El pensamiento de Freire y su testimonio son un ejemplo, la guía para tener esperanza, ánimo y la fuerza necesaria que requiere nuestro tiempo, no solamente para resistir, sino, sobre todo, para combatir y transformar esta realidad que nos aplasta; para afrontar los problemas y no rendirse ante los obstáculos. En Freire encontramos el alimento revolucionario en dosis de indignación y vehemencia que permiten denunciar y anunciar todo lo que oprime al ser humano y no permite su liberación, así como la esperanza del cambio fruto del trabajo y el compromiso de la humanidad. Él mismo lo afirmo:

En la línea de estas consideraciones me gustaría subrayar que el ejercicio constante de la lectura del mundo, que exige necesariamente la comprensión crítica de la realidad, supone por una parte, su denuncia y, por otra, el anuncio de lo que aún no existe. (Freire, 2001, p. 52)

La lectura y relectura de la *Pedagogía de la indignación* motiva una serie de reflexiones y de palpitación de sentimientos en el ámbito educativo. Paulo Freire deseaba que sus obras fueran interpretadas en el contexto histórico en que se daban; que se analizara la forma como fue evolucionando su pensamiento, y que se reconociera la actualidad y vigencia de sus planteamientos y de sus temas.

Hasta el día de hoy, su personalidad y su obra continúan levantando adeptos y contrarios, porque hay algo que es indiscutible: sabe llegar y tocar alguna fibra de nuestra sensibilidad humana, en esas dos vertientes profesionales que viven en cada uno de nosotros, aunque sea de manera no muy consciente: la responsabilidad de enseñar-aprender, y la no neutralidad política.

Hay cosas que siempre permanecen en esta pedagogía: la identificación de opresores y oprimidos, y la necesidad de superar esta contradicción; el respeto al educando y a su saber; el reconocimiento de la realidad-cotidianidad, como punto de partida para el proceso de enseñanza-aprendizaje; la crítica a lo que él llamó la *educación bancaria* y, a cambio, su propuesta de una concepción problematizadora; la necesidad del diálogo,

y términos como *praxis* y *concientización*. Todos estos conceptos y contenidos han sido científicamente fundamentados a lo largo y ancho de sus obras, y desde luego en sus prácticas educacionales allá donde le tocó estar. Con respecto a esto, dice Freire (en Torres, 1997):

Mucha gente piensa que yo desarrollé todos estos temas porque soy especialista en alfabetización de adultos, No, no y no. No es así. Lógicamente la alfabetización de adultos es algo que yo estudié profundamente, pero estudié este tema por una necesidad social de mi país, como un desafío. En segundo lugar, estudié la alfabetización de adultos dentro del contexto de educación y dentro del contexto referencial de la teoría del conocimiento, pero no como algo en sí mismo, porque como tal no existe.

Encontrar en Freire lo que se desea es bastante habitual, porque conectar y comunicar con la fibra amorosa que casi todos los seres humanos tenemos es una de las características pedagógicas. Seguimos recibiendo el legado de este maestro singular, al hilo de la experiencia deshumanizadora de la que también nos toca participar en nuestra realidad histórica. Y es precisamente a partir de esa realidad, desde donde nos preguntamos por la humanización de esta, y encontramos algunas respuestas en su obra. Sucede, una vez más, como el mismo Freire decía, que la humanización también ocurre dentro de la historia.

Su obra es una especie de aventura cognitiva y emocional, cuyo objetivo primordial es el estudio propio del proceso de liberación. Porque solo desde la objetivación de la opresión podemos liberarnos y liberar al mundo que nos oprime. Con Freire descubrimos que la debilidad que sentimos en la opresión es lo suficientemente fuerte como para liberarnos y también liberar al opresor. Este acto creador nace de la problematización de nuestra propia realidad. Se trata de un ejercicio que a la vez nos inquieta, nos saca de la neutralidad y nos introduce en la *no neutralidad* pedagógica, de sentirnos personas oprimidas y opresoras. Se experimenta, así, que la coherencia es una auténtica cualidad educativa que necesita ser continuamente conquistada. Vivir rescatando en la cotidianidad esa cultura del silencio en la que opresor y oprimido conviven en nuestra propia manera de ser y actuar hace que nos sintamos seres físicos y sociales incompletos, en constante lucha consigo mismos y con los demás, para vencer al opresor que hemos interiorizado. Así, junto con otros, desde la conciencia compartida, es posible encontrar la fuerza liberadora que nos arrastre hacia la lectura del mundo de una manera más problematizada, más real y transformadora.

Paulo Freire es uno de los más importantes representantes teórico-prácticos de la educación popular en América Latina. Su vida de militancia activa en búsqueda de la construcción de un hombre nuevo, que no le tema a la libertad y esté preparado para ejercer con responsabilidad su quehacer en el marco de la lucha, es un ejemplo de hombre socialista y libertario, que reconoció en las necesidades de los demás su designio de construcción y transformación de lo aparente.

Para este autor, el hombre que nace hoy vive en estado de deshumanización, producto del momento histórico concreto que recrea el orden constituido. Si embargo, considera que esta consecuencia no es una búsqueda permanente del ser, puesto que los hombres en todos los momentos históricos tienen una vocación ontológica de ser más, de luchar por mejorarse y, por lo tanto, de humanizarse.

Me voy a referir a un aspecto fundamental desarrollado por Freire en *Pedagogía de la indignación*: la tensa relación que se establece entre autoridad y libertad en el ejercicio directivo del maestro; cómo se vive hoy en el centro educativo esta relación y qué papel desempeña y debe desempeñar el maestro.

Me apena y me preocupa convivir con familias que experimentan la “tiranía de la libertad”, en la que los niños pueden todo: gritan, escriben en las paredes, amenazan a las visitas ante la autoridad complaciente de los padres que, encima, se creen campeones de la libertad. (Freire, 2001, p. 44)

La permisividad, en aras de los derechos fundamentales de la comunidad, ha sido una constante que influye en la falta de control y una adecuada formación de los estudiantes. Al parecer se reivindican de forma constante los derechos, pero hay un profundo desconocimiento o falta de compromiso para con los deberes.

Toda persona es sujeto de derechos pero en la misma proporción sujeto de obligaciones. En esta medida es importante que la escuela sea rescatada como el espacio de formación por excelencia donde deberes y derechos comparten la misma intensidad y se viven en igualdad de condiciones. Es aquí donde cobra sentido la directividad del maestro expresado por Freire. El maestro no es ni puede ser una persona neutral y, como tal, debe asumir una postura de compromiso con la formación de seres humanos, con la transformación del mundo y con la reivindicación de la humanidad en las relaciones cotidianas. Al maestro lo asiste el compromiso permanente con los estudiantes como aquel ser que orienta y lidera procesos para buscar la justicia, la igualdad y el desarrollo de los seres humanos. No puede ser neutral.

Freire comprende claramente que los tiempos no son los mismos en los que nos correspondió la formación vertical, rígida y con una sola dirección en el diálogo y el principio de autoridad. Hoy los adultos, y especialmente los maestros, debemos tratar de comprender a los estudiantes desde su perspectiva y desde su lógica.

De ahí que una de las cualidades más apremiantes que necesitamos forjar en nosotros en la época en la que nos ha tocado vivir y sin la cual difícilmente podemos siquiera estar más o menos a la altura de nuestro tiempo, por una parte, y comprender a los adolescentes y jóvenes, por otra, es la capacidad crítica, nunca soñolienta, siempre despierta a la inteligencia de lo nuevo. (Freire, 2001, p. 40)

Esto es claro, pero también lo es que entender a los estudiantes no significa dejarlos obrar sin ninguna observación, a su libre albedrío. Todo lo contrario: es intervenir en

pro de una adecuada formación que permita moldear a los jóvenes tomando como base el dialogo, los compromisos y un acatamiento a las normas para alcanzar una sana convivencia social. El buen trato no significa alcahuetería, ni la autoridad significa autoritarismo.

La educación progresista no se puede fundamentar en un mal llamado orden y disciplina que no permitan el desarrollo y la formación del individuo, su capacidad de oponerse de forma crítica. Como diría Freire, de este modo se le impondría un quietismo negador de su ser. Es necesario buscar el equilibrio entre autoridad y libertad, para que en la justa medida se logre generar un ambiente y unos espacios que nos permitan una verdadera educación en la libertad y para la libertad. Así se lograría la emancipación del oprimido y romper las cadenas históricas de las relaciones de dominación y control. Freire lo anuncia en *Pedagogía de la indignación* (2001, pp. 44-45), así:

Estoy convencido de que ninguna educación que pretenda estar al servicio de la belleza de la presencia humana en el mundo, al servicio de la seriedad del rigor ético, de la justicia, de la firmeza de carácter, del respeto a las diferencias, comprometida en la lucha por la realización del sueño de la solidaridad puede realizarse si falta la tensa y dramática relación entre autoridad y libertad. Tensa y dramática relación en la que ambas, autoridad y libertad, viviendo plenamente sus límites y posibilidades, aprenden, sin tregua casi, a asumirse como autoridad y libertad.

Se hace necesario que en las instituciones escolares se considere este criterio expresado por Freire; este equilibrio para lograr, junto a los jóvenes, un ambiente propicio para una educación problematizadora, responsable, dialógica, que esté por encima de las normatividades existentes, con un compromiso individual y de clase que proyecte a los involucrados en la meta de alcanzar ideales altruistas y seguir luchando por la construcción de la utopía.

La misma utopía y el optimismo nos invitan a actuar, y es desde nuestro escenario cotidiano que debemos iniciar esta labor. La escuela asiste a un nuevo reto y es el de darles solución a los problemas y dificultades que tienen las familias, los niños y las juventudes de la institución.

La escuela es el centro catalizador de toda la problemática social actual. Esta situación desborda lo académico y requiere la intervención del docente con un criterio y objetivos claros. No podemos caer en el asistencialismo, pero tampoco en la inmovilidad petrificante de la impotencia. La escuela aporta, pero esto no significa que desde ella se puedan resolver todos los problemas que la misma oligarquía no ha podido (o no ha querido) solucionar desde el control del poder político y económico. En este sentido, se requiere una mayor formación política, más dialogicidad y más intervención del pueblo para moldear su propio futuro.

Paulo Freire no desprecia el papel directivo e informativo de la educación. Afirma que se hace necesario crear una nueva teoría del conocimiento, partiendo precisamente

de los intereses de los oprimidos, para que ellos puedan reelaborar y ordenar sus propios conocimientos; apropiarse posteriormente del conocimiento de otros, del acumulado de la sociedad, y a partir de este ejercicio empezar a producir el propio conocimiento.

La teoría dialógica del conocimiento desarrollada por Freire nos plantea la necesidad de humildad, respeto y confianza de estos seres humanos que intervienen en el ejercicio (educador y educando). Propone una educación basada en la espontaneidad y la confianza.

Aclara que el educador no es igual al educando; afirmar lo contrario sería demagógico y falso. El profesor es diferente al estudiante, pero esta diferencia no puede ser antagonica, y mucho menos en un proceso verdaderamente revolucionario que busque la liberación del ser humano. Existiría antagonismo si la autoridad del maestro se convierte en autoritarismo. El docente no se puede apropiarse ni de los contenidos ni del método para dar órdenes al estudiante, argumentado que lo hace en nombre de esta diferencia y en el marco de procesos revolucionarios.

La directividad del proceso educativo y del maestro siempre se da. No se puede negar el hecho incontestable de que esta es siempre la naturaleza del proceso educativo, independientemente de si la educación es hecha por la burguesía o por la clase trabajadora. Pero esto no se puede confundir con la educación tradicional bancaria que raya en el autoritarismo y está constituida por una naturaleza supremamente particular. En esta el sujeto docente es el narrador y los sujetos pasivos son los estudiantes que no poseen ningún conocimiento. Vemos una absoluta ausencia de diálogo, pues este es opacado por la palabra poderosa del profesor, por su verdad irrefutable y abrumadora. La palabra pierde su sentido y se convierte en algo hueco, en verbalismo alienado y alienante. La narración pretende que el educando memorice de manera mecánica lo narrado. No hay sentido ni contextualización.

Desde la perspectiva del proceso, Freire plantea que la educación bancaria concibe a los alumnos como unos recipientes vacíos en los cuales se depositan los conocimientos. Estos son donaciones que hacen los que se juzgan sabios a los que son vistos y juzgados como ignorantes, es decir, a los alumnos. El maestro es un depositario y los conocimientos son los depósitos que se realizan de manera cotidiana. Esta concepción de educación busca que los individuos se adapten mejor a las situaciones reales de modo que puedan ser dominados con mayor facilidad. En la medida en que aumenta la pasividad, será más fácil el control. Así mismo, disminuye la creatividad, aumenta la inocencia, y los opresores aparecen como salvadores y guías necesarios para la humanidad.

En síntesis, esta educación hace que el ser humano no luche por sus intereses ni por su emancipación cultural y social. Freire plantea que pareciera como si la persona hubiese perdido el deseo de vivir, su amor por la vida. Esta necrofilia ha predominado en las escuelas y en el estilo de vida que venden.

En la educación bancaria el objetivo fundamental es mantener la división entre los que saben y los que no saben; en palabras de Freire, entre opresores y oprimidos. No existe la posibilidad de dialogicidad y, por lo tanto, no hay relación de iguales. Por el contrario, la educación problematizadora es la propuesta fundamental de Freire en la cual el sujeto debe adquirir la biofilia a través del cultivo del ser, estando con el mundo y no en el mundo. Esto se logrará a través de la liberación y para ello se requiere que la educación deje de ser alienante y mecanicista.

La educación problematizadora, liberadora del individuo, tiene que ser un acto cognitivo en el que se comprenda y analice el contenido, y se supere de tajo la división existente entre el docente y el educando. Se debe dejar de lado la relación unidireccional y plantear una multidireccionalidad que parta de la bidireccionalidad, para contribuir a la educación integral de los dos sujetos que como mínimo participan en ella. Ambos tienen elementos que aportar en el proceso. Es necesario rescatar el sentido axiológico de los individuos que intervienen; de lo contrario, se caerá en la educación bancaria sin sentido.

En este contexto, el papel del educador deja de ser el de transmisor depositante, para convertirse en una persona que ayuda a leer el universo próximo del alumno, su contexto; esta lectura se orienta a problematizar dicho mundo a través de su análisis crítico. Se debe crear y recrear las condiciones apropiadas para que el aprendizaje desarrolle nuevas expectativas y alcance niveles reflexivos profundos, de modo que permita detectar y caracterizar la realidad del oprimido para que este tenga la posibilidad de transformarla en tanto actor protagónico de su destino.

La educación problematizadora se funda en la relación dialógica-dialéctica entre educador y educando: los dos aprenden juntos. El diálogo aparece como una exigencia existencial que posibilita la comunicación y permite sobrepasar lo inmediatamente vivido. Superando sus situaciones límites, el educador-educando llega a una visión totalizante del contexto. Para propiciar el diálogo el educador debe ocupar una posición humilde que permita generar una dinámica de confianza e interacción permanente. El educando es alguien que tiene toda una experiencia de vida y, por esto, también es portador de saber.

La educación liberadora, problematizadora, ya no es el acto de depositar, de guardar, de narrar, de transferir o transmitir el conocimiento al educando. La educación liberadora supera la contradicción educador-educando, y plantea una nueva relación de camaradería y colaboración. Educador y educando se transforman en sujetos del proceso. 'Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador' (Freire, 2005, p. 92). Esta propuesta implica un acto de redescubrimiento de la realidad, para plantearse seriamente su transformación.

Podríamos concluir que la educación problematizadora toma en serio al hombre y reconoce su proceso educativo en un diálogo continuo y respetuoso, en el que no hay maestros y estudiantes, sino que solamente existen maestros-estudiantes y estudiantes-maestros, es decir, en el que el proceso educativo es una relación dialéctica constante. Además, permite una formación crítica que está al servicio de los intereses de liberación de los oprimidos y frente a la construcción de un mundo mejor, donde oprimidos y opresores alcancen su liberación en comunión.

En la educación bancaria y en la problematizadora, que sirven a intereses diametralmente opuestos, existe la directividad. La diferencia es que en la educación problematizadora, que busca cambiar las condiciones de dominación, emerge como la posibilidad de autoridad y la disciplina para una formación consecuente con un proyecto liberador en el que el ser humano nunca pierde esta categoría y es consciente paso a paso de esta labor. En la educación bancaria la directividad se confunde con el autoritarismo encarnado en el profesor, que es el “único” poseedor del conocimiento y quien tiene la verdad absoluta e indiscutible.

Freire comprende que respetar al alumno no significa dejarlo en la ingenuidad, sino asumir esta ingenuidad con él para superarla en el ejercicio de la lectura del mundo y en el proyecto de cambio de las condiciones de dominación. El verdadero educador revolucionario no puede dejar a los estudiantes a su suerte, ni puede manipularlos. El maestro no puede abandonar la responsabilidad que tiene en la dirección de la educación. Freire afirma que esta es una posición radical democrática continua, porque desea la directividad y la libertad al mismo tiempo, sin ningún autoritarismo por parte del maestro y sin anarquía por parte de los estudiantes.

Una cosa es el educador directivo liberador y otra el educador directivo domesticador. El primero ilumina la realidad tratada en el currículo, muestra la razón de ser del objeto de estudio y establece una atmósfera de camaradería en esta relación; la confianza y el respeto son evidentes. El segundo niega la realidad, la falsifica, trata de reducirla a aquello que él piensa de ella; procura convencer al educando, por ejemplo, de que una mesa es una silla; no oye, no tiene sensibilidad, no se comunica, ofrece solo comunicados.

Naturalmente el maestro y el alumno no son iguales. El maestro posee una formación específica, maneja la evaluación, asigna trabajos, organiza el grupo, lo proyecta, plantea la discusión. Su competencia crítica es diferente a la de los alumnos. Para el educador que ve en la liberación una opción real, que busca una educación problematizadora, estas diferencias no son antagónicas. La diferencia liberadora es una permanente tensión que el maestro siempre pretende superar por medio de una verdadera actitud democrática con relación a su directividad natural.

Para concluir me resta decir, en palabras de Freire, que la muerte de la utopía y el sueño es un anhelo profundo del neoliberalismo y de los sectores dominantes, pues

supone la inmovilización de la historia al reducir el futuro a la permanencia del presente. “El presente victorioso del neoliberalismo es el futuro al que nos adaptaremos” (Freire, 2001, p. 129). Este discurso se afirma como fatalista, no hay nada que hacer: “El desempleo es una fatalidad de nuestro tiempo”, “es una pena que haya tanta miseria y violencia en Colombia”, “¿qué le vamos a hacer?”.

Ninguna realidad es así porque así tenga que ser, Está siendo así por la acción de los fuertes intereses de quienes tienen el poder. Lo último que podemos perder es la esperanza en un mundo mejor y en un mañana incluyente y con justicia. Freire vive en la medida en que se reconozcan sus aportes y se lleven a la práctica en el contexto cotidiano de lo educativo y en procesos políticos serios y alternativos. Es tiempo de la praxis, de la acción reflexiva y del compromiso total, como dice Freire: “a mí no me citan, a mí me viven”.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e terra
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI.
- Torres, R. M. (1997). Existen millones de Paulos Freires. *Revista Novedades Educativas*, 96. Buenos Aires.

SEGUNDA PARTE

Educación popular y su refundamentación

Hacia una refundamentación de la educación popular

Dolores “Lola” Cendales

Paulo murió el 2 de mayo de 1997 y murió de un ataque al corazón... y Paulo Freire no podía morir de otra cosa que no fuera el corazón pues tenía el corazón muy desgastado porque ya se lo había entregado a la humanidad.

Voy a tratar de conversar con ustedes sobre un movimiento que he vivido muy desde dentro; el tema que nos convoca en este momento es el de la *educación popular*. Muchas veces cuando uno pregunta “¿qué es para usted la educación popular?”, generalmente la respuesta se asocia con la educación que se realiza en las zonas más apartadas, por allá debajo de un árbol, cuando ya no hay cómo hacer más. A eso es a lo que se llama educación popular.

Realizaré un breve recorrido por lo que ha sido la educación popular. Primero, me referiré a la base fundante de ese núcleo originario, que correspondería como a los años sesenta y setenta. Luego, a lo que fue la educación popular en los ochenta y los noventa, que coincide con los procesos de refundamentación o reconceptualización de la educación popular.

Cuando uno habla de educación popular pareciera que es la educación que se hace cuando no hay recursos; que se forja con comunidades pobres y en las zonas más lejanas.

Al incursionar en el campo educativo se encuentran unos referentes muy precisos. Cuando uno habla de educación popular, la primera referencia son los años sesenta y el pensamiento de Paulo Freire. Algunos llevan la educación popular, en sus orígenes más remotos, a la Reforma, cuando Lutero dijo: “todos podemos leer la Biblia”, y pidió a los señores feudales de la época que construyeran escuelas para que Alemania saliera de la “olla” educativa en la que estaba. Otros plantean que en las reformas liberales que permitieron la democratización de la educación en los años treinta podrían estar los antecedentes más remotos.

En América Latina se consideran como punto de partida los planteamientos de Paulo Freire, sin olvidar referentes importantes alrededor de la labor de Simón Rodríguez, Simón Bolívar y José Martí, entre otros. En la década de los sesenta, Freire hizo una crítica a la educación de su tiempo. Él no era educador, era abogado, pero se dio cuenta de que su real vocación era la educación. Su esposa era la educadora y él, en esa crítica que le hizo a la educación de su tiempo, encontró que esta era alienante, opresora, acrítica, ahistórica. Todas esas cosas que fue hallando las puso bajo un rubro, que luego llamó *educación bancaria*.

Uno de los aportes más significativos de Freire se enmarca en la exactitud de sus palabras, llenas de mucho contenido; con respecto de la *educación bancaria* aduce:

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan. (Freire, 2005, p. 65)

Paulo Freire inicialmente empezó a trabajar en una propuesta de alfabetización. Cuando realizó esta crítica hizo también una propuesta; no se quedó en el discurso de una educación que atropella y reduce a la gente, concibió en cambio un camino frente a ese mal que tenemos en la educación, desde los años sesenta trabajó sobre los planteamientos de la *educación liberadora*.

(...) la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. (Freire, 2005, p. 65)

Además Freire concibe que en la educación “hay una gran fuerza transformadora”; señala que “la educación debe ser la generadora de las potencialidades del ser humano”. Plantea también que *la educación liberadora debe llevar a la concientización del pueblo*. Entretanto, este camino tiene un método, que es el *diálogo*.

La raíz de la educación popular es la educación liberadora. En los años sesenta, concretamente en el año 1968, la educación liberadora llegó a Colombia por vía de la Reforma Agraria de Carlos Lleras Restrepo. Para dar respuesta a las exigencias del momento y a los reclamos de la época, se creó el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (Incora) y el Instituto Colombiano Agropecuario (ICA), cuyo objetivo fue la formación de los campesinos.

Freire llegó al país con esos planteamientos, pero no llegó a la escuela, no llegó a los maestros. Sus ideales inicialmente se conformaron por la vía de los trabajos agrarios, por la Reforma Agraria, la labor de los campesinos. Después, por el influjo de Freire en Medellín, a través del Concilio Vaticano II. Entonces, su propuesta se materializó por

medio de los sectores de la “Iglesia comprometida”. Eso explica por qué su pensamiento no ingresó por los marcos del escenario de la formación de los maestros. En este desarrollo de los planteamientos de Freire, al llegar a Colombia, al igual que en toda América Latina, muchas experiencias de alfabetización, de trabajo comunitario, se hicieron en el efecto de su inspiración, ya que su metodología trasciende la alfabetización.

En los puntos básicos de su metodología, Freire plantea que en todo proyecto educativo lo primero es *la investigación*. En esa época, cuando leíamos *Pedagogía del oprimido* o *Educación como práctica de la libertad*, no alcanzábamos a dimensionar todo lo que allí decía. Ustedes saben que cuando uno relee un texto se está relejendo a sí mismo. No veíamos los aportes tan grandes de sus reflexiones en términos de la investigación.

El maestro decía: “si usted va a alfabetizar, lo primero que debe hacer es conocer la comunidad en la cual usted se va a meter. Y tiene que hacer una indagación del universo vocabular”. Esto es, de qué habla la gente, por qué la palabra es realidad, pues en los discursos se encuentran las contradicciones que están en esa realidad.

En el desarrollo de esta propuesta surgieron los dos trabajos que influyeron en América Latina: todo el planteamiento de la *alfabetización* y su trabajo en los *círculos de lectura*.

En la alfabetización nos dejó como legado para toda la educación, y en especial para la educación popular, la relación entre educación e investigación. No puede haber tarea educativa si no va acompañada de una labor investigativa, son connaturales las dos, lo que pasa es que las hemos divorciado, pero deben ir juntas. En la alfabetización él seguía un paso: “esa realidad hay que codificarla en las contradicciones fundamentales y a través del diálogo hay que decodificarla”. Al final dice: “en el proceso tiene que haber una evaluación interdisciplinar”.

En los años que siguieron, toda la década de los sesenta y setenta, se hicieron muchos trabajos de alfabetización en el continente, varios influenciados por Freire. En los sesenta, estaba en el pueblo, en lo que llamamos sectores populares, y en quienes comparten sus intereses, el imaginario del triunfo de la Revolución Cubana, es decir, había esperanza en la posibilidad de un cambio en el sistema, se estaba probando en la realidad que existían otras posibilidades; esto alimentaba todas esas intenciones de hacer cosas distintas.

En los años setenta la imagen de Salvador Allende y su democrático triunfo en Chile demostraron que había otras vías, otras cosas eran posibles. Con esto, la situación del movimiento popular en América Latina se recrudeció. A finales de esta década el contexto de América Latina estaba sumamente complejizado. Casi el 80% del continente estaba bajo el dominio militar, el Cono Sur, Centroamérica... eso hacía que la situación estuviera muy álgida para los sectores populares. En los ochenta vuelve a haber un

renacer de la esperanza con el triunfo de la Revolución Sandinista en Nicaragua y el Frente Sandinista de Liberación Nacional.

En los sesenta y setenta se trabajaba en varios contextos latinoamericanos con el marco contextual de la educación liberadora; al aproximarnos a los trabajos de Freire veíamos una nueva forma de hacer educación, descubríamos que la educación tiene una identidad y una intencionalidad ético-política.

En Nicaragua, con el papel de las mujeres, de la juventud y de la Iglesia, fundamentales en ese proceso revolucionario, vienen nuevos interrogantes. La situación del continente, agravada por la presencia de gobiernos militares, creó nuevas condiciones. Entretanto, el aumento de la deuda externa, hizo que la situación de pobreza y los contextos económicos y políticos del continente fuera cada vez más compleja.

En este estado de cosas, entonces, se da una radicalización de la educación liberadora. ¿Por qué se radicaliza el asunto? Porque hay una limitante en lo que se llamaba la *concientización*, pues se empezó a entender como la comprensión de la realidad. Ahora bastaba comprender qué era lo que pasaba, con eso uno quedaba tranquilo.

Se divorció la comprensión del compromiso social de transformación. Se dijo: “si eso es la concientización, si es entender cómo funciona la realidad, pues para eso quedémonos así como estamos, pues si no vamos a transformar nada...”. Se constituyeron límites a lo que era la concientización y se reconoció que muchas experiencias estaban más inspiradas en la propuesta idealista de Freire. Al principio, Freire tuvo este sesgo, pero luego, con la aproximación al *marxismo*, se dio cuenta de que hay intereses y de que la estructura, los elementos estructurales, condicionan las propuestas.

Con la actual problemática continental, se vio que la educación liberadora quedaba corta. Se dijo que los movimientos sociales estaban llevando un ritmo y la educación popular debía acompañar esos procesos sociales y políticos. Entonces, esta propuesta pasó de llamarse educación liberadora a *educación popular*, no obstante es la misma línea, solo que esta última es más comprometida. Se dio entonces una profundización de esa relación entre pedagogía y política. Se afirmó que “la educación popular debe ser la *conciencia crítica del movimiento popular* y la educación popular tiene que acompañar al movimiento popular”.

En ese momento también hubo una opción mucho más radical, concebida por los sectores que se llamaban oprimidos o pobres. La Iglesia hablaba de “la opción por los pobres”, de los empobrecidos, de las personas explotadas. Eran los términos de la época.

Cuando hubo el reclamo popular al Estado por las condiciones sociales, por la calidad de vida, y este no respondió, los sectores empezaron a sentirse abandonados. Las comunidades comenzaron a asociarse, primero en una organización muy funcional para el Estado, es decir, a hacer puestos de salud, aquello que podían hacer, pero sin

conciencia de Estado, sin conciencia de gobierno, sin conciencia crítica frente a lo que estaba pasando.

Poco a poco esa situación se fue transformando. Algunas asociaciones se constituyeron como organizaciones funcionales, otras pasaron a ser realmente movimientos sociales. Estos empezaron a convertirse en movimientos de resistencia y a exigirle al Estado. Cuando este no pudo responder a las exigencias políticas y económicas, ¿cuál fue la respuesta? La represión, necesariamente la represión. La educación popular optó por los sectores que iban quedando al margen del Estado y que sufrían sus ataques; recordemos que muchos de los gobiernos latinoamericanos estaban tomados por los militares.

En esa situación de empobrecimiento creciente los sectores medios ya empezaban a ser sectores populares y empobrecidos. Había una clara y definida opción por estos sectores. En ese momento se empezó a hablar del *apartheid*, de grupos que casi estaban en un *apartheid* en Brasil. Comenzó a hablarse en otros ámbitos de la exclusión de varios sectores de los beneficios del Estado.

Esta educación, que empezó a comprometerse con varios grupos sociales, que además estaban trabajando por la transformación social, promovió un acercamiento de la educación popular al arte y a los movimientos más políticos. Hubo también un distanciamiento de la educación popular, tanto del Estado como de la escuela. En este contexto contribuyó la lectura que se hacía del marxismo althusseriano, que decía que la escuela era un aparato ideológico del Estado, luego no valía la pena trabajar ahí. Surgió lo que se llamó trabajos alternativos: hacer experiencias alternativas de educación con niños, con adultos, con jóvenes, pero al margen del Estado. No valía la pena trabajar con la escuela, ni con la universidad, ni con nada que tuviera que ver con el aparato ideológico del Estado. En la educación popular se dio una sobreideologización y un distanciamiento del Estado y de la escuela.

Luego vino la década de los noventa, que estuvo marcada por la crisis del socialismo real y en América Latina por la caída del sandinismo; estas dos corrientes que eran referentes en el imaginario de la educación popular llevaron a que se diera el proceso de reconceptualización o de refundamentación —como lo llamaron otros— de la educación popular. Es decir, ¿cuáles eran las bases teóricas?, ¿qué era lo que se llamaba educación popular? Eso se juntó con una crítica que venía de finales de los ochenta, por la eficacia de la educación popular.

Toda esa labor, que se hacía con campesinos e indígenas, desde la alfabetización, la salud, los proyectos en arquitectura, diseño comunitario, una gran cantidad de trabajos... ¿Qué estaba pasando con eso? Se le criticaba a Freire, ¿qué logró usted con la concientización? Él se defendió diciendo que la *concientización no es un proceso automático*. A Paulo Freire se le criticaba, ¿qué pasó con la concientización de los campesinos en Brasil? Y cuando llegó el gobierno militar, ¿qué hicieron? Él dijo que eso no era de un día para otro. La concientización del pueblo no es un proceso automático.

En los noventa vino el proceso de refundamentación frente a lo que estaba sucediendo en el contexto tanto nacional como internacional. En este momento se decidió revisar lo que estaba pasando con la educación popular, tanto en las bases conceptuales como en la práctica.

Es importante señalar dos puntos clave. Uno con respecto a la práctica: ¿qué estaba pasando con las prácticas de educación popular? Entonces surgió algo que se ha ido posicionando en el ámbito académico: la *sistematización de experiencias*. Como había tantas experiencias en el continente, entonces se dijo “vayamos a ver qué está pasando”. Así, se rubricó ese trabajo de revisar las prácticas como sistematización de experiencias, primero con lo que había en ese momento, de corte muy positivista, y poco a poco se fue transformando en una propuesta de investigación cualitativa. Es lo que hoy se llama *sistematización de experiencias*. Eso surgió en el contexto de la educación popular.

Por otra parte, hubo un replanteamiento de las bases conceptuales: ¿qué es hoy la educación popular? En ese proceso de refundamentación se consideró que había que volver al *núcleo fundante de la educación popular*, a ver qué es lo que hay y qué es lo que hay que replantear. Algunos elementos claves de la educación popular son:

1. Un planteamiento crítico frente la realidad; la lectura crítica de la realidad.
2. La lectura crítica del papel de la escuela, que se trae desde Freire.
3. La educación popular siempre se definió como una educación de carácter ético-político, con una dimensión emancipatoria.

El replanteamiento que se hizo fue el siguiente: lo político, referido al poder, se entendía en un primer momento como articulado solamente al Estado. Por la relectura que se hizo de Gramsci, que posicionaba esas nuevas visiones sobre la cultura, frente a lo local y al Estado, hubo una relectura en la que se consideró que el poder está en toda la trama social, cruza todas las relaciones sociales, no es únicamente una relación con el Estado. Se vio al poder no solo como posibilidad de aniquilar, sino también de construir, de proponer, de impugnar.

Se entendió también que el saber es poder. La educación es la posibilidad de empoderar a los sectores con los cuales trabajamos y de potenciar las capacidades de los otros, en términos materiales. Se revisó y se reposicionó toda la educación material que había estado totalmente alejada, para potenciar las capacidades en sus formas materiales. En términos simbólicos, se propusieron aquellos conceptos que las poblaciones requerían para comprender lo que estaba pasando y para reposicionarse en el contexto del momento. Se trataba de potenciar las capacidades organizativas de la sociedad civil, para que estuviera en condiciones de posicionarse frente a los intereses del Estado y frente a los intereses privados; de potenciar las capacidades institucionales, es decir, tener instituciones fortalecidas que defiendan los intereses de los sectores populares.

En este replanteamiento se analizó también cuál es el papel de la educación popular: la construcción de poder desde la base cambiando las relaciones, para la construcción de una nueva sociedad. Desde los pequeños grupos, desde el preescolar, desde la escuela hasta los sindicatos, en los sectores donde hacemos presencia. Construir poder cambiando las relaciones de poder que existen, construir poder pero también con vocación de poder. No es para quedarnos en lo micro; es construcción de poder desde lo micro, de esa base ética que se requiere también para la formación de un nuevo tipo sociedad, de un proyecto histórico distinto.

- **Aspectos éticos.** No puede haber política sin ética. El replanteamiento se dirige al reconocimiento de las exclusiones que hay en la sociedad. Todos somos resultado de las exclusiones que percibimos y sentimos en la sociedad: de género, de raza, económica, política, cultural. De alguna manera todos sufrimos ese estado de cosas, en un lado o en otro.

Hay un reconocimiento de la exclusión, pero también un planteamiento frente a la inclusión. Consideramos que desde la educación nosotros tenemos que trabajar por la inclusión, pero no la inclusión a este tipo de sociedad injusta y maltratante, sino a un tipo de sociedad distinta, donde haya un tipo de relaciones diferentes. La inclusión se entiende no como la vinculación a este estado tan espantoso en el que estamos viviendo, sino como la *invitación al otro a construir algo distinto*. En los ámbitos en donde nosotros estamos, surgen las preguntas: ¿qué es lo nuevo?, ¿a qué cosas nuevas estamos llamando a los estudiantes?, ¿a qué cosas nuevas estamos llamando a los educadores y a los maestros de hoy?

- **Factor de la utopía.** Parecía que eso ya no existía, como se acabó la historia... Dentro de la educación popular la utopía existe, es el tensionante de la búsqueda. Lo que tenemos que hacer en nuestras experiencias educativas es empezar a vivir desde ya lo que quisiéramos para una sociedad futura. Si nosotros queremos la solidaridad y la justicia en una sociedad del mañana, eso es lo que tenemos que hacer y vivir en nuestras experiencias; eso es lo que debemos propiciar en cada una de ellas.
- **Planteamiento pedagógico.** Recuperamos para hoy el aspecto del diálogo. La pedagogía de la educación popular es el diálogo. Pero es el diálogo enriquecido con las propuestas de hoy. El diálogo hoy se potencia con todo el planteamiento del constructivismo, sobre todo el constructivismo social, de Vigotsky y Brunner. Se constituye con los planteamientos de la teoría de género y de la sociología que plantean el valor de la vida cotidiana, es decir, si un conocimiento no llega a la vida cotidiana, “resbaló”. Si usted tiene un discurso sobre la solidaridad pero este valor no llega a ser parte de la vida cotidiana, ahí no pasa nada. Lo importante es que el saber y los cambios afecten la vida diaria.

La influencia de la antropología nos dice que no hay culturas superiores o inferiores, lo que hay son culturas diferentes; en esa diversificación nos vamos construyendo. Entretanto el aporte de las teorías de la comunicación muestra que no hay que tragar entero lo que le están diciendo a uno, sino que debemos resignificar lo que le llega, lo que oye, lo que lee a partir de lo que tiene. Entonces, los conceptos que usted tiene, la formación y el planteamiento ideológico que posee, las convicciones que concibe, son ese entramado desde el cual se acerca a lo nuevo que recibe a través de la formación o de la capacitación. Hay una reconstrucción a partir de eso.

Entonces, el diálogo hoy se constituye en la propuesta pedagógica de la educación popular, teniendo como base lo que se traía en la propia trayectoria:

1. Un reconocimiento del otro como un interlocutor válido para dialogar, por más que sea el campesino más alejado de nosotros. Es un interlocutor válido porque él tiene un saber, él tiene su posición, y si hay diferencias son históricas y estructurales, pero no de carácter natural. No es que los otros sean ignorantes o brutos por naturaleza. Son otras razones las que nos crean esas diferencias.

Entonces, en lo pedagógico se recupera la trayectoria de la educación popular en todo lo que es el reconocimiento del saber del otro, del saber popular, así vinculamos el planteamiento de Foucault, que dice “hay unos saberes sometidos, unos saberes no tenidos en cuenta, unos saberes subterráneos que hay que reconocer, debemos entrar a dialogar con ellos”.

2. El reconocimiento en la trayectoria de la educación popular —aunque se degeneró un poco— es el papel de las metodologías activas. Tenemos que tener un proceso dinámico de aprendizaje, nuevas propuestas que reconstruyan el proceso de creación de conocimiento.
3. Dentro de la trayectoria de la educación popular, la relación entre la investigación y la educación y como planteamiento de la educación popular, estarían las sistematizaciones de experiencias y la reconstrucción colectiva de la historia, acciones que enriquecen el campo general de la investigación cualitativa. Hoy por hoy se reconocen estos dos elementos como aportes desde la educación popular.

La educación popular hoy tiene redes en toda América Latina. Paulo Freire creó una que se llamó Consejo de Educación de Adultos para América Latina (Ceaal), entre 1983 y 1984. Recuerdo que para leer las primeras páginas de la *Pedagogía de la esperanza* convocó a las directivas del Ceaal para expresar con su propia voz esos textos.

La presencia de Freire durante todo ese proceso ha sido muy significativa. Su vinculación al Partido de los Trabajadores (PT) y luego al desempeñarse como Secretario de Educación de São Paulo —con todo el lío que tuvo porque le hicieron huelga de maestros— favorecieron un acercamiento de la educación popular a la educación formal.

Hoy se reconoce que la escuela también es un espacio donde se disputan posiciones ideológicas y proyectos históricos. Es un espacio que hay que trabajar: la escuela, la formación de maestros. Ese es otro de los retos que se tienen hoy para la educación popular.

Otro gran desafío que tiene la educación popular surge de las consecuencias del modelo neoliberal en el continente, es un amplio reto poder interpretar qué es lo que está pasando y dar una respuesta acorde con las exigencias del contexto.

Quisiera terminar diciéndoles que yo leí a Freire hace muchísimo tiempo, en los setenta. La lectura de él me abrió horizontes en el campo de la profesión como educadora. Creo que eso me pasó al igual que a ustedes; es decir, en algún momento hay circunstancias en la vida en las que uno encuentra cosas que le ayudan a clarificar el panorama, nos contribuyen a pensar que otro mundo es posible y que la vida vale la pena cuando uno la empeña por algo.

Por esto, desde estas canas que hoy son del mismo color de las que tenía Freire hace un tiempo, mi invitación es que tanto ustedes como yo, hasta el último día, tengamos el valor y el entusiasmo para comprometernos con aquellas cosas que la realidad nos está proponiendo.

Referencias bibliográficas

- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Ed. Alianza.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2000). *Educación como práctica de la libertad*. México: Ed. Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2001). *Paulo Freire, una biobibliografía*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. México: Ed. Era.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.

Educación popular y educación comunitaria: ¿resignificación o refundamentación?

Amadeo Clavijo

Para una gran parte de intelectuales que se ocupan del problema de la educación y de la pedagogía, plantear la actualidad y pertinencia de la educación popular significa estar fuera de contexto frente al proceso histórico de la educación. Sin negarse a reconocerlo abiertamente, comparten la tesis propuesta por el discurso político neoliberal que plantea que la argumentación teórica de la educación popular cayó junto con el derrumbe del socialismo y la crisis del paradigma marxista.

Para los neoliberales, el triunfo del capitalismo es contundente. Por ende, cualquier utopía societal que se proponga por fuera de tales principios se presupone descontextualizada de la realidad. Las formas de organización y participación del grueso de la población deben estar dictaminadas según las disposiciones legales institucionalizadas por las democracias. Esta lógica considera que el llamado a la emancipación de los sectores populares atenta contra los principios democráticos, puesto que ya no existen en la realidad ni en la teoría argumentos que justifiquen tales acciones.

En esa medida, se cree que los discursos político-educativos planteados por la educación popular son para estos tiempos un retroceso teórico y una práctica contra la libertad y los derechos de la población. Los liberales “moderados” o de “izquierda liberal”, que no terminan de convencerse del todo de la propuesta neoliberal, comparten las críticas hechas a la educación popular, pero mantienen cierto grado de criticidad y de distanciamiento táctico. Optan, entonces, por posiciones intermedias; así se origina la propuesta de *refundamentación de la educación popular*. Este grupo de refundadores siente la necesidad de replantear los principios fundantes de la educación popular y adaptarla a los nuevos tiempos, y propone a cambio la educación comunitaria como campo de conocimiento en construcción. En resumidas cuentas, lo cierto es que unos y otros, los unos más directos que los otros, comparten en el fondo un solo objetivo: diluir la educación popular. En ambas situaciones tal propuesta se argumenta a partir de la crisis de los discursos fundantes.

Paralelamente a los matices liberales, existen quienes comparten la necesidad de repensar la praxis de la educación popular a partir de sus planteamientos pedagógicos y metodológicos, pero sin llegar a reformular principios fundantes en lo político-educativo. Este sector considera como fundamental mantener el concepto *popular* y no maquillarlo con otros como lo *comunitario* o lo *comunitario de base*. Tal distanciamiento de los conceptos comunitaristas no es por mero capricho terminológico, sino porque políticamente estos tienen su significado en la historia de la educación.

Según los estudiosos de la historia de la educación en América Latina, las prácticas de “educación popular” y “educación comunitaria” son bastante antiguas y cada una tiene su periodicidad específica, podríamos afirmar que su origen es paralelo. Se habla de educación comunitaria. Hasta principios de siglo, la Iglesia ejerció prácticamente el monopolio de la educación comunitaria ligada a la evangelización, con un estrecho vínculo con el Estado.

Hacia las décadas del 50-60 las agencias internacionales con apoyo de los Gobiernos latinoamericanos desarrollaron políticas sociales populistas de asistencialismo a los sectores sociales más deprimidos, para lo cual fue necesario diseñar estrategias pedagógico-educativas cuya finalidad era legitimar el discurso institucional de la democracia. En la década del setenta se implementó una visión de educación comunitaria, bajo los principios propuestos por la ONU tendientes al desarrollo, la calidad de vida y al progreso. (Moacir, s. f., p. 63)

Durante los últimos veinte años la educación comunitaria ha tendido a legitimar los discursos institucionales desarrollados en torno a la paz, la democracia, los derechos humanos y la participación ciudadana. Estos discursos se han acentuado especialmente en los países donde se ha hecho necesario hacer reformas político-económicas estructurales impulsadas por el neoliberalismo.

Cuando se habla de educación popular en América Latina hay que hacer una subdivisión por épocas: una que data de principios de siglo hasta la década del sesenta y otra que nace en esa misma década y que se extiende hasta finales de los ochenta. La primera está asociada a los modelos liberales de desarrollo que conciben las siguientes tendencias político-educativas:

Modelo de la democratización, que tiene su fuerza en la década del 20; este modelo decía: “**TODOS DEBEN IR A LA ESCUELA**” y planteaba su proyecto de educación popular, garantizando que todos fueran a la escuela; o sea que los pobres tuvieran acceso a la escuela. Es muy interesante ver este modelo, porque hay mucha gente que dice que hace educación popular porque tiene escuelas para pobres y es un modelo peligrosísimo, porque es una cierta forma de asistencialismo; entonces yo hago escuelitas para pobres y estoy haciendo educación popular [...].

Modelo de la educación como recurso humano, este modelo dice: si usted se educa, usted tiene mayores ingresos [...]. Ellos dicen: todo el mundo no puede ir a la univer-

sidad, por su familia, por sus recursos económicos, por su origen social [...], entonces, hagamos un proyecto también de educación popular. Y aparecen los institutos tecnológicos.

La educación como superación de la marginalidad, esta corriente se desarrolla en la década del 60 a la luz de la influencia de la democracia cristiana, fundamentalmente en Chile y después se practica en toda Latinoamérica. Lo que plantea esta teoría es: en esta sociedad hay gente integrada a la sociedad y hay gente que está marginada de ella y lo que hay que hacer es INTEGRARLOS al desarrollo. [...] y en su vertiente de educación popular dice: es necesario salir de la marginalidad. De la marginalidad no se sale solo, es necesario construir hechos comunitarios. Y aquí aparece su proyecto de educación comunitaria. Esta educación busca crear nexos de organización, de solidaridad, que les den existencia social; o sea que si ellos se organizan aparentemente tienen ya un nexo social. Es el proyecto de la 'Alianza para el Progreso', de contrainsurgencia de la década del 60. (Mejía, 1990, pp. 15-17)]

Según los autores citados, los procesos educativos, tanto comunitarios como populares, son prácticamente paralelos. En sus primeras fases no existen rasgos definitorios marcados: se concibe lo popular como comunitario y viceversa. Tal paralelismo conceptual se mantiene (como ya lo dijimos) hasta la década del sesenta. Prácticamente es durante esta década que se da la ruptura entre lo popular y lo comunitario, y empiezan a configurar cada uno sus caracterizaciones teóricas. La educación comunitaria continúa siendo institucional, y ligada a las políticas públicas diseñadas por agencias internacionales y por los mismos Estados. En cambio, la educación popular va a ser influenciada por los discursos políticos de izquierda contextualizados en las realidades de América Latina, y por otros factores que, según Marco Raúl Mejía, se constituyen en tendencias específicas de la educación popular durante ese proceso, de las cuales podemos enunciar las siguientes:

Una nueva izquierda cuya característica principal es la diferenciación de la línea Moscú [...]. Esta nueva izquierda va a ser un gran acercamiento al modelo cubano.

Aparece una segunda tendencia, es la creación de entidades de investigación y educación. Estas buscan fundamentalmente superar el asistencialismo y la caridad por vía de la educación que comienza a tener nexos con procesos de investigación y es el origen de lo que hoy se denominan ONG.

Aparece un tercer sector, unos grupos de base que comienzan una acción en las comunidades, estos grupos fundamentalmente vienen de universidades, Facultades de ciencias sociales, que buscan tener una incidencia y un proceso dentro de los sectores populares haciendo que su profesión tenga una articulación con la realidad.

[...] aparecen a lo largo del continente organizaciones de corte populista.

Y aparece un quinto elemento; una serie de organizaciones eclesiales que desde la lectura del evangelio y de la conferencia episcopal de Medellín se plantean la opción para trabajar por los pobres asumiendo la vida de estos. (Mejía, 1990, pp. 21-22)

La influencia del discurso político de izquierda, la conformación de las ONG y su vinculación, junto con instituciones de educación formal, a la práctica de la educación popular generaron en su interior una serie de contradicciones que no permitieron la configuración de un sistema de investigación-acción coherente. Los investigadores veían en la permeabilidad del discurso político un alejamiento de los objetivos pedagógico-académicos que debían ser el eje articulador en la construcción de una propuesta educativa alternativa. Para estos la politización del discurso conllevaba la ideologización de las prácticas de educación popular. Los anteriores conceptos contradicen los de otros sectores de investigadores comprometidos, muchos de ellos con posiciones políticas específicas, desde donde se afirma que los procesos educativos no pueden estar desarticulados de la realidad y desconocer las contradicciones presentes en ella. Hacerlo sería caer en un pedagogicismo que pondría en duda la neutralidad de la investigación educativa planteada por la formalidad académica. Estas contradicciones son reales pero no insalvables. Sin embargo, para iniciar su superación es preciso tener claro que:

La educación popular no se puede definir dentro de meras categorías pedagógicas: su propósito y su realidad van más allá [...] es un espacio en el cual los sectores populares desenvuelven colectivamente su conocimiento y su forma de aprender y de explicar la realidad. Rechaza la pretendida neutralidad de valores de la educación convencional y opta por una educación con finalidad política [...]. (Quintana, 1991, pp. 152, 254)

Es importante resaltar que la esencia de la educación popular está en la posibilidad de ser asumida como un proyecto político educativo, entendido dentro de un proceso de construcción-reconstrucción de los sectores populares. Es en ese marco conceptual donde se desarrolla el proyecto de educación popular. Lo anterior significa —compartiendo la visión de otros autores— que “[...] la educación popular se caracteriza por ser intencionada”, es decir, “se propone conscientemente asumir un proceso educativo y esa intencionalidad se explicita y se comparte”, y se sitúa en la perspectiva de construcción de un “proyecto histórico de los sectores populares” (Rodríguez Brandão, como se cita en Posada *et al.*, 1995, p. 9). La educación popular asumida como proyecto histórico-político no puede ser vista como proyecto ideológico-político. Tal confusión ha conllevado a que se la desvirtúe y a que se ponga en duda su pertinencia. Asumir la educación popular como proyecto histórico-político implica resignificar el sentido de lo político en la praxis educativa, cuyo énfasis en un proyecto de este tipo está precisamente en el sentido de la categoría *popular* que, según Marco Raúl Mejía (1990):

[...] va ligada a los procesos sociales de nuestra realidad y hay que limpiarla políticamente y la primera limpieza política que se hace es esta, lo popular no se resuelve en ir al pobre, en ayudar al pobre, en darle al pobre, sino en la intencionalidad política de un proyecto popular. (pp. 23-24)

En la misma dirección, los docentes de la Maestría en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional plantean que:

El calificativo de “popular” por parte de la educación popular no tiene que ver tanto con el sujeto colectivo de sus acciones —las clases populares—, sino primordialmente con el horizonte político de cambio. La EP es popular, porque tiene su razón de ser en los sujetos populares, sus organizaciones y sus luchas. No todas las experiencias y programas educativos con el pueblo tienen tal intencionalidad. (Posada *et al.*, 1995, p. 9)

La intencionalidad política de un proyecto en educación popular estaría en la posibilidad de potenciar las capacidades de transformación social de los sectores populares, es decir, lograr que estos se construyan y se asuman a sí mismos como sujetos históricos. La consecución de tal objetivo implica la recuperación del discurso pedagógico en sus dimensiones epistemológicas, metodológicas y didácticas. Esto con el fin de desarrollar capacidades de comprensión, apropiación y construcción de conocimientos en contexto, que se reviertan en la calificación de discursos tendientes a la concreción de acciones sociales reivindicativas y emancipatorias, acordes con un proyecto político liberador.

Políticamente la educación popular se inscribe en el contexto de las propuestas alternativas que plantean una posición crítica frente al capitalismo. Desde sus orígenes hasta nuestros días, el proyecto de educación popular ha buscado contribuir a la causa emancipatoria de los sectores populares frente a las condiciones de extrema pobreza y marginalidad. Asumir este posicionamiento ha implicado en muchas oportunidades apartarse de sus propósitos y asumir características exclusivas de acción política. Precisamente la mayor parte de las críticas hechas a la educación popular están en el marco de su sobrepolitización, la ideologización de su práctica y la dispersión de su quehacer. Para Marco Raúl Mejía (1990) lo que sucede es que “[...] se produjo un discurso profundamente ideológico en el cual la educación popular daba el discurso a la acción política; la organización política recortaba el otro discurso, el de la organización popular [...]” (p. 24). En ese sentido, la educación popular se alejó de sus referentes pedagógicos y pasó a limitar su acción a la validación de un discurso estrictamente político-organizativo. De esta forma se llegó a entender que las tareas organizativas en los sectores populares eran responsabilidad de los proyectos educativos. Esto dio como resultado que:

[...] a todo tipo de práctica popular nueva, se le empezó a conocer en todo el continente como “educación popular”. La tarea de organización cooperativa, la lucha por la tierra en el campo o el suelo en las grandes ciudades, los trabajos con la mujer o de educación sindical, etc. [...], pronto fueron tareas de educación popular, aunque incluso la preocupación por los aspectos educativos propiamente dichos, muchas veces fueran olvidados o relegados a planos insignificantes. (Núñez, 1989, p. 292)

Atendiendo a la crítica consideramos que la sobrepolitización en la acción educativa popular fue producto de un momento histórico particular, en el que quienes estaban al frente de los procesos respondían más a una coyuntura política que al propósito de construir un proyecto estratégico alternativo en educación. Tal momento se dio por

cuanto en los proyectos educativos populares, dado su carácter político-educativo, fue complicado deslindar discursos en una época en la que la utopía revolucionaria estaba en pleno apogeo¹⁴.

La construcción de la educación comunitaria como campo de conocimiento educativo-pedagógico debe, sin embargo, abordar interiormente la discusión de sus intencionalidades políticas y sus finalidades educativas. De tal planteamiento depende la orientación político-educativa del proyecto, pues, a diferencia de la educación popular, la educación comunitaria maneja dos discursos políticos que se revierten en prácticas educativas diferentes entre sí, las cuales rayan en el antagonismo. Particularmente nos referimos a las perspectivas funcionalista y crítica de la educación comunitaria. La perspectiva funcionalista, como lo planteamos antes, nace como una propuesta plegada a los discursos que respecto al desarrollo emanan de agencias internacionales, los cuales se institucionalizan por intermedio del Estado o de organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales. Refiriéndose a la expresión *educación comunitaria*, los docentes de la Maestría en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional refieren:

La expresión es frecuente como dimensión clave en los discursos que sobre desarrollo comunitario generaron las agencias internacionales de desarrollo a partir de los años cincuenta. El desarrollo comunitario (*community development*) entendido como “el conjunto de actividades y principios dirigidos al mejoramiento material y el bienestar social de la comunidad” (Unesco, 1979, p. 72), ha tomado como objeto de sus acciones las pequeñas comunidades pobres tanto rurales como urbanas.

[...] la expresión educación comunitaria es también usada para agrupar allí esa diversidad de propuestas de formación y capacitación como la formación ciudadana, para el consumo, para la democracia, para la convivencia, para la paz, etc. Pareciera que todos aquellos problemas que la sociedad y el Estado no han sido capaces de solucionar se le entregan a la educación incorporándolos al sistema educativo formal o creando programas específicos como los señalados antes, que lo desbordan e involucran otros contextos no escolares. (Posada *et al.*, 1995, pp. 3, 5)

La intencionalidad manifiesta en este discurso es la de integrar a la sociedad dominante a aquellos sectores sociales históricamente excluidos. Al respecto, los citados docentes sostienen:

14 Afirmamos que tal sentido de la educación popular fue producto de una época, por cuanto quienes nos aproximamos a las prácticas educativas populares hacia finales de la década de los ochenta y durante toda la década pasada no nos encontramos con tal problemática, tal vez porque el auge de las utopías estaba pasando, o tal vez porque tuvimos la posibilidad de acceder a otros discursos interpretativos de lo popular y de las realidades sociopolíticas. Precisamente porque no hicimos parte de ese contexto es que no compartimos el criterio *refundacional de la educación popular*, pues para nosotros nunca hubo discursos fundantes que seguir. Nuestra praxis se fundamentó en las realidades que vivían los sectores populares, que subsisten aún pero inmersas en contextos más complejos. Nuestros discursos interpretativos no provinieron propiamente de las izquierdas clásicas.

Tanto en el mundo anglosajón como en el de los países latinoamericanos las expresiones desarrollo y educación comunitaria estuvieron asociadas a la finalidad principal de integrar al nuevo orden a las poblaciones pauperizadas [...] el desarrollo comunitario y su componente educativo aparecieron como el medio más adecuado de controlar el conflicto social e incorporar “participativamente” a los “marginales” a las bondades de la sociedad “moderna” [...] en el contexto de las políticas neoliberales en las que el Estado descarga algunas de sus responsabilidades sociales sobre los hombros de la misma población, los llamados a la “participación comunitaria” y a la educación comunitaria se intensifican. (Posada *et al.*, 1995, p. 4)

Partiendo de una visión crítica, la educación comunitaria se planteará una posición ético-política bastante cercana a la asumida por la educación popular. En este campo se denominará *educación comunitaria de base*, la cual “[...] presupone un modelo de conflicto y de cambio: ‘la educación no puede ser separada de la cultura de la comunidad’ [...] está unida al desarrollo de la comunidad y a la transformación de su realidad” (Posada *et al.*, 1995, p. 6). En el ámbito de lo pedagógico:

[...] se nutre de prácticas concretas de educación popular: desarrollo de técnicas y metodologías participativas, la valoración del acto pedagógico como un proceso interactivo, que reconoce la importancia de los saberes previos [...], el diálogo de saberes y la construcción de sujetos sociales. (Sierra, 2000, p. 7)

Y en la esfera de las finalidades político-educativas, Moacir (s. f.) sostiene que la educación comunitaria debe:

[...] dirigirse prioritariamente a los excluidos, a la periferia social, a la población excluida de la vida económica, social, excluida de participar de la esfera del consumo y del trabajo, de la familia, de la comunidad, de los medios de comunicación de masas, de la cultura, de la escuela, de la salud, de la vivienda. Hoy día la educación comunitaria no puede tener otra finalidad que no sea la de mejorar la calidad de vida de aquellos sectores que necesitan de la educación como instrumento de lucha. (pp. 65-66)

Si educación comunitaria de base y educación popular presuponen una semejanza en sus principios y fines políticos, en sus propuestas educativas y pedagógicas, entonces, ¿dónde está la diferencia? ¿Por qué razones insistir en llamar a la una *educación popular* y a la otra *educación comunitaria de base* o *educación comunitaria desde una perspectiva crítica*? La respuesta a este interrogante estaría en sus finalidades políticas de fondo. A pesar de que ambas propuestas se proponen una transformación de la realidad, la diferencia particular en tal sentido la ubicamos en los alcances de la transformación. Por una parte, no es lo mismo plantearse transformar la realidad en un contexto como el norteamericano (que es el contexto sociocultural y político en el cual se plantea el proyecto de educación comunitaria de base), en donde las luchas “populares” son de carácter étnico en su esencia y no alcanzan más que características reivindicativas, en aras de alcanzar reconocimiento y aceptación en sus diferencias por la sociedad hegemónica.

Los alcances de la transformación de la realidad son en tal sentido parciales, marginales y particulares a cada sector —indígenas, afroamericanos, latinos y pobres—. De otra parte, transformar la realidad en un contexto como el nuestro implica, además de una lucha reivindicativa, una lucha emancipadora que dé cuenta de las mayorías excluidas y empobrecidas. Lo étnico es tan solo uno de los tantos aspectos a plantear. La transformación de la realidad traspasa la problemática de aceptación-reivindicación cuando la sociedad hegemónica es minoría.

La educación comunitaria asumida como una perspectiva crítica no es en sí misma un campo particular de conocimiento. Sus planteamientos pedagógicos y gran parte de sus principios políticos son extraídos de la educación popular. Con la educación comunitaria funcional comparte medianamente el concepto de comunidad, pero su enfoque es antagónico. A pesar de sus desencuentros, los proyectos de educación comunitaria de base y educación popular se complementan, y en un momento dado podrían ser uno solo. Consciente de sus limitaciones políticas, la educación comunitaria de base pasaría a ser parte de la educación popular y aportaría a esta todo su bagaje teórico-interpretativo de la realidad. De este modo ampliaría sus horizontes socioculturales en una dimensión de pluralidad. Estas razones nos llevan a diferir del criterio propuesto por los docentes citados (Posada *et al.*, 1995) cuando proponen:

[...] pensar, inicialmente, la educación comunitaria como un campo de saber emergente, que desde una perspectiva crítica reconoce la dimensión ética y política de la educación y problematiza los componentes educativos y pedagógicos propios de aquellos procesos de interacción sociocultural, así como de aquellas experiencias organizativas tendientes a la construcción de relaciones sociales y culturales de carácter democrático y participativo. (p. 18)

No compartimos este planteamiento, no solo por las razones argumentadas, sino porque además hacerlo sería tácitamente aceptar la invalidez del proyecto educativo popular. Equivaldría a convalidar que el campo de educación comunitaria como una perspectiva crítica es una propuesta integral y de máximo desarrollo de democracia, pluralidad y solidaridad, lo cual no es cierto puesto que el proyecto de educación popular ha demostrado históricamente ser un proceso en construcción permanente.

En la propuesta de vincular la educación comunitaria de base como un área de trabajo de la educación popular, particularmente se abordarían problemas de investigación como la multidimensionalidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad en la perspectiva de las comunidades. Tendríamos así sobre la mesa dos propuestas antagónicas de enfoque político-educativo aplicadas a contextos populares: el proyecto de educación comunitaria y el proyecto de educación popular. La diferenciación de los discursos nos llevará a hacer claridades frente al quehacer educativo. Despojada la educación comunitaria de su enfoque criticista, quedan expuestas sus verdaderas intencionalidades, las

cuales históricamente han sido las mismas. Así como la educación popular posee sus principios fundantes, la educación comunitaria no ha renunciado a los suyos. Contextualizada en estas nuevas realidades, la educación comunitaria continúa reproduciendo el discurso formal de la democracia, ayer representativa, hoy participativa. Con ello busca involucrar a los sectores populares en el juego político de una democracia que no representa los intereses de las mayorías desposeídas. Precisamente es en el marco de este juego que surge el problema de la refundamentación de la educación popular en un intento por imponer y fortalecer la propuesta de educación comunitaria, la cual se muestra como despolitizada y desideologizada, al servicio exclusivo de intereses académico-pedagógicos.

[...] ahora se va perfilando una nueva alternativa para pensar la educación de los sectores populares, mediante la educación comunitaria, caracterizada por ser una refundamentación y reconstrucción de la educación popular en la que se van reinterpretando conceptos [...]. Se puede precisar entonces que la educación comunitaria se va distanciando de la educación popular, aunque la asume superándola en los aspectos de su concepción, su finalidad, pero principalmente de los medios. Es decir, la asume, pero trascendiéndola. En ese sentido, se presenta como un enfoque; por lo tanto no es ni una estrategia para llegar a algo, ni un método, aunque puede poseer perspectivas pedagógicas y puede valerse de métodos para reflexionar sobre su objeto de estudio. Como enfoque, es una manera de abordar lo educativo, una mirada que se tiene y asume de lo educativo y de lo comunitario, adaptado a nuestro tiempo y a nuestro espacio histórico. Podemos proponer como un deber ser de la educación comunitaria trabajar en función de potencializar esta actividad intelectual creadora, aunque superando el modelo de la concientización que predominó durante la década del sesenta y setenta, donde se sobrepolitizó el quehacer del educador, perdiendo la dimensión de educación integral, para la vida y la democracia, para la tolerancia y la convivencia, que como aspectos de una educación en Derechos Humanos deben caracterizar el trabajo formativo. (Díaz, 1997, pp. 41-42, 46)

La refundamentación de la educación popular ha sido desde finales de la década de los noventa un problema tanto para sus detractores como para sus defensores: los primeros con la finalidad de replantearla partiendo de sus discursos fundantes y aduciendo la crisis de los paradigmas, y los segundos con el ánimo de iniciar un proceso de adaptación a las nuevas realidades que nos ofrece el contexto. A estos últimos no podríamos llamarlos propiamente refundamentadores, pues su sentido no es ese. Gran parte de los refundamentadores de la educación popular se justifican aduciendo la crisis de los paradigmas que sostuvieron sus discursos y prácticas. En la práctica se reafirman en la caída de los socialismos reales; en lo teórico se sustentan en las limitaciones que tiene el paradigma marxista para plantear análisis socioculturales; en lo pedagógico argumentan la ampliación de referentes mas allá de las teorías críticas, las didácticas activas y las inconsistencias del método dialéctico; en lo político subrayan el advenimiento de la

democracia y, por ende, la difusión de los discursos que de ella hacen parte tendientes a fortalecer el Estado de derecho.

Nuestra prevención con los refundamentadores no está tanto en las críticas que hacen a la educación popular, sino en los fines y en las intencionalidades que se observan. No pretendemos desconocer las críticas hechas a la educación popular y mucho menos asumir una posición contestataria frente a estas. De hecho, somos conscientes de que la praxis de la educación popular depende de la seriedad con que sean aceptadas las contradicciones y la disposición a superarlas. Pero aceptar la crítica no significa que aceptemos la no validez del proyecto educativo popular o que estemos de acuerdo con toda la propuesta refundamentadora, y que de paso compartamos totalmente la propuesta de educación comunitaria. Nos parece dudoso que en tanto se plantea una propuesta de refundamentación a la EP, revisando sus discursos fundantes, se proponga el proyecto de educación comunitaria como campo pedagógico emergente. Consideramos que la construcción de este campo de conocimiento pedagógico debe hacerse en su praxis específica y no como crítica al campo de conocimiento de la educación popular. Como lo planteamos antes, la historia de ambas propuestas es paralela y sus intencionalidades son bien divergentes.

Compartimos el criterio de algunos críticos que ponen al descubierto las inconsistencias teóricas de la propuesta refundamentadora. En un ensayo presentado para el Seminario de Educación Comunitaria de la Maestría en Educación Comunitaria, dudábamos del concepto y de sus alcances:

De ninguna manera se está insinuando implementar un anacronismo frente a los tiempos históricos, al contrario, se trata de cuestionar hasta dónde es o no válida la refundamentación; podremos reevaluar conceptos, enfoques y hasta metodologías pedagógicas en el trabajo educativo popular, pero existen principios básicos que se evidencian en las contradicciones reales aún no superadas y que exigen un compromiso ético-político de los intelectuales que ejercen en este campo para asumir el compromiso emancipatorio de los sectores subalternos. Es cierto que las presiones de la comunidad científica exigen acomodarse a los nuevos tiempos y a las nuevas modas; [...] ante el temor de ser catalogados como dinosaurios despolitizamos el discurso en aras de la neutralidad científica dando por hecho el presupuesto del fin de las ideologías. (Clavijo, 1999, p. 3)

En este sentido coincidimos con el profesor Alfonso Torres en que la refundamentación se ha apoyado más “[...] en la atracción que ejercen nuevos autores, nuevas teorías y sugerentes análisis de la realidad mundial [...]” (2000, p. 16), pero además compartimos sus criterios en lo referente a cuestionar que la refundamentación poco se ha apoyado en las condiciones reales de los sectores populares:

Si hacemos el ejercicio de revisar los artículos que se autodefinen como refundacionales, casi siempre empiezan presentando los cambios que se están dando en el mundo,

a nivel económico, político, tecnológico, cultural [...] el mundo ha cambiado, y por eso la educación popular tiene que cambiar para adecuarse a estos cambios [...]. Otro motivo de preocupación es que en los discursos sobre refundamentación casi no aparece la voz de los que están trabajando en la base, ni en las discusiones tan ricas que se están dando en las redes. Es decir, la gente que está trabajando en temáticas específicas —género, derechos humanos, educación indígena— han venido teniendo una serie de cambios en sus discursos y en la complejidad de sus prácticas, y realmente no son los que están alimentando el discurso “oficial” de la refundamentación [...]. Por otro lado, el discurso de la refundamentación tampoco estuvo alimentado desde la sistematización de las experiencias en curso. Lo que hasta ahora ha sido la refundamentación [...] es algo que podría pensarse y hacerse de otras maneras. La educación popular como práctica y como discurso ha estado en permanente proceso de replanteamiento, en la mayoría de los casos sin acudir al referente “refundamentación”. (pp. 16-17).

Es de anotar que el discurso de la refundamentación de la educación popular en absoluto es unificado. Cuando decíamos que dentro de esta propuesta existía un sector al cual no podíamos llamarlo refundamentador, pues sus intencionalidades no eran estas, estábamos aludiendo a quienes han venido replanteando desde hace años discursos y prácticas en el ejercicio de la educación popular para resignificarla, argumentarla y contextualizarla sin la menor intencionalidad de negarla o anexarla a los discursos y a las prácticas de la educación comunitaria. Aunque no compartimos que a este ejercicio se lo denomine “refundamentación”, nos identificamos con el siguiente argumento:

Refundamentar hace relación a reconstruir fundamentos, a revisar presupuestos teóricos y prácticos, a precisar rupturas frente a lo nuevo. Según Alfredo Ghiso: “La educación popular se debate entre lo mismo, lo nuevo y lo otro, en dos dimensiones: una al interior de las propuestas de educación popular y la otra al exterior en la relación que estas prácticas intencionadas tienen con su contexto”. [...] Ante esta certeza de que la refundamentación no ha sido un proceso asumido por todos, y que las razones que la motivaron continúan vigentes, la refundamentación como búsqueda de coherencia entre teoría y práctica, como necesidad de cualificación de los educadores, como requerimiento de calidad en la incidencia (así se le denomine de otra manera) tendrá que seguir siendo una tarea permanente ligada a las prácticas de educación popular. (Cendales, Posada & Torres, 1996, pp. 107, 109)

En esa línea, un gran sector de investigadores en educación popular interesados en su resignificación y contextualización han planteado una serie de propuestas y de análisis que bien podrían servir para abordar nuevos problemas para su ejercicio. Los hemos diferenciado en tres grandes ejes:

Político:

1. Análisis y autocrítica del sentido actual del ejercicio político.
2. Ejercicio de poder y poder popular.

3. Construcción del discurso con respecto a la democracia radical.
4. Incursión en nuevos espacios de trabajo pluriclasistas, pluriétnicos y movimientos ciudadanos.
5. Resignificación de prácticas políticas frente a un mundo globalizado.
6. Ampliación de los marcos teóricos interpretativos desde donde se hace la lectura sociopolítica.

Sociocultural:

1. Los problemas de la multisubjetividad, la interculturalidad y las identidades socioespaciales como elementos de análisis en la construcción de sujetos.
2. Reconstrucción de la categoría popular en el marco de interpretación pluriclasista.

Educativo-pedagógico:

1. Incursión en la reflexión pedagógica de la educación popular, de los discursos epistemológicos constructivistas y de las teorías sobre aprendizajes significativos.
2. Incorporación de la pedagogía de proyectos y la propuesta de redescubrimiento de la categoría pedagógica *diálogo/confrontación* de saberes en el ámbito de la multidimensionalidad de la cultura y las subjetividades populares.
3. Análisis de las propuestas pedagógicas relacionadas con la mediación, el diálogo y la negociación cultural entre heterogéneos. Diversidad cultural e interculturalidad como un lugar pedagógico.

Los anteriores problemas de investigación deben ser pensados y abordados a partir de las reflexiones y las experiencias de la educación popular, sin que tal ejercicio signifique un replanteamiento de los principios que han justificado su praxis. Si bien es cierto que los tiempos han cambiado y que los marcos referenciales de reflexión ya no son los mismos; que unos evolucionaron y otros fueron desplazados, las situaciones que otra fundamentaron las propuestas emancipatorias de los sectores populares continúan vigentes. Una cosa es hablar de desplazamientos y resignificaciones con respecto a la interpretación de contextos y otra muy diferente es desconocer que en esos contextos coexisten aún condiciones reales históricas que agudizan las contradicciones sociales de clase y los sectores de clase. Las discusiones al respecto no pueden reducirse a plantear si hay 33 o 24 millones de pobres de un total de 43 millones de habitantes. De igual forma, la situación es aberrante. El problema es preguntarse por las condiciones que han generado esos niveles de pobreza y cómo cambiar esa realidad. No podemos continuar invisibilizando discursivamente las condiciones que nos han llevado a estos extremos. No se trata ahora de argumentar si la situación es conflictual o contradictoria. El punto es que, en aras de asumir nuevos discursos, estamos creando nuevas realidades.

Es tan obsoleto reducir el problema a una interpretación anacrónica, como pretender acomodarlo a modas intelectuales. En ambos casos, las realidades desbordan los marcos interpretativos. No olvidemos que en estos países subsisten paralelamente diversos universos. En unos la influencia del mundo contemporáneo y de los *mass media* configura realidades que requieren de categorizaciones analítico-interpretativas específicas. Otros, inmersos en su propio contexto, alejados de los beneficios de la posmodernidad, generan otras realidades. ¿No será que los anacrónicos son quienes pretenden interpretar esas realidades bajo categorías construidas en otros universos?

En todo caso, la discusión está en su apogeo. Hace diez años la situación no era tan clara. Parecía como si de veras el fin de la historia y de las ideologías hubiese marcado el inicio de una nueva era. Muchos intelectuales, desconcertados con los cambios y presionados por las nuevas tendencias de la época, se refundamentaron tanto que al final terminaron haciendo apología de lo que más criticaron. De este grupo, unos cansados ya y conscientes de la realidad decidieron acomodarse a los nuevos designios del momento. Otros tercamente siguieron aferrados a los paradigmas en cuestión y desde los escenarios de debate dieron la discusión. De estos últimos se desprendió un sector que ha esperado con paciencia a que el juicio de la historia dicte su veredicto, y este se está evidenciando. Sin deslumbramientos por las nuevas tendencias discursivas, sin aferramientos a paradigmas cuestionados, dispuestos a resignificar y a contextualizar discursos y prácticas sin refundamentación de principios, estamos en condiciones, bajo la perspectiva de un pensamiento radical y la fuerza de la razón, a iniciar un proceso de discusión y de debate frente a discursos y prácticas en refundamentación en educación y trabajo popular. El problema central en este campo es, según lo señala el profesor Alfonso Torres:

Cómo la educación popular se refundamenta sin abandonar su análisis y su discurso crítico, cómo no olvidarse de las dimensiones estructurales de lo económico y social generadoras de injusticia, que sigue ahí y que no se resolvieron con la globalización, sino que por el contrario se ahondaron. (2000, p. 21)

Con insistencia nos hemos reafirmado en la no refundamentación de principios, ya que estos justifican nuestra acción. Hemos reiterado también que se pueden resignificar discursos, pues tal ejercicio nos posibilita ganar categorías de análisis e interpretación. No es terquedad el no categorizar a la refundamentación. ¿Cómo justificar refundamentación de principios axiales ético-políticos como justicia, dignidad, emancipación, cuando las condiciones reales a voces nos gritan que las situaciones han empeorado? El problema en este sentido no es exclusivamente teórico; no es invisibilizando las contradicciones con discursos y análisis discursivos como las vamos a resolver. Ningún intelectual es ingenuo y mucho menos neutral al momento de lanzar juicios analíticos frente a la realidad. Ante estas situaciones, a los trabajadores y pensadores de la educación popular nos

resta asumir con seriedad los nuevos retos y los nuevos dilemas; clarificar posiciones y discursos para fortalecer este campo pedagógico-educativo.

La claridad en los discursos políticos, en especial frente a problemas estructurales, como lo son los idearios de paz y democracia, permitirá, a la luz de la historia, recontextualizar experiencias con el fin de construir nuevos horizontes pedagógico-educativos y políticos en las prácticas de educación con sectores populares.

Referencias bibliográficas

- Cendales, L., Posada, J. & Torres, A. (1996). Refundamentación, pedagogía y política. Un debate abierto. *Dimensión Educativa. Revista Aportes* n. 46.
- Clavijo Ramírez, A. (1999). *¿Refundamentación de la educación popular o la despolitización del discurso educativo comunitario? Hojas Sueltas*. Intervención Seminario de Educación Comunitaria. Maestría en Educación Comunitaria. Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz Gómez, Á. (1997). *Educación y democracia: una experiencia de investigación-acción participante en educación en derechos humanos*. Bogotá: Universidad Católica de Manizales.
- Mejía, M. R. (1990). *Educación popular. Historia, actualidad, proyecciones*. Santa Cruz de la Sierra: Unicruz; Aipe; CEAAL.
- Moacir, G. (s. f.). La educación comunitaria y los movimientos populares. En F. Gutiérrez (comp.), *Educación comunitaria y economía popular*. San José de Costa Rica: PEC; Heredia.
- Núñez, C. (1989). Educación popular, movimientos populares y proceso de democratización. En *Educación para transformar... transformar para educar*. Simposio internacional "Procesos socioculturales y participación". Palma de Mallorca, España, 3-7 de mayo de 1989. México.
- Posada, J., Sequeda, M., Torres, A. et al. (1995). *La educación comunitaria: campo educativo y pedagógico emergente*. Bogotá: Maestría en Educación Comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional.
- Quintana, J. M. (1991). *Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales en educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- Sierra, P. (2000). Algunas reflexiones iniciales sobre la educación popular y su relación con la educación comunitaria. En *Relaciones entre la educación popular y la educación comunitaria*. Documentos de Trabajo 5. Bogotá: Maestría en Educación Comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. (2000). La refundamentación de la educación popular en sospecha. En *Relaciones entre la educación popular y la educación comunitaria*. Documentos de trabajo 5. Bogotá: Maestría en Educación Comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional.

Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI¹⁵

Marco Raúl Mejía

Este documento busca mostrar las dinámicas de los movimientos educativos y pedagógicos que se han desarrollado en Colombia en los últimos treinta años, exhibiendo tangencialmente cómo corresponden también a las dinámicas continentales y, en algunos casos, europeos. Se presentan procesos sociales actuales que han leído las nuevas condiciones de control del capitalismo de estos tiempos y concurren a iniciar la construcción de los procesos sociales de este tránsito en la esfera de la cultura en momentos en los cuales las fronteras de lo formal, lo no formal y lo informal en educación se han ido destruyendo. Teniendo en cuenta esas experiencias, el artículo plantea las tareas de este tiempo —en el orden de lo conceptual, de la praxis, de la acción organizada, del poder y de la práctica política— para quienes quieren realizar de su quehacer educativo una experiencia para transformar la sociedad desde un horizonte crítico y emancipador.

Tal como lo conocemos históricamente, el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales, de explotación/dominación/conflicto articuladas básicamente en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de la existencia social: 1) el trabajo y sus productos; 2) en dependencia del anterior, la naturaleza y sus recursos de producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales intersubjetivos, incluido el conocimiento; 5) la autoridad y sus instrumentos de coerción, en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios. En las dos últimas centurias, sin embargo, y hasta la irrupción de las cuestiones de la subjetividad y de género en el debate, la mirada eurocéntrica no ha podido percibir todos estos ámbitos en la configuración del poder, porque ha sido dominada por la confrontación entre las dos principales vertientes de ideas, una hegemónica, el liberalismo, y otra subalterna aunque de intención contestataria, el materialismo histórico. (Quijano en Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007, p. 96)

¹⁵ Publicado en Revista Concordia (2010), Revista Internacional de Filosofía. No. 58. ISSN: 0179-0846. ISBN 3-86130-791-X

Durante los últimos veinte años del siglo anterior y en los transcurridos de este en diferentes países del mundo se generó una dinámica de discusión sobre las políticas públicas educativas y el tipo de control y poder que se estaban estableciendo a través de ellas. Uno de los aspectos más significativos de este debate en América Latina fue el de recuperar experiencias de propuestas educativas y pedagógicas que se desarrollaban en movimientos sociales alternativos, los cuales fueron presentados como caminos propositivos para construir una escuela y una educación en coherencia con los proyectos de transformación social, y no solo de realización del capitalismo modernizado de estos tiempos.

En algunos países se fueron trabajando propuestas pedagógicas que recogían caminos de las corrientes de la pedagogía crítica desarrollada en escenarios europeos y americanos, así como de lo que algunos han llamado el “cuarto paradigma educativo”: el latinoamericano¹⁶, abriendo un camino alternativo en la esfera de la pedagogía, sus enfoques, concepciones y desarrollos metodológicos, para enfrentar desde la especificidad educativa las formas que está tomando la política globalizada y multilateral en el cotidiano de la vida de las personas vinculadas socialmente a esta actividad y en el día a día de las instituciones y del trabajo del aula. En ese contexto emergió una forma práctica de enfrentar el currículo instruccional, que se había convertido en la estrategia privilegiada de la cultura norteamericana para establecer su hegemonía cultural en América Latina a través de los sistemas escolares; estos procesos abrieron el camino para pensar lo político pedagógico como una forma de hacer real y presente la actuación social de los educadores en forma propositiva, más allá de los discursos y consignas generales (Torres, 2000).

En el movimiento social de la educación se pasó de una consigna maximalista de política educativa que argumentaba que “solo cambiando el sistema cambiaría la educación” a una que recogía la tensión de construcción entre lo macro y lo micro, “el maestro educando también está luchando”. Estos procesos permearon la forma de la acción política de gremios y movimientos sociales de diverso cuño a lo largo del continente¹⁷ estableciendo —en algunos casos— estructuras de movimiento pedagógico al interior de las organizaciones gremiales, organizaciones de la sociedad civil y otras.

A partir de lo anterior se generó un debate sobre las formas de lo político del quehacer pedagógico, de la manera cómo lo público social en educación se construía desde la cotidianidad del quehacer humano de maestras, maestros (Suárez ed., 2002), niños,

16 Siendo los otros el alemán, el francés y el sajón.

17 Movimiento Pedagógico Popular (Perú). Ver las publicaciones del Instituto de Pedagogía Popular del Perú y las del Movimiento Pedagógico Cetera, Argentina; Movimiento Pedagógico de Acción Popular en México, Movimiento Pedagógico Simón Rodríguez, Venezuela; Revista del Movimiento Pedagógico Fé y Alegría; Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores de Chile; Movimiento Pedagógico Boliviano.

jóvenes y madres-padres de familia, en un entramado que rebate las formas de la democracia y la participación en nuestras realidades. De la misma manera se reformularon las propuestas de transformación y emancipación desde las particularidades de la acción educativa y pedagógica.

Movimientos educativos hoy: entre el pasado y el presente y las nuevas resistencias

Los avatares de la lucha social de la última década del siglo anterior frente a las nuevas leyes de educación que se generaron a lo largo del mundo (143) y en América latina (27)¹⁸, mostraron cómo el capitalismo intentaba refundar su escuela sobre las bases de un nuevo proyecto de control en marcha, fundado en el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación bajo un sustento de administración neoliberal. Se inauguran entonces nuevas formas de lucha de resistencia, protesta y propuesta desde las cuales se iniciaba la emergencia y construcción de los nuevos proyectos anti-capitalistas en las diferentes esferas en las cuales el capital iniciaba la reestructuración para dar forma a sus nuevas maneras y poder en el ámbito educativo (Gadotti, 2003).

En este escenario global, al quedar insertos en lógicas de mercado con una fuerte reestructuración desde lo cognitivo, las múltiples acciones de los diferentes grupos se vieron obligados también a construir una dimensión de la lucha que, a la vez de las denuncias, mostraron caminos alternativos en diversas esferas de la acción cotidiana como parte del proyecto de transformación y emancipación de la sociedad. Presentando propuestas como parte de las protestas se estaban dando paso a una construcción de poder alternativo, fruto de un encadenamiento de empoderamientos particulares (Melucci, 1999).

Lo anterior significó articular las luchas del reconocimiento y las identidades a las gremiales y las de la redistribución (Fraser, 1997), ampliando la expresión de estas y dándole nuevos dinamismos a un debate que presenta aperturas sobre la forma de lo político en la educación de estos tiempos y las relaciones entre lo gremial y lo político. Es decir, el nuevo contexto de control y poder exigía una relectura del escenario, ya que los códigos y mapas de acción, conceptuales, metodológicos, de interacción se habían

18 Hemos asistido en los últimos años (desde 1986) a cuatro generaciones de reformas en América Latina:

- a. Las de descentralización neoliberal, que tuvieron su lugar experimental en las dictaduras militares chilena, argentina, y coreana.
- b. La segunda, o de nuevas leyes de educación, para colocarlas en coherencia con el capitalismo globalizado.
- c. La de las contrarreformas educativas, que ajustan el proyecto neoliberal, convirtiendo a la educación en un gasto, generando su racionalización desde el modelo de calidad fabril.
- d. Las que han venido surgiendo de la crítica a los resultados de las tres generaciones anteriores y el lugar más emblemático desde la sociedad civil. La denominada "Revolución de los Pingüinos" en Chile y, desde el Estado, la propuesta en la Ley Elizardo Pérez, en Bolivia.

modificado y por lo tanto exigían una renovación de aquellos con los cuales habíamos operado.

Este ejercicio fue abriendo nuevos caminos para la acción política —y en educación— los actores de ella fueron encontrando que una de las articulaciones nuevas era hacer real la expresión de lo político-pedagógico como una tarea anudada a las de la transformación de la sociedad (Freire, 2004).

Específicamente en los desarrollos educativos colombianos fueron surgiendo, más allá de lo gremial, infinidad de expresiones de resistencia (Nieto, 2008) que tenían como eje lo educativo y lo pedagógico; esto mostraba que el espacio del movimiento pedagógico se había hecho muy amplio y que tejer las redes que posibilitaban la coordinación de esas expresiones requería formas diferentes a las que se habrían dado en las décadas anteriores del siglo pasado.

Este ejercicio requería a la vez construir otras concepciones y otras maneras prácticas de hacerlo, asimismo constituir las redes que le dieran identidad a esas múltiples y plurales formas de hacer real un movimiento capaz de reunir la diversidad en una estrategia común. Ello exigía una alianza nueva, más allá de la política de frentes, ya que se requería tejer de forma tal que se encontraran los nuevos caminos de lo organizativo, en coherencia con las resistencias, para enfrentar el nuevo contexto y control y dar respuestas adecuadas en el mismo momento en que se iban haciendo visibles las nuevas maneras de la protesta¹⁹.

En nuestra realidad colombiana, en los primeros años de este nuevo siglo, emergen infinidad de propuestas que comienzan a ser realizadas en el día a día de sus prácticas y desarrollos, los cuales recogen herencias de las resistencias pasadas y las recomponen a la luz de las características de la lucha en este contexto particular.

La mayoría de estas luchas no están escritas, apenas comienzan a ser construidas por quienes las realizan y dan cuenta del conflicto que genera entre los diferentes actores y las voces que tratan de darle forma en el plano de la resistencia de estos tiempos, mientras muestran los nuevos caminos de la emancipación en la esfera educativa y pedagógica. Cuando selecciono doce experiencias pedagógicas en este texto, que esbozo de manera sucinta, trato de mostrar la fecundidad del momento, pero muestro y dejo claro que son muchas más —siendo estas algunas cercanas a mi accionar— que deben comenzar a ser visibilizadas en cuanto tampoco están escritas, o siéndolo en las luchas de los actores. Espero con estas anotaciones rápidas dar claves que nos permitan adentrarnos en las formas de las resistencias en educación hoy, las cuales se hacen presentes en el inmediato concreto de otra educación, otra escuela, otras organizaciones, otra sociedad y otros sujetos de lucha que se están constituyendo.

¹⁹ Amplio los ejemplos desarrollados en mi artículo: “Las pedagogías de la resistencia en Colombia”. En *Le Monde Diplomatique*. (Agosto de 2009), p. 8-10.

- a. En las discusiones sobre el sindicato. Es interesante ver cómo la organización sindical en nuestro país, que ha estado fundada sobre el clásico modelo de lo gremial y lo político, dio cabida en su práctica en la década del ochenta al movimiento pedagógico, construyendo en su interior estructuras para su desarrollo y permitiendo un debate que dio forma a los procesos que llevaron a que el sindicato tuviera una presencia muy fuerte en el desarrollo de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Sin embargo, en el periodo posterior a ella, el sindicato volvió a una lectura de lo económico y lo político centrado en las formas clásicas, generando un desvertebramiento de lo pedagógico o reduciéndolo a una existencia formal —más como parte de las cuotas y la milimetría política—. En ese período se genera en Colombia la contrarreforma educativa (Acto Legislativo 01, Ley 715 de 2001), luchas en las cuales el gremio tiene una de sus mayores derrotas históricas.

En las elecciones recientes de la organización gremial del sindicato de Fecode, han ido emergiendo una serie de ideas que, leídas desde la característica del *biopoder* (Giorgi, Rodríguez, comp., 2007), muestran desde las bases más dinámicas un significado que exige repensar hoy los sentidos de la organización. Un ejemplo de ello puede ser que en algunos lugares grupos de pensionados plantean cómo su ciclo vital no puede ser acabado a partir de una pensión, ya que esto, leído como un logro económico, debe ser asimilado por los sindicatos y darle forma a su presencia organizada en la vida del gremio²⁰. De igual manera aparecen propuestas de formas de organización para la nueva vida sindical, las cuales recuperan actores de la comunidad educativa con roles específicos y en relación crítica y alternativa a las nuevas formas de la institucionalidad educativa construida por el proyecto neoliberal, transformándolos para construir los nuevos sentidos de hoy y mostrando otra manera de trabajar con los padres, los jóvenes y las problemáticas de sus entornos.

- b. El movimiento pedagógico hoy. En este tiempo el debate sobre el movimiento pedagógico ha sido retomado desde distintos lugares del campo de la educación. Aparecen posiciones que plantean que sigue vivo y es el mismo de la década de los ochentas, con el debate entre pedagogicistas y políticos. Para otros su modificación es estructural, ya que lo que cambió fue el modelo de acumulación del capital y del lugar de la educación, la escuela y la pedagogía en él. Para esta última posición es necesario reconstruir el movimiento pedagógico a la luz de las nuevas realidades y en condiciones de gestar las bases de un proyecto pedagógico alternativo para el país.

²⁰ Sirva enunciar este punto como un homenaje a Marleny Zuluaga, de los grupos de Planeta Paz en Manizales, quien me lo ha enseñado y obligó a muchas de mis nuevas reflexiones.

Una de las características más interesantes de estas otras maneras de lo pedagógico, que comienzan a perfilarse, son el reconocimiento de formas no gremiales del movimiento pedagógico. Allí aparecen infinidad de prácticas que tienen su origen en los problemas del país, por ejemplo la educación con desplazados, educación para la inclusión de la diversidad y lucha contra la homofobia escolar y la diversidad étnica del país, ámbitos que han venido desarrollando propuestas propias y que piden su inclusión como parte del movimiento entretanto van planteando sus dinámicas como parte de la construcción de un proyecto educativo y pedagógico alternativo para el país (CEID-Fecode, diciembre de 2009).

- c. La Expedición Pedagógica Nacional. Este proyecto, que hoy se plantea como movimiento, da continuidad a los desarrollos del mismo movimiento pedagógico colombiano —frente a la homogeneización propuesta por un movimiento pedagógico solo de corte sindical—, se convierte en un planteamiento que hace visibles las presencias de lo pedagógico alternativo y resistente en múltiples ámbitos a lo largo de la geografía colombiana, y en ocasiones en la insularidad de las prácticas de resistencia, desde el aula y la institución.

En ese sentido, la Expedición Pedagógica se plantea como una forma de enfrentar la homogeneización en la visibilización de la singularidad de las prácticas y recuperar la diversidad y particularidad del proyecto pedagógico, un poco con aquel viejo criterio de “las ciencias son universales pero su enseñanza es particular y contextual”. Para lograr este objetivo se construyen propuestas metodológicas centradas en el viaje realizado por los actores de práctica, los cuales descubren y hacen visibles múltiples formas de hacer escuela y ser maestro en el país. En este sentido hacen emerger un docente que se reconoce como productor de saber y, desde ese convertir la práctica en experiencia, ser el creador de las nuevas *geopedagogías* en nuestros contextos. De igual manera se logra concebir alguien que intenta construir más allá de los textos escritos, se ingresan entonces unas formas de producción de saber que se acercan más por el camino de lo virtual. Allí está el atlas de la pedagogía en Colombia (Expedición Pedagógica Nacional, s. a.).

- d. La universidad indígena del Cauca. Frente a la característica universal (*universitas*) en la que siempre ha estado centrado el proyecto de universidad de la modernidad capitalista, la propuesta de los indígenas del Cauca busca dar cuenta de la manera como en nuestra realidad esa diversidad exige que los grupos —fruto de su origen, historia y sus cosmovisiones específicas— continúen construyendo visiones del mundo propio y puedan tener un lugar educativo para dar cuenta de ello, garantizando el mantener y recrear su cultura.

Lo más característico de la lucha de *biopoder* planteada en este proyecto es la manera como se visibilizan las epistemes postergadas, mostrando que hacerlas visibles no es simplemente un ejercicio para modernizar el discurso, buscar hibridaciones o

postularse como otro mundo, puro, sino como un nuevo campo epistémico, teórico y práctico, ante todo se trata de una propuesta para hablar de lo propio desde lo específico de su identidad y de la manera como se ordena, lo que se realiza en el día a día con sentidos de saber y conocimientos diferentes. Lo anterior exige una incorporación en la sociedad con otra lógica, no desde la democracia y el conocimiento liberal sino a partir del reconocimiento de esas otras lógicas de conocimiento. En efecto esto ha dado pie a comenzar a hablar de etno-ciencia, etno-desarrollo, etno-investigación, etno-educación, lo cual implica una inscripción de lo diferente desde sus propias lógicas (Gazzola, 2008).

- e Grupos al interior de la universidad (Diverser). Nunca ha sido más claro el proyecto de universidad para la globalización que el de estos tiempos. No solo ha librado una lucha a nivel internacional el proyecto del capitalismo cognitivo (Blandeau, 2004) por construir una universidad sobre los fundamentos del paradigma americano de universidad sino que se ha dado paso a una universidad-empresa construida sobre la idea de universalidad del conocimiento y el saber globalizados.

Este grupo, que trabaja en la Universidad de Antioquia, plantea como parte de sus fundamentos salir del paradigma eurocéntrico del conocimiento. Hoy asienta su propuesta en un trabajo desde la universidad por reconocer esas otras formas de conocimiento no centradas en el paradigma occidental, construyendo también una negociación cultural fundada en la interculturalidad y transculturalidad del conocimiento, un proceso que los lleva a recuperar la vida de las comunidades nativas y sus proyectos como eje de su propuesta educativa y los conduce además a examinar la construcción de nuevos campos epistémicos. En ese sentido pudiéramos hablar de que hacen un giro descolonizador buscando entender la vida desde las especificidades de estos grupos (Diverser UdeA, 2004).

- f. El plan de desarrollo educativo de Ciudad Bolívar. Lo interesante de esta propuesta es que se origina en una administración políticamente correspondiente a un partido progresista, como la que ha venido teniendo Bogotá en los últimos años. Este grupo se diferencia de las propuestas de la Secretaría de Educación y plantea una interlocución crítica con ella exigiendo que las políticas desarrollen ideas que den cuenta de su realidad.

Emerge en esta experiencia una relectura de lo popular en donde los grupos organizados proponen y gestionan una manera de lo educativo en la cual piden ser incluidos como constructores de lo público, generando dinámicas pedagógicas y de exigencia de presupuestos más participativos, así como un lugar en la educación a los procesos organizados que existen en el territorio y se encuentran ligados a la vida de las comunidades que se colocan en el horizonte de la ciudad. Estos procesos, leídos desde sus particularidades contextuales, muestran cómo no basta con que los

gobiernos se planteen de izquierda para lograr que los proyectos empoderen a los grupos populares sino que además es necesario que a esos gobiernos se les produzca resistencias y caminos alternativos para que se pueda seguir afirmando que no es lo mismo gobierno que poder (Propuestas para una política pública en educación para Bogotá, agosto de 2007).

- g. Las movilizaciones sociales y las plataformas del derecho a la educación. Nunca fue tan claro como en estos tiempos que el control del capitalismo globalizado en su versión neoliberal se va a establecer en una involución de los derechos —especialmente los de segunda generación— y que en forma paulatina la propuesta del proyecto hegemónico ha ido asumiendo la educación como servicio dando pie a procesos de privatización larvada que genera nuevamente grandes penalidades sobre los grupos más pobres. De igual manera en la actualidad se maneja una idea de meritocracia académica que no permite el ingreso a la universidad pública de los estratos inferiores de la población (Movilización social por la educación, 2008).

Estos grupos de diversa índole, venidos desde fronteras de las ONG, universidades y grupos populares, convierten los derechos en una trinchera frente al empuje y retroceso neoliberal, su realización y la exigencia de esa posibilidad como un lugar de lucha; esto permite una unidad de múltiples actores que, interesados en el problema educativo, los saca de grupos específicos y coloca la importancia de la educación y del conocimiento como una de las esferas de poder actuales que se constituyen como uno de sus horizontes de trabajo crítico y transformador, exigiendo la construcción de un escenario común al cual concurren muy diversos actores desde variados intereses.

- h. El Programa Ondas. Aparece como una propuesta de resistencia al interior del mismo Estado, muestra cómo el tiempo de cambio construye entre las estructuras porosidades en las que se fundamentan las resistencias y búsqueda de alternativas, haciendo que los espacios no sean absolutamente puros sino procesos de conflicto y organización en coherencia con los sentidos que se les otorgue. Lo anterior se concibe como respuesta al proyecto de investigación monolítico propio del paradigma lógico-racional, el cual siempre ha sido colocado como el único en los lugares de punta del saber a la vez que este conocimiento se convierte en el universal y por tanto actúa como ordenador del proyecto euro-céntrico.

La propuesta recupera la crisis epistémica europea sobre la investigación que algunas corrientes críticas vienen realizando sobre su entendimiento y los procesos del conocimiento y el saber desarrollados históricamente en América Latina y concebidos desde la educación popular y las prácticas de Investigación-Acción-Participante. De igual manera rompe con el adulto-centrismo de estas prácticas investigativas, colocándolas como estrategia pedagógica en el mundo de las niñas, niños y jóvenes y recuperando su vital capacidad por la pregunta. Se dan también procesos de re-

conocimiento del maestro y la maestra como creadores y sujetos con la capacidad de producir saber y conocimiento, por ello introducen la sistematización como una forma de investigar sus propias prácticas para hacer real su producción de saber (Ondas-Colciencias, 2009).

- i. Proyecto de educación propia afrocolombiana. Las nuevas leyes de educación han llegado como el gran proyecto homogeneizador de la globalización occidental consolidada a través del capitalismo cognitivo, aparece con fuerza la idea de estándares y competencias universales que nos permitan integrarnos a esa propuesta. Para ello se han venido realizando lo que hemos llamado las generaciones de reformas educativas como mecanismo fundamental de ese proceso y de las resistencias emergentes.

En nuestra realidad diferentes comunidades afrocolombianas, desde las regiones y en las capitales de los departamentos, han organizado protestas frente al intento de vinculación de maestros no afros a comunidades en las que la totalidad de sus habitantes son de estos grupos étnicos, se suma además la denuncia por el uso en los textos escolares de la problemática resuelta en la integración de lo afro en un contexto que produce ciertos estereotipos que cooptan la idea de la interculturalidad. Esto ha sido señalado por diferentes grupos como parte de la occidentalización y el colonizaje y ha dado pie al surgimiento de sectores que comienzan a plantear la necesidad de una educación propia y el reconocimiento en la otra educación oficial de estas otras epistemes que viven y son parte de la nación colombiana. También se busca una especificidad de interculturalidad propia de su origen (África), la cual no puede ser subsumida en la Modernidad de los grupos indígenas, articulada a lo político y social por procesos y espacios diferentes (García, 2009).

- j. Proyecto de niños en la calle y en condición de calle: la experiencia de Combos.

Uno de los elementos que ha estado en nuestra realidad colombiana durante todo el proceso de urbanización de nuestro país ha sido un fenómeno migratorio y de expulsión del campo que ha condenado a muchos de nuestros niños, niñas y jóvenes a vivir en las ciudades sin las condiciones mínimas de dignidad humana y ante el síndrome de una calle que los lleva a la mendicidad, la prostitución y la delincuencia, problema que ha sido trabajado desde una perspectiva regresiva y penal a través de las contravenciones del orden público.

La experiencia del equipo de trabajo de Combos, en la ciudad de Medellín, le ha permitido desarrollar no solo diagnósticos propios sobre estos niños y niñas sino que los ha obligado, en la particularidad de los actores de su trabajo, a construir pedagogías y metodologías centradas en el afecto, el encuentro, el cuerpo y las opciones sexuales, mostrando además caminos nuevos que han emergido en sus pro-

cesos de sistematización. Este trabajo les ha permitido hablar por momentos de “propiagogías”, en las cuales el núcleo del *biopoder* se hace muy visible en la idea de matizar una forma de crear capacidades y generar resistencias²¹ y movimientos.

- k. El proyecto de Habilidades para la Vida de Fe y Alegría Colombia. Existe en todo el discurso del proyecto del capitalismo cognitivo la urgencia de una idea de ciudadanía que, rescatando los desarrollos eurocéntricos de ella en sus distintas versiones (francesa, sajona o prusiana), pueda dar paso a la concepción de un ciudadano productor y consumidor de un mundo organizado desde el conocimiento, la tecnología, la comunicación y la información. Por ello se han puesto de moda las “competencias laborales y ciudadanas”.

En una perspectiva desde la educación popular, el grupo de Habilidades para la Vida de Fe y Alegría ha venido mostrando cómo se pueden reelaborar estos postulados para acercarlos a una ciudadanía construida desde procesos de individuación con referente colectivo y comunitario, distintos de las concepciones individualistas de la liberalidad. Para ello centra muchas de sus actividades en una serie de ejercicios mediante los cuales se construyen subjetividades con otros sentidos, gestando un empoderamiento de ellas y una emergencia de temas muy afines al *biopoder*, como la resiliencia, el tratamiento del conflicto, la corporalidad como fuente del reconocimiento de sí misma(o), entre otros (Bravo; Martínez, 2005).

- l. Las experiencias de transformación escolar. Se ha hablado mucho en estos tiempos de procesos escolares renovadores, en estos se construyen, de acuerdo con concepciones de lo humano y del sentido de la educación en coherencia con el tipo de sociedad, propuestas metodológicas transformadas. Históricamente ha existido una tendencia, concebida desde las voces oficiales, de recuperarlas bajo la forma de innovación y con un intento por construir procesos consistentes en características de replicabilidad, agotando muy rápidamente muchas de ellas en la pérdida del contexto que las produce y la dificultad de endogenizarlas por la lógica de la reproducción.

En nuestro país se han ido consolidando una serie de experiencias de transformación escolar, muchas de ellas en ámbitos de colegios públicos (más de tres mil de ellas reseñadas en la Expedición Pedagógica Nacional) y privados (como el grupo de la Cor-

21 Una experiencia interesante de este tipo de producción es la realizada por Combos y publicada en cuatro libros: Restrepo, C.; Restrepo, E., (octubre de 2008)., *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*. Entre Nosotras para nacer otras. *Corporación Educativa Combos*. Medellín: Ed. Pregón. Bustamante, G., (octubre de 2008). *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*. Los ejes filosóficos, un rizoma de sentidos. *Corporación Educativa Combos*. Medellín: Ed. Pregón. Medina, M., Vargas, B., Zuluaga, M. Villa, H., (octubre de 2008). *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*. Tejiendo sobre-vivencias. *Corporación Educativa Combos*. Medellín: Ed. Pregón. Henao, G., (octubre de 2008). *Ha-Seres de Resistencia con vos y con voz*. Haciendo resistencia desde la Escuela. *Corporación Educativa Combos*. Medellín: Ed. Pregón.

poración EPE en Bogotá, el colegio colombo-francés en Medellín y muchos otros a lo largo y ancho del país), que han dado origen a diversas coordinaciones locales²². Entre las diferentes experiencias, donde se muestra que son posibles metodologías que den respuesta a una construcción de lo humano junto a otras características y otros sentidos políticos, se ha posibilitado la visibilización de esas otras pedagogías y propuestas de una nueva institucionalidad de gestión del saber y del conocimiento. Su emergencia yace desde las prácticas y en algunos casos reclama caminos de sistematización para hacer perceptibles su saber y conocimiento y que ellos disputen en la sociedad la aventura de conocer y dar cuenta de esos postulados y sus fundamentos (Mejía, 2008).

Como vemos, estamos asistiendo por vía de la práctica en nuestra realidad a una reconfiguración de las pedagogías críticas (Ortega, Peñuela, López, 2009) y la educación alternativa, las cuales muestran una riqueza que en medio del pesimismo de un momento de derrota histórica nos negamos a reconocer y visibilizar. Los marcos conceptuales desde los cuales leemos la realidad no nos permiten dar cuenta de ella y en otras ocasiones, en la premura de la modernización que nos propone el capitalismo cognitivo y globalizado para la escuela, caemos en su aceptación acrítica, confundiendo actualización con transformación, lo que nos lleva simplemente a ser repetidores del proyecto que en los discursos criticamos pero en la práctica realizamos.

En la experiencia de los grupos anteriormente reseñados ha ido emergiendo y haciéndose visible una reconfiguración del campo educativo en la cual la práctica pedagógica de los maestros, las comunidades, los grupos étnicos y las instituciones críticas se convierte en un espacio reflexivo, dando paso por esta vía a la constitución de una política de la experiencia en la que emergen unos actores de resistencia desde sus prácticas, constituidas a su vez en sujetos de saber que desde sus territorios producen una re-territorialización de la pedagogía, en esta la práctica social del ser educador adquiere forma en el ejercicio concreto de la política del aula, del contexto, de la comunidad, de la institución y de las prácticas pedagógicas de los practicantes de educación.

Estos actores de educación tienen como particularidad visibilizar la emergencia de esos saberes educativos y pedagógicos propios que se han liberado del aprisionamiento producido por los paradigmas, enfoques y modelos universalistas, recomponiendo su práctica desde pedagogías no universales, muchas de ellas híbridas, en diálogo y confrontación con esos saberes constituidos. De esta manera se da forma a las *geopedagogías*, que tienen su explicación en la localización no solo geográfica sino categorial y teórica, de nuevas mediaciones comunicativas y tecnológicas y desde las identidades subjetivas, acciones que les dan un carácter y una identidad a esos procesos y prácticas

²² Esta coordinación ha ido generando una producción propia, llamada *Cuadernillos. Maestras y maestros gestores de nuevos caminos*, que ya van por el número 52 a octubre de 2009.

locales de la pedagogía (Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Restrepo-Barco, 2003). Igualmente se ha abierto el camino al uso de nuevas tecnologías, recontextualizadas desde su práctica, contexto, aula y saber pedagógico particular.

Estos actores educativos, constructores de las nuevas pedagogías críticas y a su vez de las *geopedagogías*, rompen la concepción que los colocaba como portadores de saber, asumiéndose como productores que leen e incorporan la realización de sus prácticas como experiencia y realizando un acto de pensamiento y de saber sobre una práctica que les es propia en cuanto se consideran como profesionales práctico-reflexivos de la educación (la Expedición Pedagógica ha reconocido más de 3500 experiencias en 192 municipios del país).

Esta realidad instaaura la pedagogía como un territorio propio y amplio, en donde los diferentes practicantes de educación de procesos formales, no formales e informales producen su práctica y la reflexión que conlleva un saber propio y de experiencia colectiva de saber con su comunidad. El educador se configura por vía de la acción como sujeto de poder y de saber, dando paso a procesos de sistematización y producción de conocimiento con el cual disputa socialmente el posicionamiento de su saber intelectual en el campo de la pedagogía y la educación en las comunidades académicas respectivas.

Estos educadores y pedagogos prácticos reseñados en esas doce experiencias y en las muchas otras que el tiempo y el espacio no me permitieron dar cuenta, junto a otras que además no conozco pero que están allí, organizando las resistencias y las propuestas alternativas en el territorio, inician la rebelión de sí mismos desde una práctica que los dota de una nueva subjetividad para constituir la subversión de todo espacio educativo en una sociedad (la del capitalismo cognitivo) que se autodenomina como “sociedad educadora”. Desde la *geopedagogía* como lugar básico y central para la confrontación del proyecto educativo, cultural, social y político pedagógico en marcha, muestran que los caminos de la emancipación se construyen en los empoderamientos del día a día de sus prácticas sociales.

En ese sentido se puede afirmar que se establece un tiempo nómada, en el cual se reinventan las formas organizativas y los procesos de la protesta, los cuales iluminan las reconceptualizaciones y las nuevas teorías a la vez que se van elaborando las nuevas propuestas alternativas que configuran novedosas maneras de hacer política y construir movimientos en la esfera de lo educativo y darles forma para estos tiempos.

Retos en el movimiento pedagógico y educativo

Asumir el movimiento pedagógico hoy no es un simple ejercicio que se efectúa de la misma manera que en los años ochenta del siglo anterior (Tamayo, 2003). Requiere colocarse en una dinámica de reestructuración, reorganización y refundamentación a

la luz de las nuevas realidades de control y poder, de sus emergentes resistencias y de cómo se dejan ver las formas y contenidos de los procesos anteriormente reseñados. Solamente estos enfoques van a permitir que salgan de su estancamiento y se reagrupe propositivamente esa diversidad que hoy se manifiesta como una gran potencialidad con nuevas características.

Nunca fueron tan políticas la pedagogía y la educación como en estos tiempos. El capital tomó para sí el conocimiento y la tecnología y los ha reconvertido en elementos centrales junto a la información y la comunicación para construir su nuevo proyecto de control, reorganizando la sociedad desde su horizonte. Su incidencia ha obligado a los grupos críticos a un ejercicio en el cual se hace necesario retomar la tradición crítica, releerla a la luz de las nuevas condiciones y de las particularidades, como actualmente se realiza con los nuevos fenómenos del trabajo inmaterial y las nuevas formas de la subjetividad y de la constitución de escenarios virtuales. Se exige así una comprensión de ellos y de la manera específica de cómo el capital se los apropia, desde ahí se construyen las nuevas formas de la crítica y la resistencia para poder potenciarlos de una manera alternativa y evitar entrar en la lógica del control y el poder de dominación que se produce a través de ellos.

En el tema sobre la educación un discurso aparentemente técnico, objetivo e instrumental ha venido a reemplazar las discusiones oficiales del pasado. Cada una de las temáticas que son colocadas sobre el escenario de las diferentes reformas educativas con las cuales se ha reconfigurado el saber escolar en estos tiempos desde el proyecto capitalista, hablan un lenguaje aparentemente aséptico, exento de intereses, por ello las argumentaciones están controladas bajo las formas que intentan plantear la objetividad del conocimiento en el proceso educativo. Entretanto muchas de sus particularidades se han ido tornando en campos de discusión y debate en cuanto han ido emergiendo miradas y prácticas de resistencia, las cuales dan forma a ese nuevo pensamiento crítico que se propone en medio del aparente consenso y la alternativa de novedosas búsquedas.

Es ahí donde la pedagogía se convierte en un elemento central de la disputa sobre hacia dónde reorientar la educación y la escuela. Nos encontramos en un momento crucial que enfrenta a las posiciones que plantean el fin de la pedagogía y su sustitución por las nuevas mediaciones tecnológicas y comunicativas y por quienes proponen una despedagogización y desprofesionalización (Perrenoud, 2005) en cuanto reducen la pedagogía a los mínimos y sus contenidos se convierten en estándares y competencias para hacer de la propuesta educativa un proceso ligado de manera directa y en función de la producción capitalista de estos tiempos, especialmente bajo las formas administrativo-productivistas de nuevo tipo, centradas en la empresa de servicios. No en vano se ha posicionado en la educación el discurso de la calidad centrada en el cliente.

Es acá donde los movimientos pedagógicos (Martínez, 2008) desarrollados desde la década del setenta en América Latina retoman una validez inusitada, sin embargo

deben ser desarrollados con unas particularidades que hagan de ellos unos reales movimientos sociales en la esfera de la educación, la cultura y la escolaridad, una acción acorde con estos tiempos en los cuales las fronteras entre lo formal, lo no formal y lo informal se han ido disolviendo a medida que todo el fenómeno comunicacional y tecnológico penetra constantemente la vida cotidiana de las personas.

En ese momento los movimientos pedagógicos adquieren una dimensión que va más allá de la pura esfera escolar y gremial; se desarrollan tomando la pedagogía como un saber propio de todo educador, orientado por fines y sentidos e intentando dar respuesta no solo a una escuela que define los ¿qué?, en términos de contenidos mínimos (estándares) y los ¿para qué?, en condiciones referidas a la producción (competencias), recordando que no pueden ser olvidadas las otras preguntas que tiene que resolver el educador y son reactualizadas por el movimiento pedagógico de este tiempo: educación ¿para qué?, educación ¿por qué?, educación ¿para quién?, educación ¿en dónde?

El movimiento pedagógico comprende que en las particularidades de este capitalismo y en sus nuevas formas de control no basta la denuncia sobre la manera en cómo se produce el sistema en la educación y su proyecto de dominación, sino cómo se hace necesario en la esfera de la producción de la vida humana y la realización de las transformaciones que han de llevar desde la pedagogía a construir las herramientas de la nueva sociedad, en este contexto desde las doce experiencias reseñadas en la primera parte de este texto. En este ejercicio se reconoce que lo educativo y lo pedagógico no cambian por sí solos la sociedad, no obstante si no cambia la educación no cambiará la sociedad ni se construirán proyectos emancipatorios.

En esa perspectiva el movimiento pedagógico reconoce que aunque su horizonte sea la transformación de la sociedad y la emancipación en su especificidad político-pedagógica debe generar propuestas de proyectos educativos y pedagógicos alternativos como forma de construir poder. En este proceso los grupos que actúan en la sociedad en la esfera de lo público educativo toman para sí las tareas de esa transformación mayor y las reconvierten en el campo de su práctica particular, se muestra así que otra escuela, otra educación y otra pedagogía son posibles y actúan en el marco más amplio para generar otro mundo posible.

También desde lo gremial y lo político, a partir del entorno de la práctica educativa y la práctica del maestro, hacen visible la manera en que en los entramados de este nuevo capitalismo el maestro se convierte en un trabajador inmaterial, que al realizar su actividad en la esfera de la subjetividad en la sociedad, amplían los horizontes de lo gremial y lo político haciendo posible la existencia de otras formas de enfrentar el control y la dominación desde las grietas que van apareciendo en la reconstitución capitalista. Estos elementos, que son acontecimientos nuevos difíciles de prever de antemano y por tanto deben ser leídos en una ampliación y reelaboración de las teorías críticas existentes,

muestran las nuevas maneras de organización y de lucha que dan forma a los tipos de organización de lo que pudiéramos denominar como organizaciones sociales de tercera generación²³.

Entretanto el horizonte de las nuevas prácticas de resistencia y alternatividad se convierte en alimentador básico de la crítica al nuevo control del capital y un proceso de autocrítica a sus contenidos, teorías y formas de actuación; este contexto busca como objetivo la generación de nuevas teorías que nutran a las organizaciones sociales y les muestren el camino de la reestructuración a través de un mundo en el cual, al quedar todos en el “adentro” del capital globalizado, no es posible plantear la protesta sin propuesta como proceso de empoderamiento. Es en este marco de ideas donde la dinámica de los movimientos pedagógicos que se han suscitado en América Latina (Revista Docencia, 2009) y en algunos países europeos han mostrado un potencial que se convierte en savia de las nuevas dinámicas y maneras de enfrentar el capital desde lo cotidiano de lo educativo y lo escolar, esto sumado al propósito de dar vida a una secuencia y relacionamiento para construir apuestas en los diferentes niveles y dimensiones de la sociedad.

Esta nueva dinámica ha ido mostrando múltiples formas de organización que en forma embrionaria han tomado los caminos de la resistencia e intentan aclararse y constituirse en el accionar mismo de ellos asumiendo el objetivo de generar nuevos procesos en los cuales se empieza a configurar una nueva visión crítica y alternativa frente al capitalismo y las formas de este tiempo. En el sentido de las experiencias reseñadas anteriormente —que junto a muchas otras requieren ser reflexionadas y sistematizadas— está la vía para encontrar nuevos troncos conceptuales y guías para la acción de estos tiempos.

Lo anterior significa salir de ortodoxias largamente alimentadas por discursos monolíticos y cerrados para abrirnos a un mundo que tenemos que reinterpretar a la luz de sus modificaciones actuales y sujetas a los tiempos en que reinventamos el oficio de hacernos educadores y educadoras en el día a día de nuestras prácticas. Es ahí donde el movimiento pedagógico es redimensionado y adquiere vida nueva desde la práctica cotidiana de los sujetos educadores; en las redes de maestros al interior de las instituciones se configuran otras propuestas que manifiestan diversos caminos de impacto en las dinámicas nacionales e internacionales en donde se van haciendo visibles, marcando la

23 Ampliando la reflexión de Melucci podríamos hablar de tres generaciones de movimientos de protesta y lucha. Los de primera generación representarían las formas gremiales y políticas de estas, que tendrían como su forma más representativa los sindicatos y las organizaciones de grupo social. Los de segunda generación, que poseen como uno de sus fundamentos la subjetividad y cuyas expresiones más claras serían los movimientos de género, grupos étnicos y pedagógicos. Los de tercera generación estarían representados por la diversidad y el pluralismo, su sentido más claro figura en la exhibición del Foro Social Mundial. En esta perspectiva no se aduce la terminación de unos movimientos, estos son ampliados y enriquecidos por las lógicas de los otros, consolidando su acción e impacto.

diferencia de la disputa con las políticas neoliberales y haciendo real y palpable la consideración de ideales alternos de construcción de la educación, la escuela, la profesión y la sociedad para hacer real otro mundo posible.

Estas dinámicas que se han venido desarrollando implican también la reelaboración conceptual y práctica de procesos, interacciones, mediaciones, metodologías y estrategias políticas con las cuales el pensamiento y la acción crítica en educación y pedagogía interpretan estos tiempos. La posibilidad yace en no solo cuestionar el proyecto de control presente en su quehacer sino también construir las propuestas alternativas a diferentes niveles y que puedan visibilizar el proyecto emancipador.

Algunas de las principales tareas serían:

1. Comprender las nuevas formas del control del capital y sus manifestaciones en educación y pedagogía.
2. Comprender cómo el lenguaje educativo se ha hecho conflictivo y polisémico.
3. Lo pedagógico como campo en construcción y disputa por los diferentes intereses de la sociedad.
4. Las transformaciones como una dinámica que encadena los niveles micro, meso y macro.
5. El movimiento pedagógico como expresión de los movimientos sociales en la esfera de la cultura y la educación en este tiempo.

Comprender las nuevas formas del control del capital y sus manifestaciones en educación y pedagogía

Una de las mayores dificultades se encuentra en comprender en clave de teoría crítica y desde los acumulados de ella el tiempo que vivimos; los procesos de reproducción material y social de la realidad se han transformado a pasos acelerados, las nuevas fuentes de productividad centrados en el conocimiento, la tecnología de la información y la comunicación que nos colocan frente a un modelo productivo con características nuevas y sobre novedosas bases. En este contexto y según Rifkin (2000) se hace necesario reconocer las características de esas nuevas formas de acumulación, en donde el conocimiento y el trabajo intelectual ya no se presentan ni se autorrealizan como actividad útil, sino como relación salarial directa e indirecta, exigiendo la construcción y ampliación de la teoría política del valor para esta nueva forma de acumulación.

Es importante destacar que no se cambia la esencia contradictoria del modo capitalista de producción (monopolización, incremento de la tasa de ganancia, apropiación privada de ella, explotación), sin embargo en estas nuevas formas emerge un trabajo inmaterial que es parte del proceso de trabajo, el cual pertenece al sujeto productor. Algunos autores ven en este punto la modificación del trabajo abstracto marxista, el

cual transforma la manera de producir subjetividad en la generalización de ese trabajo y acorta los ciclos del capital fijo (Amir, 2001).

Estos cambios se manifiestan en la salida de ciertos capitales individuales y estatales a niveles geoestratégicos. La dilatación de una esfera de la producción hacia un ámbito de consumo, un ataque directo al salario por vía de la desprotección sindical y la ausencia de trabajo humano a través de la tecnología en múltiples actividades ligadas al ciclo productivo (Offe, 2002).

Esta dinámica se acompaña de una fragmentación de la producción en forma de descentralización productiva, externalización, subcontratación, produciendo una disolución de la clase obrera y un quiebre de las organizaciones; en cuanto a la excesiva temporalidad se produce un quiebre de la organización obrera clásica, generando una caída de afiliación y una reducción de las bases sociales (Tronti, 1999). Además, con dos zonas contrapuestas, una de vulnerable producción precaria y de trabajo simple en la nueva organización social del trabajo y otra de innovación y alto dinamismo en el conocimiento y la tecnología a la cual quedan adscritos los procesos educativos y de la que se van configurando según los resultados que vayan entregando en la producción material de la sociedad, se abren diversas disputas en esta esfera, asumiendo características bastante nuevas.

Como vemos, estamos en un momento de reinterpretación de los fundamentos conceptuales, no solo de la forma que toma en estos tiempos el cambio generado en el proceso de revolución científico-técnica en marcha, sino de las bases de la teoría crítica para que pueda dar cuenta de este cambio de época en clave del nuevo proyecto de poder y de control, ya que se han generado una serie de búsquedas por interpretar esas modificaciones de este tiempo. En algunos casos se coloca la fuerza del análisis en el elemento visible que la constituye: “sociedad del conocimiento”, “sociedad de la información”, “la tercera ola”, “sociedad informacional”, “sociedad líquida” y muchas otras. Sin embargo estas denominaciones dan cuenta de ese factor que dinamiza las modificaciones en marcha, planteando un cierto clímax de ellas, tienen como aspecto importante para el análisis la manera en cómo olvidan que estas se generan en unas relaciones de poder y de reconfiguración de los procesos de control, que vuelven a generar desigualdad e inequidad en la sociedad, reestructurando el proceso de acumulación del capital (Meszaros, 2009).

El trabajo intelectual, convertido en relación salarial directa o indirecta, aparece en una reificación del conocimiento-poder en la que esa forma inmaterial del trabajo como mercancía se hace invisible y sufre una desvalorización social. Al entrar esta nueva subjetividad, que se constituye socialmente en esa relación salarial, se genera una dinámica de control de los mecanismos de producción de significantes, socialmente intercambiables, que muestra las formas en que una élite erigida como gestora del

monopolio de sentidos y significantes posibles los coloca en el mercado en función de la maximización de las ganancias (rentabilidad).

Preguntarse por el lugar de los educadores, así como en el nudo de relaciones nuevas en las cuales queda inmerso fruto de la manera como se construye este capitalismo que se reconfigura desde el conocimiento, la tecnología, la comunicación y la información, significa preguntarse también por la manera como la protesta, los movimientos sociales, lo gremial y lo político de este tiempo deben encontrar sus nuevas maneras de las prácticas y hallar nuevas conceptualizaciones adicionales a las anteriormente señaladas para dar forma a la ampliación de la teoría, además estos procesos deben iluminar novedosos caminos de lucha para dar respuestas coherentes con estos tiempos, encontrando las formas alternativas de esa emergencia de producción de significantes y subjetividades desde perspectivas críticas y a la luz de los nuevos lugares del trabajo inmaterial.

Va a ser necesario un esfuerzo por construir nuevas formas y teorías, en coherencia con los desarrollos acumulados del pensamiento crítico, que entretanto nos garanticen la fidelidad a los proyectos emancipadores. Esto será un trabajo de construcción colectiva que genere una relación teórico-práctica de las resistencias de hoy y desde el acumulado del pasado.

Comprender cómo el lenguaje educativo se ha hecho conflictivo y polisémico, ello implica tomar posición

La constitución de un mundo global derivado de la revolución científico-técnica en marcha ha hecho que el capitalismo reorganice su proyecto de control de este tiempo bajo la idea de globalización en singular, como si ese camino fuera la única alternativa para el desarrollo del mundo actual²⁴. En coherencia con este proyecto, el capital se ve obligado a refundar la educación como consecuencia y consistente a su incorporación en las nuevas realidades derivadas de estos cambios estructurales y con el objetivo de hacerlas proclives a su proyecto. Se da una nueva estructuración sobre el control del conocimiento y la tecnología por parte del sistema, en esa realidad nuevos elementos han profundizado su transnacionalización, constituyendo una forma global (economía-mundo).

Es en este marco en el cual hemos asistido a partir de finales de la década de los ochenta del siglo anterior a una serie de nuevas leyes de educación a nivel mundial basadas en la reestructuración productiva, la ampliación de los poderes, las subjetividades globales, la empleabilidad, una productividad basada en la eficiencia y la eficacia ligada a

²⁴ Para un mayor desarrollo de esta tesis, remito a mi libro: Mejía, M. (2007). *Globalizaciones y educaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

una idea de calidad reconvertida a la educación en forma de estándares (contenidos mínimos) y competencias (saber hacer para la producción económica). Desde estos lugares se ha iniciado la nueva administración de la educación para la reconstitución del proyecto de control, convirtiéndola en un nuevo campo práctico y discursivo para su desarrollo en la sociedad.

El fundamento conceptual de este control se realiza trasladando el lenguaje del paradigma lógico-racional (positivista) (Martínez, 2008) a los procesos educativos y escolares²⁵, construyendo un discurso “objetivo” y “técnico-científico” para la fundamentación de los procedimientos escolares y educativos. De igual manera el uso de las mediaciones, surgidas de los nuevos fenómenos tecnológicos y comunicativos, son incorporadas en educación bajo un solo uso instrumental, esto hace que emerja un discurso sobre la actividad educativa, como si ella fuera “científica objetiva”, por lo tanto está exenta de intereses particulares en cuanto se hace parecer que sirve a los intereses mayores de la sociedad.

Esto es muy visible en los planes curriculares y reformas que se han venido estableciendo en los diferentes niveles de los procesos educativos formales y no formales a lo largo y ancho del mundo, en estos ha ido apareciendo un discurso con una nueva fundamentación sobre el hecho educativo y pedagógico, fundado en sus características “técnicas” y “científicas” (Gimeno, 2008) y orientado mediante un lenguaje único que guía el horizonte conceptual de las nuevas prácticas.

Con lo anterior se establece que una de las tareas centrales de los educadores críticos va a ser develar los intereses particulares y de los grupos de poder de la sociedad existentes en los discursos y prácticas de la modernización de la educación y la escuela capitalista actual, haciendo visible la manera cómo esos intereses cooptan y hablan a nombre de todos, invisibilizando los intereses presentes en sus apuestas. Este ejercicio riguroso va a exigir convertir los procesos educativos y pedagógicos en espacios en disputa por la construcción de una sociedad transformada en donde sea posible la vida

25 El paradigma científico positivista tiene su origen remoto en el mundo griego, en donde se tenía la certeza de que los teoremas matemáticos eran el reflejo exacto del mundo real, por tanto eran la expresión de la verdad. De igual manera eran concebidos en la lógica aristotélica, en la cual los conceptos son expresión de la realidad. En la edad Moderna le da las bases físicas a través del determinismo, presente en las leyes de la Física Mecánica. Descartes entrega sus bases filosóficas cuando establece el dualismo fundante en la separación mente-materia, esto hace que el mundo material pueda ser descrito objetivamente y sin relación ni referencia al objeto observador.

Galileo además encuentra el método para lograr que esa realidad que ya está hecha, acabada, y en efecto es objetiva, pueda ser conocida a través de nuestro aparato cognitivo (unidad de percepción pura kantiana), que como un espejo la refleja en él. Por ello la verdad era la fidelidad de nuestra imagen interior a la realidad que representa. A partir de ellos la ciencia se funda en:

- a. La objetividad del conocimiento
- b. El determinismo de los fenómenos
- c. La experiencia sensible
- d. La cuantificación aleatoria de las medidas
- e. La lógica formal
- f. La verificación empírica

digna para todos y todas; debe hacerse desde la especificidad educativa y escolar y no solamente desde el discurso general. Esto va a significar acompañar el discurso maximalista sobre la sociedad y la educación, con propuestas de acciones específicas que muestren cómo lo alternativo es consecuencia de los nuevos procesos prácticos a la vez que den paso a las nuevas conceptualizaciones.

Se trata de territorializar los conflictos, dándole lugar a una expresión concreta en la vida de las personas y la construcción de las identidades sociales (Agenda mínima de paz, 2004) con especificidad educativa, en un escenario caracterizado por la lógica de la construcción del poder contrahegemónico; se hace necesario construir las teorías y prácticas alternativas sobre cada uno de los aspectos escolares y educativos donde nos desempeñemos en el aquí y el ahora de la acción inmediata, como nos lo hacen ver las doce experiencias señaladas en el inicio de este texto.

Estos aspectos se hacen visibles en cuanto sobre cada uno de los aspectos educativos (currículo, evaluación, competencias, calidad, comunicación, tecnologías y todos los que contribuyen en el quehacer educativo) existen diferentes concepciones (polisemia) y que generan prácticas educativas diversas. Esto es muy evidente en las experiencias reseñadas, en los grupos étnicos y en las experiencias de transformación pedagógica.

Se hace urgente la construcción de teorías y prácticas pedagógicas alternativas en la especificidad de lo educativo y pedagógico, que también propone nuevos caminos y develan el carácter ideológico de las opciones dominantes. Esto va a requerir un educador que al apropiarse de ellas y participar en su construcción sale de su condición de reproductor y portador, se constituirá así un maestro que deje de ser instrumental y construya sus prácticas desde opciones conceptuales críticas, convirtiendo los espacios de la pedagogía y de la educación en un lugar de confrontación y construcción alternativa; cada educador deberá entonces hacer claridad sobre la concepción que maneja cuando trabaja en lo cotidiano de su quehacer. Algunos de estos aspectos, que constituyen la práctica educativa y pedagógica, necesitarán hacer claridad en su ejercicio, que no está configurado frente a un hecho ‘objetivo’, ‘técnico’, ‘científico’, sino a una construcción cultural donde él opera como mediador de esos procesos y por tanto lo realiza desde intereses precisos; solo reconociéndolos va a poder optar por una u otra visión sobre los diferentes aspectos de su práctica, escogiendo de un amplio repertorio posible.

Lo pedagógico como campo en construcción y disputa desde los diferentes intereses de la sociedad

Las transformaciones epocales a las cuales asistimos en el conocimiento, la subjetividad, las mediaciones comunicativas y tecnológicas, las conceptuales y muchas otras, colocan a la pedagogía en una condición nómada que vuelve necesario abrir la búsqueda de nuevas formas y contenidos para dar respuesta a los cambiantes tiempos. Los paradigmas que acompañaron su desarrollo en occidente (alemán, francés, anglosajón, latinoamericano), si bien representan el acumulado del campo, no son suficientes para

dar cuenta de las transformaciones que le han implicado a la educación reorganizar su rumbo. En este contexto es fundamental destacar la apertura de nuevos caminos experimentales desde múltiples concepciones que a partir de las prácticas intentan dar cuenta y hacer posible la educación de estos tiempos.

La reconfiguración de la pedagogía no es un camino sencillo, es la apuesta por reconstruirla en nuestros tiempos y a la luz de los cambios que se desarrollan en la sociedad; para quienes venimos del pensamiento crítico es poder ir más allá de su modernización en el contexto de la propuesta por el capital globalizado, esto requiere un esfuerzo adicional que debe configurar también la actualización de un pensamiento que se reelabora desde las nuevas resistencias y teorías emancipadoras, el cual debe mostrar su aporte específico a los nuevos entendimientos de cómo se transforma la sociedad desde la educación a través de novedosas formas de las pedagogías críticas. Esta actualización significa pensar la manera como los procesos emancipadores confluyen y se hacen concretos en la esfera de lo educativo y lo pedagógico.

Estos cambios, que deben hacerse visibles a través de propuestas concretas en la esfera de lo educativo y lo pedagógico, son uno de los lugares donde adquiere concreción la polisemia señalada en el punto anterior, se le da forma a diversas maneras de conocer lo pedagógico y su práctica desde concepciones, intereses, visiones, satisfactores y sentidos totalmente diferenciados de la simple modernización, aquellas que el capitalismo está haciendo de su escuela. Esto va a exigir, de quienes trabajamos en educación y buscamos la construcción de sociedades alternativas, un trabajo de filigrana que nos permita concretar ese discurso en prácticas metodológicas y didácticas; en la esfera de la pedagogía el objetivo es construir su nueva especificidad, no solo como transposición mecánica de lo económico y lo político, construyendo y ampliando la esfera cultural de estos tiempos.

Es así como en este entrecruce de caminos se ha hecho visible esa polisemia, en cuanto se han reorganizado procesos que requieren nuevas articulaciones entre lo existente y la vinculación de problemas emergentes; se sigue abriendo un debate sobre el lugar de lo pedagógico, el cual hace visible la diversidad de posiciones sobre este aspecto. Los diversos argumentos exigen discernimiento y discusión para ver cuáles son más coherentes con los proyectos estructurales que se dicen acompañar o compartir acerca de la sociedad, en lo pedagógico son muchos, pero pudiéramos agruparlos en cuatro grandes sentidos:

- a. Fin de la pedagogía. Para esta posición las mediaciones tecnológicas y comunicativas derivadas de los cambios actuales han producido un vacío y una insuficiencia del pensamiento pedagógico anterior, el cual será reemplazado por las nuevas realidades mediadoras, haciendo innecesaria la pedagogía como había sido constituida en la modernidad. Esta posición es reforzada desde algunos autores de las corrientes

tes sajonas que desde hace tiempo no reconocían a la pedagogía como saber educativo, disolviéndola en el currículo.

- b. La despedagogización. Planteamiento generado desde los propiciadores de reformas y leyes educativas modernizadoras (banca multilateral, ministerios de educación) en las que se presupone que las nuevas formas del conocimiento en las actuales transformaciones colocan la importancia de lo educativo en lo disciplinario, haciendo además que lo pedagógico sea reducido a unos mínimos técnicos básicos para desarrollar estándares y competencias que son diseñadas como técnicas por grupos del conocimiento externos a la escuela; la pedagogía se convierte en un campo en crisis en cuanto no es fundamental en el proceso, ya que ante las nuevas circunstancias se generan más técnicas procedimentales que en algunas ocasiones pueden ser asumidas desde la tecnología y los nuevos procesos comunicativos.
- c. Las pedagogías universales. Posición que se maneja desde los centros académicos, entidades de formación y Facultades de educación; se plantea que la educación ya tiene su acumulado construido en los paradigmas desarrollados en la modernidad (alemán, francés, sajón, y para algunos el latinoamericano) y señalan que la tarea de este tiempo es lograr que los practicantes se ubiquen en un paradigma, un enfoque y una propuesta metodológica, se debe desarrollar la integración de los procesos tecnológicos y comunicativos produciendo una readecuación de la pedagogía, construyéndola con estos nuevos componentes que además dotan las realidades de diversos cambios epocales y civilizatorios en marcha.
- d. Las geopedagogías. Posición sustentada por los grupos que plantean la reconfiguración de la pedagogía a partir de las transformaciones en marcha que muestran una nueva ecología humana, tanto de tipo comunicativo y tecnológico como en los paradigmas conceptuales y de acción y en los caminos metodológicos, afirmando que los mapas con los cuales nos habíamos movido se han hecho insuficientes y deben ser reorganizados desde esos nuevos contextos de acción. La geopedagogía (Raniero, 2002) no se refiere solamente al contexto sino a los territorios conceptuales, subjetivos, valóricos y de poder en el sentido de la cita con la cual se encabezó este artículo. En este sentido la pedagogía acumulada es solo un punto de partida para esa reconfiguración, asistimos a un momento de creación de pedagogías y esa es una de las funciones fundamentales del maestro, la maestra y los educadores de este tiempo: en educación pasan de ser portadores a productores de saber.

Es ahí donde la pedagogía se hace profundamente política, al tener que dar respuestas en la esfera de la acción educativa concreta y reconstruir la subjetividad de los actores partícipes de ella. Surgen en presencia las apuestas de sociedad bajo formas educativas y pedagógicas, haciendo visibles sus corrientes, enfoques y procesos metodológicos en los cuales se inscribe. Asimismo el ejercicio cotidiano del educador se hace profunda-

mente político; a partir de su construcción en el aquí y en el ahora, sus horizontes de sociedad y de ser humano y al realizar el ejercicio de comprender su práctica en estos tiempos, se hace visible esa apuesta desde los enfoques y la metodología con las que desarrolla su quehacer como educador.

Las transformaciones como encadenamiento a nivel micro, meso y macro

Por vía de las modificaciones en la sociedad asistimos también a cambios en lo político y en las manifestaciones y procesos de resistencia, búsqueda de lo alternativo y la manera como se han territorializado, haciendo visibles las relaciones de confrontación y de poder en territorios determinados, constituyendo además el mundo de lo “glocal” como nuevo lugar de construcción de lo público, en la manera de entender lo político y lo gremial en términos generales y, mucho más fuerte, en la esfera de lo educativo (Larrosa, 1995).

Cabe destacar que los desarrollos del movimiento pedagógico en el continente han ido mostrando la importancia del quehacer cotidiano del maestro y la maestra y que el rol de todos los tipos de educadores se convierta en político. Con esta mirada han abierto caminos en diversas esferas de lo educativo, por ejemplo mediante la creación de la necesidad de que los gremios entren en una apropiación de esta problemática y la coloquen en sus estructuras como parte de su adecuación para dar respuesta a estos tiempos, exigiéndoles la construcción, edificación y readecuación de políticas y procesos organizativos, criterios de vinculación, de alianzas y relaciones con la comunidad social y académica de la educación y dando forma a lo político-pedagógico de estos tiempos.

El acumulado del movimiento pedagógico ha mostrado que ese nivel micro de la política en la educación actual, como en algunos de los casos enunciados (maestros gestores, el Programa Ondas, Combos), exige la construcción de propuestas en la esfera metodológica en correspondencia con los postulados para las prácticas que hacen posible y visible en su campo de acción que otra educación es posible. Sin embargo estas dinámicas aparecen en una dimensión que toca el nivel de la práctica de personas y grupos aislados, los cuales requieren que no se queden solamente en la esfera del esfuerzo individual e ir constituyendo comunidades mayores de práctica y reflexión, de quienes disputan la política hegemónica en la esfera de lo cotidiano y construyen en las instituciones propuestas de transformación educativa y pedagógica.

En esta perspectiva se hacen real la necesidad de presentar protestas con propuestas como fundamento del empoderamiento desde sus subjetividades y de una construcción de política pública que se disputa desde las capacidades humanas y es realizada por los actores que buscan construir una democracia radical en donde todas y todos nos incluimos. En este aspecto la política se territorializa y se hace visible a través del

conflicto que le generan a la institucionalidad las prácticas alternativas y las propuestas que de allí se derivan, en donde se pone en juego qué es posible y real ante la manera diferente de hacer la educación como expresión de un ejercicio de lo político en el aula, en lo cotidiano y en lo local de acuerdo con estos tiempos, haciéndose partícipe de esa construcción.

Se generan a través de estas prácticas unas dinámicas de construcción colectiva de lo educativo y lo pedagógico a partir de las cuales se cuestiona la manera como se constituyen los proyectos educativos en la institución (Paro, 1995), los planes educativos en las localidades y en los departamentos y la necesidad de contar con propuestas de vinculación y participación a través de su quehacer alternativo. En ese nexo hay una vinculación de las prácticas cotidianas con la construcción de políticas en la esfera local, lo cual hace visibles unos procesos territorializados que son transformados por la acción colectiva generada en el quehacer de las personas vinculadas en estas prácticas con los diferentes niveles de las instituciones. En los casos reseñados anteriormente es visible en la experiencia del Plan de Desarrollo de Ciudad Bolívar, en el grupo Diverser y en la Expedición Pedagógica Nacional.

Estas dinámicas territorializadas exigen también la construcción de políticas públicas por parte de las organizaciones para mostrar que es posible configurarlas de otra manera y construir lo público como un ejercicio de la sociedad y no solo de los agentes estatales (Múnera, 2001, pp. 224-243), se tratará entonces de edificarlas como un espacio de deliberación y empoderamiento. Las múltiples dinámicas generadas en estas prácticas muestran desde los procesos locales y territorializados la emergencia de una serie de agendas de transformación que piden pista para ser colocadas en las esferas nacionales e internacionales como parte de las discusiones y propuestas de cambio educativo, procesos en los cuales se construyen redes nacionales e internacionales, dinámicas de congresos, seminarios y pasantías, materializadas en la mayoría de las prácticas reseñadas anteriormente pero con mayor visibilización en la Universidad Indígena del Cauca, el PEPA y las movilizaciones y plataformas del Derecho a la Educación.

Estos lugares y espacios en los cuales se construye lo público como debate y conflicto son muy importantes, ya que son parte de la dinámica a través de la que los actores de estos procesos se empoderan y convierten en productores de saber a partir de sus prácticas sistematizadas, generando una nueva relación teoría-práctica que les permite un relacionamiento de deliberación con las políticas educativas y la manera como los juegos de poder se presentan en la constitución de estas, mostrando otras formas de lo político. Estas prácticas hacen evidente que a partir de sus actividades cotidianas reflexionadas los participantes son convertidos en actores y actrices de su proceso específico, que construyen lo público como un ejercicio de empoderamiento subjetivo, comunitario, institucional y como una forma de construir sociedad mayor.

Es a partir de estas dinámicas donde los actores comprenden la relación entre lo macro, lo meso y lo micro y su vinculación a ellas, encontrando que no están separados en el efecto de que su subjetividad es construida espacial y territorialmente en ese contexto. Eso hace que los espacios mencionados estén interrelacionados y retroalimentándose, es ahí donde se construye la política alternativa y sus apuestas y propuestas. Toda esta mirada hace visible una construcción de caminos en educación y pedagogía que trabaja el cambio desde su especificidad, haciendo concreto el reconocimiento de que el cambio educativo y escolar por sí solo no cambia la sociedad, pero si esta no cambia la sociedad no se transformará.

El movimiento pedagógico como expresión de los movimientos sociales en la esfera de la cultura y la educación en el capitalismo de este tiempo

Se puede afirmar que las condiciones en las que se desarrolló el movimiento pedagógico en el siglo anterior se dieron al interior de unos entramados específicos de política internacional (currículo instruccional, maestros por objetivos, textos únicos, etc.) sujetos a la manifestación de un capital que comenzaba a culminar su proceso de transnacionalización e iniciaba la presencia de organismos multilaterales en educación. De igual manera las organizaciones de la resistencia se constituían en los marcos de una visión de lo gremial desde lo reivindicativo, esto era anudado para tareas mayores a través de lo político, lo cual lo dotaba de un proyecto de transformación, dando forma a los movimientos sociales de primera generación.

El movimiento pedagógico abrió las puertas a una generación de movimientos centrados en la subjetividad, la identidad y la cultura, con su especificidad educativa, siendo de este mismo sentido las luchas de las mujeres, los indígenas, los grupos afros y los LGBTI, quienes mostraban y ampliaban otras formas de desigualdad y exclusión en aspectos nuevos como la patriarcalidad, etnia, géneros y cultura, sin negar las fundadas en la economía, las clases y lo político. Hoy emergen con fuerza en las nuevas condiciones del capitalismo fundado en el trabajo inmaterial, unos movimientos que recogen una diversidad de actores que confluyen en lo educativo y lo pedagógico, los cuales no pueden recogerse en un centro único por la diversidad que los constituye. Esto va a requerir pensar formas de coordinación y de negociación mutua, lo que genera procesos y agendas en forma de red y con diversidad de propósitos que unen singularidades para construir acuerdos y acciones de lucha.

Ante un capitalismo centrado en el conocimiento, el acceso, la calidad y la equidad se convierten en bandera de lucha para los padres y madres de familia, los grupos juveniles y las comunidades populares organizadas en unir la diversidad; esto significa el salir de centros homogéneos para construir un lenguaje que es capaz de traducir esa variedad de intereses críticos y contrahegemónicos y no acogerlos desde un centro único,

sea este ideológico, organizativo o político. Esto va a significar construir movimientos que dan forma a esos múltiples contenidos, dando cabida a las múltiples y diferentes resistencias de una historia emergente, que todavía no acaba de visibilizarse y menos de ser escrita.

Lo anterior significa también construir nuevas formas del ejercicio de la política en coherencia con los cambiantes tiempos. Algunos de esos principios orientadores enunciados ya en la discusión y que han colocado los zapatistas (Subcomandante Marcos, 2 de diciembre de 2000), pudieran ser:

- a. “Cambiar la manera de cambiar”. Reconocer las transformaciones del proyecto de control significa también dar cuenta de las modificaciones en la teoría y la acción crítica, esto implica construir nuevos procesos organizativos, ampliar las formas de luchar, descubrir los intersticios de fracturas del sistema y construir allí las resistencias de este tiempo que apenas comienzan a ser visibilizadas y se convierten en ejes de los nuevos empoderamientos.

Esto significa también generar una posición autocrítica frente a la manera como hemos construido las relaciones con las formas de vida de los sectores que luchan por la emancipación, el objetivo implícito será el de reconocer cuáles modificaciones debemos realizar al interior de los proyectos transformadores y salir de posiciones cerradas y dogmáticas para construir un nomadismo crítico al interior de un proyecto multicolor, configurado así en cuanto recoge la diversidad y con el propósito de reconocer el carácter de un tiempo de crisis; en el sentido en que lo enuncia Cetrulo (2001)²⁶, un tiempo de tránsito y descubrimiento para encontrar esos nuevos mecanismos que hagan más efectivas las luchas de hoy para hacer real la sociedad del mañana, mezclando la creatividad y el saber de los grupos populares en la constitución de sus luchas actuales con las dinámicas generadas en las nuevas realidades que nos muestran herramientas y aspectos emergentes, el acumulado histórico de las luchas de los pueblos y del pensamiento y la acción crítica.

- b. “Construir la meta en el camino”. Este va a ser uno de los puntos más difíciles. Venimos de paradigmas en los cuales la meta (como estrategia) estaba totalmente clara, definida por las direcciones y los centros de poder propio, no era sino trazar el camino (táctica) para llegar a su destino. No obstante las nuevas comprensiones y lecturas que exigen los fenómenos del cambio de época y del nuevo proyecto de control exigen una reconstitución de la acción crítica y emancipadora. Esto significa ser capaz de criticar nuestra forma de criticar para construir nuevos procesos en

26 “Comencemos por aclarar que crisis no significa desastre o catástrofe, sino situación que exige discernimiento. Etimológicamente viene del verbo griego *kpiivw*, juzgar y discernir, y del verbo latino *cernere*, cernir, separar, discernir... en este último sentido, la crisis es un desafío que dinamiza para la búsqueda y la acción”.

este tiempo, los principios del pasado deben ser reajustados a las nuevas realidades; muchos de los elementos nuevos apenas están comenzando a ser desarrollados y creados en las luchas de muchos de los sectores que resisten.

No hay una teoría hecha y terminada para aplicar, esta apenas se comienza a reescribir desde nuevas luchas y acumulados de la tradición crítica. En esta perspectiva la relación entre programa estratégico y acción práctica tienen un nuevo proceso de retroalimentación; se requiere además una nueva táctica que significa cruzar el paso diario y los tiempos que toman las luchas de hoy, las cuales buscan hacer expresión del entendimiento del poder emancipador en los espacios cotidianos de su vida y que requieren una inteligibilidad para dar cuenta de ellos y sumarlos al acumulado social de la comprensión de estas nuevas realidades. Estos procesos, que buscan sumar y juntar en esa diversidad, proponen también la necesidad de recrear la educación y las pedagogías de la emancipación, lugar en donde se concretan y hacen realidad las pedagogías críticas en este tiempo, al calor de las nuevas luchas.

- c. “La furia digna”. No basta con buscar caminos alternativos en la especificidad de los entornos y realidades inmediatas de los nuevos territorios geográficos, mentales, corporales y virtuales que reestructuran el poder y copan nuestras vidas. Se hace necesario reconocer la dimensión ética de estas nuevas rebeldías, que otra vez saliendo del pragmatismo y de la noche neoliberal nos colocan en un horizonte de justicia y reconocimiento de los factores que contribuyen a la desigualdad o nos ubican con las mayores tasas de inequidad en el planeta.

En ese sentido se plantean, a través de su acción, enfrentar la deshumanización de los proyectos de control y poder en marcha, los cuales dominan a partir de la explotación y la subyugación de mentes y cuerpos de un capital que ha puesto a trabajar por cuenta propia la vida toda, creando las nuevas exclusiones de este tiempo. En este contexto el educador recupera su capacidad de indignación y desde la cotidianidad de su quehacer decide hacer la nueva travesía en los cambiantes tiempos por reconstruir su proyecto de sentido a través de sus prácticas pedagógicas y su oficio de educador. Se inicia así una larga marcha por transformar la sociedad cambiando su quehacer desde su día a día y con el fin de dignificar su acción, caminar y construir vida con sentido en las características de un tiempo nómada que ha sido metafóricamente mostrado por Antoni Negri (2006, p. 202) así:

Hoy vivimos un gran momento de pasaje en la construcción de las estructuras y de las figuras globales del imperio. Hay fuerzas que intentan feudalizar de nuevo eso común que las actividades multitudinarias han construido. Los movimientos globales, pero sobre todo, la continua y duradera producción de subjetividad, oponen resistencia a esos intentos de normalizar de manera unilateral el paso al Imperio... De hecho estamos atravesando un interregno, esto es, un período en el que las diversas alternativas

se presentan todas, por decirlo así, de manera incompleta, luchas globales y movimientos globales, fenómenos de mestizaje y metamorfosis antropológicas conviven. Los bárbaros ya no están en la ventana, en el límite del Imperio, sino que atraviesan su consistencia y siguen su expansión. Será difícil imaginar los años futuros si uno no se inserta en este marco y no hace propia su dinámica, por dolorosa o ambigua que pueda ser⁷.

Referencias bibliográficas

- Agenda Mínima de Paz (2004). Bogotá: Planeta Paz. Recuperado de www.planetapaz.org
- Amir, S. (2001). *Crítica de nuestro tiempo. A los 150 años del Manifiesto Comunista*. México: Siglo XXI.
- Blandeau, O. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficante de sueños.
- Bravo, A., Martínez, V. (2005). *Habilidades para la Vida – Una propuesta educativa para convivir mejor. II Parte*. Bogotá: Ayuntamiento de Madrid Fe y Alegría Colombia.
- Bustamante G. (Octubre de 2008). *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*. “Los Ejes Filosóficos, un Rizoma de Sentidos”. Medellín, Corporación Educativa Combos: Ed. Pregón.
- Cetrulo, R. (2001). *Alternativas para una acción transformadora: educación popular, ciencias y política*. Montevideo: Ediciones Trilce. Instituto del Hombre.
- Expedición Pedagógica Nacional (s. a.). Recuperado de: www.expedicionpedagogicanacional.com
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la indignación*. Barcelona: Morata.
- Gadotti, M. et al. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, J. (2009). *Educación propia y autonomía en los territorios negros del Pacífico*. Pasto: Edu-mar.
- Gazzola, A. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Unesco-lesalc.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Giorgi, G., Rodríguez, F. (Comp.). (2007). *Ensayos sobre biopolítica, excesos de vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Grupo de investigación Diverser UdeA. (2004). *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Henao, G. (Octubre de 2008). *Ha-Seres de Resistencia con vos y con voz*. “Haciendo resistencia desde la Escuela”. Medellín, Corporación Educativa Combos: Ed. Pregón.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. “Tecnologías del yo y la educación”. Madrid: La Piqueta.

- Martínez, M. (2008). *Nuevos paradigmas en investigación*. Caracas: Ediciones Alfa.
- Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Medina, M., Vargas, B., Zuluaga, M., Villa, H. (Octubre de 2008). *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*. "Tejiendo sobre-vivencias". Medellín, Corporación Educativa Combos: Ed. Pregón.
- Mejía, M. R. (2007). *Globalizaciones y educaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (Agosto de 2009). Las pedagogías de la resistencia en Colombia, *Le Monde Diplomatique*. pp. 8-10.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Colegio de México-Centro de estudios sociológicos.
- Meszaros, I. (2009). *Crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo editorial.
- Movilización social por la educación. (2008). *Paradojas y desafíos en educación*. Bogotá: Planeta Paz.
- Múnera, L. (Diciembre de 2001). La tragedia de lo público. *Revista Trans*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (sede de Bogotá), pp. 224-243.
- Negri, A. (2006). *Movimientos en el Imperio. Pasajes y Paisajes*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- Nieto, J. (2002). *Resistencia, capturas y fugas del poder*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Offe, L. (2002). *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid: Alianza.
- Ondas-Colciencias. (2009). *La investigación como estrategia pedagógica. Informe de gestión 2006-2008*. Bogotá: Colciencias-FES.
- Ortega, P., Peñuela, D., López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de la pedagogía crítica*. Bogotá: Ediciones El Búho.
- Paro, V. (1995). *Por dentro da escola publica*. São Paulo: Xama.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Ed. Grao.
- Propuestas para una política pública en educación para Bogotá. (Agosto 2007). Bogotá: Planeta Paz.
- Quijano, A. "Colonialidad del poder y clasificación social". En: Catro-Gómez, Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Instituto Pensar-lesco. Siglo del Hombre Editores, p. 96.

- Raniero, R. (2002). *Geopedagogia. L'educazione tra globlizzazione, tecnologia e consumo*. Roma: Armando editore.
- Restrepo, C., Restrepo, E. (Octubre de 2008). *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*. "Entre nosotras para nacer otras". Medellín, Corporación Educativa Combos: Ed. Pregón.
- Revista Docencia No.39. (Diciembre de 2009). *Los diez años del movimiento pedagógico*. Santiago de Chile, p. 106-114.
- Revista Educación y Cultura No.85. (Diciembre de 2009). *Proyecto educativo y pedagógico alternativo PEPA*. Bogotá: CEID-Fecode.
- Rifkin, J. (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Buenos Aires: Paidós.
- Suárez, H. (Ed.). (2002). *20 años de movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa editorial del magisterio–Corporación Tercer Milenio.
- Subcomandante Marcos. (2 de diciembre de 2000). *México 2000: ventanas abiertas, puertas por abrir*. México: Ed. Era.
- Tamayo, A. El movimiento pedagógico en Colombia (un encuentro de los maestros con la pedagogía). *Revista HISTEDBR On-line*. Recuperado de: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art09_24.pdf
- Torres, R. (2000). *Itinerario por la Educación Latinoamericana. Cuadernos de viajes*. Buenos Aires: Paidós.
- Tronti, M. (1999). *Obreros y capital*. Madrid: Akal.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2003). *Expedición Pedagógica Bogotá: caminantes y caminos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Restrepo-Barco.

Tercera parte

El marxismo y la educación

La educación comunista: una utopía por construir, como las enseñanzas del maestro Paulo Freire

Rocío Rubio Borbón
Axel Riveros Vera

En los países latinoamericanos, la hegemonía del mercado está rompiendo los lazos de solidaridad y haciendo trizas el tejido social comunitario ¿Qué destino tienen los nadie, los dueños de nada, en países donde el derecho a la propiedad se está convirtiendo en el único derecho? ¿Y los hijos de los nadie? A muchos, que son cada vez más muchos, el hambre los empuja al robo, a la mendicidad y a la prostitución; y la sociedad de consumo los insulta ofreciendo lo que niega.

Eduardo Galeano.

La presente reflexión pretende ser un aporte alrededor de lo que puede significar la implementación de un modelo de educación comunista dentro de una propuesta de sociedad nueva. Partimos del hecho de que muchas experiencias históricas que se trataron de construir durante el siglo XX, en muchos países, cedieron frente a la dura presencia del capitalismo que hoy conocemos en su máxima expresión dentro de la *globalización neoliberal*.

Nos apoyamos en los planteamientos y enseñanzas de los grandes pensadores del comunismo, desde Carlos Marx, cuyos máximos exponentes son Vladimir Lenin y Antonio Gramsci, hasta llegar a los aportes de Ernesto “Che” Guevara. Queda pendiente la revisión de teóricos de nuestra América como José Carlos Mariátegui, Aníbal Ponce y otros. Pensamos que la tarea queda temporalmente postergada pero que nuevas voces y corazones se animarán a buscar lo profundo de nuestra realidad latinoamericana.

Paulo Freire ocupa un papel central en esta reflexión, ya que dentro de su propuesta pedagógica están los gérmenes del marxismo, de la educación libertaria —esta última como una fuerte influencia de la teología de la liberación— y la construcción de una sociedad mejor.

Hoy asistimos a nuevos referentes y paradigmas en los ámbitos educativos y pedagógicos. Se reafirma que la formación del capital humano es necesaria para asumir los

retos de la economía mundial y que la sociedad del conocimiento es la mayor etapa de la historia de la actual humanidad. Creemos que, a pesar de estas fuertes tendencias en el mundo académico de nuestras universidades y escuelas, las propuestas de una educación comunista y los aportes de un gran latinoamericano, como lo fue Paulo Freire, aún pueden encontrar eco en conciencias comprometidas y en sociedades que todavía creen en las transformaciones revolucionarias.

Sentido y reflexión de una educación por el cambio en tiempos de incertidumbre

El sector educativo ha visto menguado desde el año 2001 su presupuesto, imponiéndose en este escenario formas de contratación y de flexibilización laboral que complejizan las condiciones de trabajo de los educadores. Sumado a esto se promueve un nuevo contexto cultural y político en el cual la educación pública estatal es atacada, ya que se la señala como ineficiente y de no ajustarse a las tendencias mundiales de evaluación. Esto quiere decir que, hablando en términos neoliberales —o más bien neconservadores—, la educación que muchos docentes impulsamos no es competente, ni competitiva, y por lo tanto no puede seguir siendo una carga fiscal pesada para un Estado en bancarrota.

Hay una ausencia de reconocimiento de nuestra situación de clase. Es obvio que somos trabajadores de la cultura, pero nuestra condición de pertenecer a una estructura en la que se nos explota y obliga soterradamente a reproducir una serie de valores propios del capital distorsiona nuestra posición política y social.

En un amplio sector del magisterio existe la idea de que hay una persecución y una proletarianización. La primera es cierta, ya que desde los diferentes editoriales de los medios escritos del país siempre hay señalamientos a los educadores estatales. Frente a la segunda es necesario aclarar que, si los docentes no nos damos cuenta de que somos obreros de la educación, no podremos constituirnos como ningún tipo de vanguardia de transformación, o por lo menos de cambio. La situación de la clase obrera está muy distante de nuestra conciencia. Sabemos de la explotación pero nos creemos trabajadores especiales, que estamos por encima del resto del pueblo, que es en últimas a quien nos debemos.

Ahora bien, con el auge de las ideas neoliberales se ha promovido la noción de que vivimos en sociedades sin conflicto y que los educadores, por lo tanto, debemos tener una posición equilibrada, por no decir neutra, y que tenemos que tomar distancia de los procesos económicos, políticos y sociales que buscan la construcción de un ciudadano mundial. Pero, a finales de la década de los sesenta, Paulo Freire, haciendo referencia al *rol del trabajador social*, que es la situación en la que debemos ubicarnos los educadores, señalaba:

Es necesario, todavía, que el trabajador social tome en cuenta algo ya enfatizado en estas consideraciones: que la estructura social es obra de los hombres y que, si así es, su transformación también será obra de los hombres. Esto significa que la tarea fundamental de ellos es la de ser sujetos y no objetos de la transformación. Tarea que les exige, durante su acción y sobre la realidad, la profundización de su toma de conciencia de la realidad, objeto de acciones contradictorias de quienes pretenden mantenerla como está.

Por todo esto, el trabajador social no puede ser un hombre neutro frente al mundo, un hombre neutro frente a la deshumanización o la humanización, frente a la permanencia de lo que ya no representa los caminos de lo humano o el cambio de estos caminos.

El trabajador social, en cuanto hombre, tiene que hacer su opción. O adhiere al cambio que se encauce en el sentido de la humanización verdadera del hombre, de su ser más, o queda a favor de la permanencia. (1974, p. 18)

Es cierto que todos los sectores de la población no solo ven perder las posibilidades de un cambio de su vida, sino que también pierden muchos de los derechos económicos y sociales que se propugnaban desde un Estado de clase oligárquico que se ufana del famoso Estado social de derecho.

Al respecto son bienvenidas las palabras de Paulo Freire, que al hablar del trabajador social señala que él es agente de cambio, pero también agente de cambio de la estructura. Posteriormente, añade:

Su acción, como agente del cambio, tendría en la estructura social su incidencia, su objeto. La estructura, sin embargo, no existe sin los hombres que, tanto cuanto él, en ella están. Ahora bien, al reconocernos como el “agente del cambio” se atribuye a sí la exclusividad de la acción transformadora que, indudablemente, en una concepción humanista, cabe también realizar a los demás hombres. Si su opción es por la humanización no puede entonces aceptar que sea el agente del cambio, sino uno de sus agentes.

El cambio no es tarea exclusiva de algunos hombres, sino de los hombres que optan por él. El trabajador social tiene que reconocer a estos hombres tan sujetos como él del proceso de la transformación. Y si en circunstancias —determinadas—, la estructura social viene obstaculizando que los hombres sean sujetos, su papel no es el de enfatizar el estado de objetos en que se encuentran, pensando que así pueden tornarse sujetos, sino problematizarles este estado. (1974, pp. 20-21)

Continuando con esta reflexión, el maestro Freire recuerda que la estructura social que debe ser cambiada es una totalidad. El objetivo de la acción del cambio es la superación de una totalidad por otra. El trabajador social que se preocupa por el cambio debe considerar la validez o no de los cambios parciales o de las partes, antes del cambio de la totalidad. Lo cierto es que al mismo tiempo en un proceso de cambio están presentes el “cambio y la estabilidad de algo”, que implican necesariamente la presencia de los hombres.

Al respecto, Paulo Freire señala que “[...] el papel del trabajador social que opta por el cambio, en un momento histórico como este, no es el de crear mitos contrarios, sino el de problematizar la realidad a los hombres, proporcionar la desmitificación de la realidad mitificada” (1974, p. 24). Esta es una invitación clara en los tiempos actuales a desmitificar todo ese conjunto de valores que se han inculcado desde las políticas neoliberales y desde los gobiernos de turno, que promueven el individualismo, el egoísmo y la falta de solidaridad como estrategias para sobrevivir en un mundo que ellos llaman “globalizado”, pero del cual participan unos grupos minoritarios muy selectos, ya sea por habilidades económicas y políticas o por sus formas de adaptación a los nuevos discursos.

El cambio cultural implica que el hombre transforme con su trabajo su soporte, que corresponde a esa aproximación inicial al mundo: crea su estructura, que se hace social y en la cual se constituye el “yo social”. La dimensión de lo cultural es todo lo que el hombre crea y recrea. Desde un instrumento de caza primitivo hasta la obra surrealista más compleja.

Todos estos productos que resultan de la acción del hombre, todo el conjunto de sus obras, materiales y espirituales, por ser productos humanos que se desprenden del hombre, se vuelven hacia él y lo marcan, condicionándole formas del ser y de comportarse, culturales también. (Freire, 1974, p. 26)

Para Freire es posible que al transformar una estructura social se provoque el cambio cultural, lo que no significa que se eliminen labores para dicho cambio.

Y esto porque lo que se había consubstanciado en la vieja estructura, sigue en la nueva, hasta que esta, a través de la experiencia histórica de los hombres en ella, “proporcione” formas de ser correspondientes, no más a la anterior estructura, sino a la nueva. (Freire, 1974, pp. 28-29)

Esto lo veremos más adelante, en la reflexión que hace Lenin del paso de la sociedad burguesa a la sociedad comunista.

Algo que está claro en el planteamiento de Freire es que el cambio, ya sea de la realidad o de su percepción, no se da de una manera ideal, sino a partir de la acción y de la reflexión en momentos históricos especiales. Se recupera la vieja discusión de que la realidad objetiva condiciona la percepción de la realidad de los individuos, pero también su forma de enfrentarla; además, explica las formas de acción de los individuos.

El antes es parte del proceso de cambio. Participa de la estructura social envolviendo a los hombres, ya como un pasado que fue presente, ya como un anterior-presente a la estructura. Hay una relación *anterior-presente* que debe ser aprovechada por el trabajador social, para problematizar al hombre en lo contradictorio de su *hoy-anterior-presente*, y orientarse al cambio estructural; intentar el cambio de su percepción de la realidad.

Paulo Freire, con su claro lenguaje, concluye que:

El cambio de la percepción distorsionada del mundo en la concientización es algo más que la toma de conciencia, que puede incluso ser ingenua.

Intentar la concientización de los individuos con quienes trabaja, mientras con ellos también se concientiza, este y no otro, nos parece que es el rol del trabajador social que optó por el cambio. (1974, p. 34)

Esta es pues una invitación vigente a que nosotros, como educadores o partícipes de procesos culturales, asumamos los cambios más allá de las políticas y enseñanzas del nuevo modelo neoliberal. La apropiación individual retroalimentada por el pueblo es un paso, por lo menos, de la transformación de la percepción de la realidad y un primer avance hacia el cambio de la sociedad. Mi concientización se encuentra con la de los otros.

Algunas de las ideas educativas de Marx y Engels

Presentaremos las principales concepciones educativas de Marx y Engels, que alimentan las propuestas y las directrices de los principales movimientos revolucionarios que se inspiraron en las grandes enseñanzas de los padres del marxismo. Partimos del hecho de que ellos no elaboraron una teoría sobre educación y pedagogía, pero sí ofrecieron una explicación de los lineamientos básicos de lo que era la educación burguesa que se impuso como un medio de dominación de clase. Su reflexión y análisis son aún más válidos en momentos en que se consolida el modelo neoliberal que da primacía al capital.

En sus primeros trabajos, Carlos Marx planteó que la educación se encuentra estrechamente vinculada al proceso histórico de la actividad social y productiva de los hombres. Para este pensador es importante el papel del proletariado, que está obligado a realizar faenas difíciles pero que también está llamado a transformar las condiciones históricas en las que se desenvuelve. En este punto es fundamental la educación para hacer frente a la dominación y a la explotación promovida por la clase burguesa.

Para Marx y Engels es valiosa una actitud crítica articulada con la acción real. La crítica no puede limitarse a detalles o particularidades de eventos, hechos o personajes. De esta manera, es “necesaria la participación para que toda crítica sea válida y efectiva, y para que toda personalidad llegue a serlo” (García, 1974, p. 34).

Otra idea central que reconocen estos pensadores, es el papel del *ambiente* y de las *circunstancias* en la educación de los hombres, entendida como la adaptación a las relaciones dominantes; se da la experiencia del mundo privado, por eso se busca transformar las circunstancias humanamente. La idea clave de la educación comunista es la interrelación estrecha entre el hombre y el ambiente, y la acción transformadora del hombre sobre el ambiente (García, 1974, pp. 35-40).

La educación también es entendida como una forma de conciencia social que, en tanto superestructura, se encuentra vinculada a la ideología. Para Marx la ideología es un complejo de concepciones que simula la realidad; una mezcla de ideas que encuentra su origen de clase dentro de la historia y que desempeña un papel al servicio de unos intereses de clase. La ideología es una concepción tergiversada de la historia o puede ser totalmente una abstracción. La moral, la religión y otras ideologías son el producto de relaciones de producción concretas, el reflejo de los cambios que se producen en la base material de la vida humana.

La ideología está vinculada al desarrollo histórico de la sociedad de clase. Las clases dominantes mantienen su control a través de fórmulas ideales, religiosas, morales y filosóficas. La clase dominante impone los pensamientos predominantes. En parte gracias a la ideología, la clase dominante produce una división del trabajo, lo que le permite un mayor dominio sobre las otras clases. Una parte de los dominadores se dedica a la producción de los bienes materiales y otra, a la producción intelectual, que desarrolla y fundamenta la ideología de clase. A pesar de las contradicciones que se pueden presentar en la clase dominante, los ideólogos realizan su trabajo para defender su poder.

La educación en la sociedad burguesa es manejada por la burguesía para asegurar el poder para los hijos de su clase, además de las ventajas y privilegios derivados de esta; y para adaptar a los hijos de la clase oprimida a las condiciones de explotación. Pero, a su vez, la educación es un arma de lucha contra la opresión, como instrumento moral e intelectual de la joven generación de clase oprimida; como una base de organización del movimiento revolucionario. Cada actividad educativa debe cambiar el contenido de la vieja conciencia y fundamentar un nuevo contenido. La educación debe estar vinculada a la transformación de las reales condiciones de vida que constituye la base del cambio de la conciencia (García, 1974, pp. 41-47).

Engels, en los *Fundamentos del comunismo*, expone algunas de las ideas sobre cómo se deben formar los *hombres nuevos* que serán hombres distintos. Se pide la “educación total de los niños a partir del momento en que comienzan los primeros cuidados maternos, en instituciones nacionales y a expensas de la nación”; son importantes la *educación* y la *fabricación*. Para Engels, los campesinos y artesanos del siglo XVIII cambiaron su modo de vida y se transformaron en otros hombres al entrar a la gran industria. Igualmente, el trabajo colectivo y el desarrollo de la producción necesitarán y producirán hombres completamente distintos.

Carlos Marx y Federico Engels, en el *Manifiesto del Partido Comunista*, señalan que la educación es un fenómeno de carácter clasista y se corresponde con los intereses de la clase dominante. De acuerdo con el pedagogo Gaspar García Galló, se pueden deducir varias conclusiones del *Manifiesto*:

1. Marx y Engels desenmascararon el carácter de clase de la educación y su función política al servicio de la clase dominante.

2. El materialismo histórico es el método en que debe fundarse una pedagogía científica y revolucionaria, que valore las adquisiciones históricas de las clases revolucionarias en sus correspondientes etapas de desarrollo.
3. Esta pedagogía científica y revolucionaria debe saber analizar los problemas educativos, desde la situación del desarrollo histórico de clase.
4. Debe contar con las nuevas y creadoras fuerzas que surgen en la clase oprimida (en este caso el proletariado) a las que el futuro les pertenece (García, 1974, pp. 55-59).

Las enseñanzas de los grandes teóricos comunistas sobre la educación

La formación revolucionaria de las juventudes comunistas en la Rusia soviética

Una de las primeras experiencias revolucionarias importantes del siglo XX fue la Revolución de Octubre, o Revolución Bolchevique, en la que el proletariado, liderado por el Partido Comunista encabezado por Lenin, inició una serie de transformaciones en un país que en ese momento era aún feudal en lo fundamental. Son valiosas las enseñanzas y las experiencias del gran impulsador de lo que sería la república de los soviets. Lenin, en el año de 1920, en un discurso ante las juventudes de Moscú, señalaba:

[es] a la juventud a quien incumbe la verdadera tarea de crear la sociedad comunista. Pues es evidente que la generación de militantes educada bajo el régimen capitalista puede, en el mejor de los casos, resolver la tarea de destruir los cimientos del viejo modo de vida del capitalismo, basado en la explotación. Lo más que podrá hacer será llevar a cabo las tareas de organizar un régimen social que ayude al proletariado y a las clases trabajadoras a conservar el poder en sus manos y a crear una sólida base, sobre la que podrá edificar únicamente la generación que empieza a trabajar ya en condiciones nuevas, en una situación en la que no existen relaciones de explotación entre los hombres. (1920/1966, p. 115)

Según Lenin, las tareas de la juventud en general, y de las uniones de juventudes comunistas y otras organizaciones semejantes en particular, podrían definirse en una sola palabra: aprender. Los interrogantes más importantes son: ¿qué y cómo aprender? Lenin considera que la educación no puede ser la misma que se tenía y hace una valoración de los elementos aportados por la sociedad capitalista, que pueden ser germen de los nuevos valores. Al respecto dice:

Con la transformación de la vieja sociedad capitalista, la enseñanza, la educación y la instrucción de las nuevas generaciones, destinadas a crear la sociedad comunista, no pueden seguir siendo lo que eran. Ahora bien, la enseñanza, la educación y la instrucción de la juventud deben partir de los materiales que nos ha legado la antigua sociedad. No podemos edificar el comunismo si no es a partir de la suma de conocimien-

tos, organizaciones e instituciones, con el acervo de medios y fuerzas humanas que hemos heredado de la vieja sociedad. Solo transformando radicalmente la enseñanza, la organización y la educación de la juventud, conseguiremos que el resultado de los esfuerzos de la joven generación sea la creación de una sociedad que no se parezca a la antigua, es decir, de la sociedad comunista. Por eso había que examinar en detalle lo que se debería enseñar a la juventud y cómo debe aprender esta, si quiere merecer realmente el nombre de juventud comunista, cómo hay que prepararla para que sepa terminar y coronar la obra que nosotros hemos comenzado. (1920/1966, pp. 115-16)

El argumento central es que toda la juventud que quiera el advenimiento del comunismo tiene que aprender el comunismo. Lenin plantea las siguientes preguntas: ¿Qué hay que hacer para aprender el comunismo? Y, de entre la suma de conocimientos generales, ¿qué es lo que hay que escoger para adquirir la ciencia del comunismo? Lenin aclara que

aprender el comunismo no es asimilar el conjunto de los conocimientos expuestos en los manuales, folletos y trabajos comunistas. Esto nos podría llevar a formar exegetas o fanfarrones comunistas, lo que causaría daño y perjuicio, porque estos hombres, después de haber leído mucho y aprendido lo que se expone en los libros y folletos comunistas, serían incapaces de coordinar todos estos conocimientos y de obrar como realmente exige el comunismo. (1920/1966, p. 117)

Lenin llama la atención sobre uno de los problemas que tenemos en nuestras escuelas:

Uno de los mayores males y calamidades que nos ha dejado en herencia la antigua sociedad capitalista es un completo divorcio entre el libro y la vida práctica, pues teníamos libros en los que todo estaba expuesto en forma perfecta, pero en la mayoría de los casos no eran sino una repugnante e hipócrita mentira, que nos pintaba un cuadro falso de la sociedad capitalista. (1920/1966, pp. 117-118)

Por eso, el aprendizaje del comunismo no puede limitarse simplemente a lo que dicen los libros. Los discursos de la experiencia revolucionaria soviética estaban ligados al trabajo cotidiano en todos los terrenos. De esta forma Lenin reafirma:

Sin trabajo, sin lucha, el conocimiento libresco del comunismo, adquirido en folletos y obras comunistas, no tiene absolutamente ningún valor, porque no haría más que continuar el antiguo divorcio entre la teoría y la práctica, que era el más nocivo rasgo de la vieja sociedad burguesa. (1920/1966, p. 118)

Una de las grandes enseñanzas es que no podemos quedarnos en las consignas comunistas. La vieja escuela, que aún está vigente en nuestro medio, según Lenin

[...] quería crear hombres instruidos en todos los dominios y que enseñaba las ciencias en general. Ya sabemos que esto era pura mentira, puesto que toda la sociedad se basaba y cimentaba en la división de los hombres en clases: en explotadores y explotados. Como es natural, toda la vieja escuela, saturada de espíritu de clase, no daba

conocimientos más que a los hijos de la burguesía. Cada una de sus palabras estaba adaptada a los intereses de la burguesía. En estas escuelas, más que educar a los jóvenes obreros y campesinos, los preparaban para mayor provecho de esa misma burguesía. Se los educaba con el fin de formar servidores útiles, capaces de aumentar los beneficios de la burguesía, sin turbar su ociosidad y sosiego. Por eso, al condenar la antigua escuela, nos hemos propuesto tomar de ella únicamente lo que nos es necesario para lograr una verdadera educación comunista. (1920/1966, pp. 118-119)

Para Lenin hay muchas ideas equivocadas sobre la escuela antigua. Se dice que la vieja escuela era una escuela libresca, una escuela de adiestramiento autoritario, una escuela de enseñanza memorista. Lenin precisa:

La vieja escuela era libresca, obligaba a almacenar una masa de conocimientos inútiles, superfluos, muertos, que atiborraban la cabeza y transformaban a la generación joven en un ejército de funcionarios cortados todos por el mismo patrón. Pero concluir de ello que se puede ser comunista sin haber asimilado los conocimientos acumulados por la humanidad, sería cometer un enorme error. Nos equivocáramos si pensáramos que basta con saber las consignas comunistas, las conclusiones de la ciencia comunista, sin haber asimilado la suma de conocimientos de los que es consecuencia el comunismo. El marxismo es un ejemplo de cómo el comunismo ha resultado de la suma de conocimientos adquiridos por la humanidad. (1920/1966, pp. 119-120)

La teoría comunista, creada principalmente por Marx, ha dejado de ser obra de un solo socialista del siglo XIX para transformarse en la doctrina de millones y decenas de millones de proletarios del mundo entero, que se inspiran en ella para su lucha contra el capitalismo. Esta doctrina llegó a lo profundo de los obreros, porque Marx se apoyaba en la sólida base de los conocimientos humanos adquiridos bajo el capitalismo.

Al estudiar las leyes del desarrollo de la sociedad humana, Marx comprendió el carácter inevitable del desarrollo del capitalismo, que conduce al comunismo, y —esto es lo esencial— lo demostró basándose exclusivamente en el estudio más exacto, detallado y profundo de dicha sociedad capitalista, asimilando plenamente todo lo que la ciencia había dado hasta entonces. Todo lo que había creado la sociedad humana, lo analizó Marx en un espíritu crítico, sin desdeñar un solo punto. Todo lo que había creado el pensamiento humano, lo analizó, lo sometió a la crítica, lo comprobó en el movimiento obrero; formuló luego las conclusiones que los hombres, encerrados en los límites estrechos del marco burgués o encadenados por los prejuicios burgueses no podían entender. (Lenin, 1920/1966, p. 120)

La educación comunista era una forma de apuntar a la construcción de una cultura proletaria, pero no se puede desconocer la cultura que ha creado la humanidad en todo su desarrollo. Del mismo modo que la economía política, transformada por Marx, nos ha mostrado adónde tiene que llegar la sociedad humana, nos ha indicado el paso a la lucha de clases, al comienzo de la revolución proletaria.

Es importante tomar de esta vieja escuela todo lo que tenía de bueno. No hay que imitarla, sobrecargando la memoria de los jóvenes con un peso desmesurado de conocimientos inútiles; pero tampoco podemos contentarnos con conclusiones comunistas y limitarnos a aprender de memoria consignas comunistas.

No se quiere una enseñanza mecánica, pero se necesita desarrollar y perfeccionar la memoria de cada estudiante con hechos esenciales, porque el comunismo sería entonces una fachada vacía. Los hechos se deben asimilar, pero de una forma crítica. El aprendizaje no se puede quedar en las conclusiones o las fórmulas consabidas. Nada podría ser tan funesto como una actitud tan superficial. El hombre que se llame a sí mismo comunista necesita de conocimientos sólidos.

Según Lenin (1920/1966): “La vieja escuela forjaba los servidores necesarios para los capitalistas; de los hombres de ciencia hacía personas obligadas a escribir y hablar al gusto de los capitalistas. Eso quiere decir que debemos suprimirla y destruirla” (p. 122). Y añade que:

En lugar del adiestramiento impuesto por la sociedad burguesa contra la voluntad de la mayoría, nosotros colocamos la disciplina consciente de los obreros y campesinos, que, a su odio contra la vieja sociedad, unen la decisión, la capacidad y el deseo de unificar y organizar sus fuerzas para esta lucha, con el fin de crear, con millones y decenas de millones de voluntades aisladas, divididas, dispersas en la inmensa extensión de nuestro país, una voluntad única, porque sin ella seremos inevitablemente vencidos. (Lenin, 1920/1966, pp. 122-13)

Gracias a esa disciplina se derrotará a los capitalistas y terratenientes del mundo entero y se llegará a construir la nueva sociedad comunista y sus sólidos cimientos. Se puede atacar la vieja escuela, pero

debemos comprender que hay que sustituir la antigua escuela libresca, la enseñanza memorista y el anterior adiestramiento autoritario, por el arte de asimilar toda la suma de los conocimientos humanos, y de asimilarlos de modo que el comunismo sea para ustedes, no algo aprendido de memoria, sino algo pensado por ustedes mismos, y cuyas conclusiones se impongan desde el punto de vista de la educación moderna. (Lenin, 1920/1966, pp. 122-123)

El ejemplo práctico ofrecido por Lenin corresponde a que, después de los problemas militares, el problema económico, la industria y la agricultura se deben restaurar de acuerdo con los últimos avances de la ciencia, sobre una base moderna. Para su época, la base era la electricidad; decía él:

[...] que sólo el día en que todo el país, todas las ramas de la industria y de la agricultura estén electrificadas, solo entonces, podrán edificar, para ustedes, la sociedad comunista que no podrá edificar la generación anterior [...]. No basta con comprender lo que es la electricidad; hay que saber cómo aplicarla técnicamente a la industria y a

la agricultura y a cada una de sus ramas [...]. Esto es lo que debe hacer todo comunista consciente [...]. Debe comprender que esto solo será posible sobre la base de la instrucción moderna, y que si no posee esta instrucción, el comunismo será un simple anhelo. (Lenin, 1920/1966, pp. 124-125)

El deber de las juventudes es apoyar a los obreros y campesinos contra la invasión de los capitalistas, pero además, tienen que edificar la sociedad comunista. Para alcanzar esas metas es importante el dominio de toda la ciencia moderna.

Un aspecto dentro de esa sociedad en transición era el de la moral comunista. La educación, la enseñanza y la formación de la juventud contemporánea deben tener el espíritu de la moral comunista. Se parte del hecho de que existen una moral y una ética comunista. Los comunistas niegan la moral en el sentido en que esta ha sido predicada por la burguesía, que la ha deducido de los mandamientos de Dios. Se niega toda esta moralidad tomada de concepciones al margen de la naturaleza humana y de las clases. La ética, en cambio, tiene por punto de partida los intereses de la lucha de clases del proletariado.

Desde esta mirada, la lucha de clases consiste en derribar al zar, en derribar a los capitalistas, en aniquilar a la clase capitalista. Pero, ¿qué son las clases en general? Es lo que permite a una parte de la sociedad apropiarse del trabajo de otra. Si una parte de la sociedad se apropia de todo el suelo, tenemos a la clase de los terratenientes y a la de los campesinos. Si una parte de la sociedad posee las fábricas, las acciones y los capitales, mientras que la otra trabaja en esas fábricas, tenemos a la clase de los capitalistas y a la de los proletarios. Para Lenin (1920/1966) fue más fácil eliminar al zar que suprimir las clases, ya que subsistía aún la división entre obreros y campesinos: “En cuanto un campesino instalado en una parcela de tierra se apropia del trigo sobrante, es decir, trigo que no es indispensable para él ni para su ganado, mientras los demás carecen de pan, se convierte ya en un explotador” (p. 127). Es preciso que todos trabajen con un plan común, en un suelo común, en fábricas comunes y conforme a normas comunes. Transformar todo esto es muy difícil, pero para eso es preciso que el proletariado cambie, reeduce a una parte de los campesinos y atraiga a su lado a los campesinos trabajadores. Estaríamos, en términos de Lenin, en la etapa de la dictadura del proletariado, que podríamos asimilar como una sociedad en transición.

La lucha de clases continúa. Solo ha cambiado de forma. Es la lucha de clases del proletariado que tiene por objeto impedir el regreso de los antiguos explotadores y unir en un todo a la dispersa e ignorante masa campesina. Por eso se le subordina la moral comunista. La moral es lo que sirve para destruir la antigua sociedad explotadora y para agrupar a todos los trabajadores alrededor del proletariado, creador de la nueva sociedad comunista. Se debe prohibir el mercantilismo para evitar que se restaure el poder de los capitalistas y de la burguesía. Se debe impedir que unos individuos se enriquezcan a costa de los demás. Para esto es necesario que todos los trabajadores se sumen al proletariado e instauren la sociedad comunista.

Todos estos aspectos corresponden a una labor fundamental de las juventudes:

La antigua sociedad se basaba en el siguiente principio: saqueas a tu prójimo o te saquea él; trabajas para otro, u otro trabaja para ti; eres esclavista o esclavo. Es natural que los hombres educados en semejante sociedad asimilen, por así decirlo, con la leche materna, la psicología, la costumbre, la idea de que no hay más que amo o esclavo, o pequeño propietario, pequeño empleado, pequeño funcionario, intelectual, en una palabra, hombres que se ocupan exclusivamente de lo suyo sin pensar en los demás.

Si yo exploto mi parcela de tierra, poco me importan los demás; si alguien tiene hambre, tanto mejor: venderá más caro mi trigo. Si tengo mi puestecito de médico, de ingeniero, de maestro o de empleado, ¿qué me importan los demás? Si me arrastro ante los poderosos, es posible que conserve mi puesto y a lo mejor pueda hacer carrera y llegar a ser burgués. Esta psicología, esta mentalidad no pueden existir en un comunista. Cuando los obreros y campesinos demostraron que somos capaces con nuestras propias fuerzas de defendernos y de crear una nueva sociedad, en ese mismo momento nació la nueva educación comunista, educación creada en la lucha contra los explotadores y en alianza con el proletariado, contra los egoístas y los pequeños propietarios, contra ese estado de espíritu y esas costumbres que dicen: “Yo busco mi propio beneficio y lo demás no me interesa”. (Lenin, 1920/1966, pp. 130-131)

La respuesta a la pregunta de cómo se debe enseñar el comunismo a la joven generación es: “ligando cada paso de su instrucción, de su educación y de su formación a la lucha incesante de los proletarios y de los trabajadores contra la antigua sociedad de los explotadores” (Lenin, 1920/1966, p. 132). Según Lenin, para un comunista toda la moral reside en esta disciplina solidaria y en esta lucha consciente de las masas contra los explotadores. La moral sirve para que la sociedad humana se eleve a mayor altura, para que acabe con la explotación del trabajo. En la lucha disciplinada, la juventud formará verdaderos comunistas; a esta lucha debe ligar y subordinar, en todo momento, su instrucción, educación y formación. La base de la moral comunista está en la lucha por consolidar y llevar a su término el comunismo. Igual base tienen la educación, la formación y la enseñanza comunistas. Esta es la respuesta a la pregunta de cómo hay que aprender el comunismo. De acuerdo con Lenin (1920/1966):

Nuestras escuelas deben dar a los jóvenes los fundamentos de la ciencia, deben ponerlos en condiciones de forjarse ellos mismos una mentalidad comunista, deben hacer de ellos hombres cultos. En el tiempo que pasan en la escuela, esta tiene que hacer de ellos participantes en la lucha por la liberación del yugo de los explotadores. (p. 132)

El temor de Lenin era que Rusia, siendo la única república obrera, fuera atacada por el antiguo régimen burgués. Por eso era necesario promover entre el pueblo la cohesión y la unidad. Concluía Lenin (1920/1966, p. 133): “Por lo tanto, ser comunista significa organizar y unir a toda la joven generación, dar ejemplo de educación y de disciplina en esta lucha. Entonces podrán ustedes emprender y llevar a cabo la edificación de la

sociedad comunista. Al respecto, nos recuerda de dónde proviene la palabra *comunista* y cuál es su sentido: “Nosotros nos llamamos comunistas. ¿Qué significa la palabra comunista? ‘Comunista’ viene de la palabra latina *communis*, que significa común. La sociedad comunista es la comunidad de todo: del suelo, de las fábricas, del trabajo. Esto es el comunismo” (pp. 132-133).

Al recorrer este camino, Lenin ha respondido qué debemos aprender y qué es lo que debemos tomar de la vieja escuela y de la antigua ciencia. Pero también señala la forma de hacerlo: “Solo ligando indisolublemente y en todo momento la instrucción, la educación y la formación de la juventud a la lucha de todos los trabajadores contra los explotadores” (p. 133). Un punto central es el de la liquidación del analfabetismo:

[...] en un país de analfabetos es imposible construir una sociedad comunista. No basta con que el poder de los soviets dé una orden, o que el partido lance una consigna, o que determinado contingente de los mejores militantes se dedique a esta tarea. Es preciso que la joven generación ponga también manos a la obra. El comunismo consiste en que la juventud, los muchachos y muchachas pertenecientes a la Unión de Juventudes se digan: he aquí el trabajo que nosotros debemos realizar; nos agruparemos e iremos a todos los pueblos a liquidar el analfabetismo, para que la próxima generación no tenga analfabetos. Aspiramos a que toda la iniciativa de la juventud en formación se dedique a esta obra. Ustedes saben que es imposible transformar rápidamente la Rusia ignorante e iletrada, en una Rusia instruida [...] (Lenin, 1920/1966, p. 135).

Otra de las misiones de las juventudes consiste en que, después de haber asimilado uno u otro conocimiento, tiene que ayudar a los jóvenes que no han podido desembarazarse por sí mismos de las tinieblas de la ignorancia. Se trata de poner su trabajo y su inteligencia al servicio de la causa común. En esto consiste la educación comunista.

Lenin invitaba en año de 1920 a que las juventudes trabajaran en las huertas suburbanas. El pueblo pasaba hambre. Para salvarse, era preciso desarrollar la horticultura, pero la agricultura se hacía a la antigua, por eso se requería mejorar la producción. Las juventudes comunistas debían aportar su ayuda, su iniciativa y su espíritu emprendedor.

La Unión debe ser tal, que todos los obreros vean en sus miembros gente cuya doctrina les sea tal vez incomprendible, en cuyas ideas no crean tal vez inmediatamente, pero cuyo trabajo real y cuya actividad muestren que son ellos los que indican el verdadero camino. (Lenin, 1920/1966, p. 135)

Lenin (1920/1966) quería hacer de su “Rusia pobre, un país rico”. De ahí que afirmará:

Y es preciso que la Unión de Juventudes Comunistas una su formación, su instrucción y su educación a la labor de los obreros y de los campesinos y que no se encierre en sus escuelas ni se limite a leer los libros y folletos comunistas. Solo trabajando con los obreros y los campesinos, se puede llegar a ser un verdadero comunista. Es preciso que todos vean que cualquiera de los miembros de las Juventudes Comunistas es instruido,

y que al mismo tiempo sabe trabajar. Cuando todos vean que hemos eliminado de la antigua escuela la vieja férula, que la hemos reemplazado por una disciplina consciente, que todos nuestros jóvenes participan en los “sábados comunistas”, que utilizan los huertos suburbanos para ayudar a la población, empezarán a considerar el trabajo de un modo distinto a como lo consideraban antes. (pp. 136-137)

La experiencia de la anterior sociedad es que cada uno trabajaba solo para sí. Nadie se ocupaba de si había ancianos o enfermos, o de si todos los quehaceres de la casa recaían sobre una mujer, que por ello estaba esclavizada y aplastada. Las Juventudes Comunistas, deben decir: “nosotros transformaremos esto, organizaremos destacamentos de jóvenes que ayudarán en los trabajos de limpieza, en la distribución de víveres, recorriendo sistemáticamente las casas, que trabajarán en forma organizada para el bien de toda la sociedad, repartiendo con acierto las fuerzas y demostrando que el buen trabajo es el trabajo organizado” (Lenin, 1920/1966, p. 128).

Para Lenin (1920/1966) la generación joven será la sociedad revolucionaria y la que la construya. Por eso podemos concluir con las mismas palabras finales de este hombre que vivió la efervescencia de la Revolución Rusa:

Y debe saber que la construcción de esta sociedad es la misión de su vida. En la antigua sociedad, el trabajo se hacía por familias aisladas y nadie lo coordinaba, como no fuesen los terratenientes y los capitalistas, opresores de la masa del pueblo. Nosotros debemos organizar todos los trabajos por sucios o duros que sean, de suerte que cada obrero, cada campesino se digan: yo soy una parte del gran ejército del trabajo libre y sabré, sin terratenientes y sin capitalistas, organizar mi vida, sabré instaurar el régimen comunista. Es preciso que la Unión de Juventudes Comunistas eduque a todos desde la edad temprana en el trabajo consciente y disciplinado. Solo entonces podremos esperar que los objetivos que nos proponemos sean alcanzados. [...] La generación que tiene hoy 15 años y que de aquí a diez o veinte vivirá en una sociedad comunista, debe organizar su educación de manera que cada día, en cada pueblo o ciudad, la juventud resuelva prácticamente una tarea de trabajo colectivo, por minúsculo, por simple que sea. A medida que esto se realice en cada uno de los pueblos, a medida que se desarrolle la emulación comunista, a medida que la juventud muestre que sabe unir sus esfuerzos, quedará asegurado el éxito de la edificación comunista. Solo considerando cada uno de sus actos desde el punto de vista de este éxito, solo preguntándose constantemente si lo hemos hecho todo para llegar a ser trabajadores unidos y concientes, solo a través de este largo proceso agrupará la Unión de Juventudes Comunistas el medio millón de sus miembros en un gran ejército de trabajo y merecerá el respeto general. (pp. 138-139)

Gramsci, la construcción de una nueva cultura y de una nueva política

Un aspecto interesante de la obra de Antonio Gramsci es que en ella están presentes las ideas sobre educación. Al igual que la filosofía pretende ser una reforma moral cuyo empeño es el de elevar la conciencia crítica de las clases populares, para que los individuos lleguen a adquirir una concepción superior de la vida, la educación debe apuntar al proceso de formación de la personalidad. Para Gramsci, el hombre, que es el resultado de unas condiciones de vida, es también el sujeto de una transformación de esas relaciones sociales.

Teniendo en cuenta las condiciones objetivas de existencia, el hombre pone en movimiento la propia voluntad y va formando su personalidad. Esta formación no es únicamente individual y subjetiva, sino una operación compleja en la que los elementos individuales y subjetivos se asocian a los elementos de masa y materiales con los que el individuo se encuentra en una relación recíproca.

Gramsci rechaza el determinismo y el innatismo pedagógico. En el individuo humano hay elementos naturales de carácter innato, pero se van transformando dentro de las relaciones sociales productivas en las que se desenvuelven los individuos. La conciencia del niño no es algo individual sino el reflejo de la parte de la sociedad en la que se desarrolla. Se opone a la pedagogía idealista, que considera la educación como el *desarrollo* de algo ya existente bajo la forma de una fuerza latente originaria, pero que realmente es una cantidad de sensaciones e imágenes obtenidas durante los primeros días de vida del niño. Afirmaba Gramsci que “en el niño está ya todo el hombre [...]”. Pienso que el hombre es una construcción histórica, obtenida mediante la coerción” (en Lombardi, 1973, pp. 45).

Gramsci destaca la intervención de un educador que no actúe como puro individuo, sino que sea el portador de los temas más importantes del grupo social. Para educar es necesario un aparato cultural, a través del cual la generación anterior transmite a la generación de los jóvenes toda la experiencia del pasado, les hace adquirir sus inclinaciones y hábitos, y de manera enriquecida comunica el patrimonio del pasado.

Para Gramsci el maestro no es solo el que enseña en la escuela, sino que el verdadero maestro, el educador, es aquel que, encarnando la conciencia crítica de la sociedad y teniendo presente el tipo de hombre colectivo que se encuentra representado en la escuela, asume el papel de mediador entre la sociedad en general y la sociedad infantil en desarrollo. Además, promueve y estimula el proceso evolutivo a través de la búsqueda de un equilibrio dinámico y dialéctico entre imposición social e iniciativa autónoma del individuo.

La teoría sobre el maestro de Gramsci se apoya en la reflexión sobre los intelectuales, por lo que el maestro no es más que un *dirigente* que opera en un espacio particular,

la escuela y la educación. Por eso, es importante que el educador sea educado, es decir, que adquiera conciencia crítica de su ser y de su función *directiva* en la sociedad. Es maestro solo aquel que está en condiciones de representar la conciencia crítica colectiva y, por lo tanto, de actuar como elemento de unión entre el ambiente y el que se está educando. Para Gramsci (en Lombardi, 1973) el educador:

[...] se rinde ante el sentido común y el pensamiento vulgar, porque no se plantea el problema en sus términos teóricos exactos y por lo tanto está desarmado e impotente. El ambiente inculto y vulgar ha dominado al educador. El vulgar sentido común se ha impuesto a la ciencia pero no a la inversa. (p. 46)

Debe existir una relación de interacción recíproca entre educador y educado, y entre el educador y el ambiente. Todo esto es un problema político, y el Estado debe intervenir para educar al educador.

La relación entre maestro y alumno no es solo la relación entre la doctrina y la práctica pedagógica, ni se limita a las simples relaciones puramente escolares y docentes, sino que existe y se manifiesta en todo el conjunto de la sociedad. “Es pues una relación entre el individuo y los otros individuos, entre intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados” (en Lombardi, 1973, p. 47).

Gramsci considera que la clase obrera está destinada a convertirse, en el futuro, en clase dirigente. Para eso debe adquirir conciencia de esa *posible condición futura* y prepararse para asumir ese papel histórico. Eso implica que la mentalidad popular pase de un estado de superstición y de folclor a un estadio histórico crítico, mediante la formación de una nueva cultura que se corresponderá con las exigencias de la nueva clase. Para ello son fundamentales la educación y el papel del educador. La construcción de esa nueva cultura no significa un simple proceso de adoctrinamiento, sino que se requiere la participación de toda la clase social que, reconociendo sus problemas, eleve a sus miembros a un nivel más consciente y crítico de su propio ser en la sociedad y en la historia.

En el año de 1916 Gramsci, haciendo referencia a las reflexiones sobre la cultura, retomaba a G. F. von Hardenberg, poeta romántico alemán más conocido como Novalis, que afirmaba que: “El problema supremo de la cultura consiste en hacerse dueño del propio yo trascendental [...] sorprende la falta de percepción e intelección completa de los demás. Sin un perfecto conocimiento de nosotros mismos, no podremos conocer verdaderamente a los demás”. Y alude a otro autor que, retomando de Solón (y Sócrates) la máxima “Conócete a ti mismo”,

[...] quiso con ello exhortar a los plebeyos, que se creían de origen animal y pensaban que los nobles eran de origen divino a que reflexionaran sobre sí mismos para reconocerse de igual naturaleza humana que los nobles, y, por tanto, para que pretendieran

ser igualados con ellos en civil derecho. Y en esa consciencia de la igualdad humana de nobles y plebeyos pone luego la base y la razón histórica del origen de las repúblicas democráticas de la Antigüedad. (Gramsci, 1916/1998)

Para Gramsci, en estas dos reflexiones se indican los límites y los principios en los cuales debe fundarse una justa comprensión del concepto de cultura, de igual forma ocurre con respecto al socialismo.

Hay que perder la costumbre y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico en el cual el hombre no se contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que rellenar y apuntalar con datos empíricos, con hechos en bruto e inconexos que él tendrá luego que encasillar en el cerebro como en las columnas de un diccionario para poder contestar, en cada ocasión, a los estímulos del mundo externo. Esa forma de cultura es verdaderamente dañina, especialmente para el proletariado. (Gramsci, 1916/1998)

Esto permite que algunos se crean superiores al resto de la humanidad porque han amontonado en la memoria cierta cantidad de datos y fechas que desgranar en cada ocasión para levantar una barrera entre sí mismo y los demás. Según Gramsci (1916/1998), de aquí se deriva un intelectualismo cansino e incoloro,

[...] que ha dado a luz una entera caterva de fantasiosos presuntuosos, más deletéreos para la vida social que los microbios de la tuberculosis o de la sífilis para la belleza y la salud física de los cuerpos. El estudiantillo que sabe un poco de latín y de historia, el abogadillo que ha conseguido arrancar una licenciatura a la desidia y a la irresponsabilidad de los profesores, creerán que son distintos y superiores incluso al mejor obrero especializado, el cual cumple en la vida una tarea bien precisa e indispensable y vale en su actividad cien veces más que esos otros en las suyas. Pero eso no es cultura, sino pedantería; no es inteligencia, sino intelecto, y es justo reaccionar contra ello.

Añade Gramsci (1916/1998):

La cultura es cosa muy distinta. Es organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la personalidad propia, conquista de una superior conciencia por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida, sus derechos y sus deberes [...]. El hombre es sobre todo espíritu, o sea, creación histórica y no naturaleza. De otro modo no se explicaría por qué, habiendo habido siempre explotados y explotadores, creadores de riqueza y egoístas consumidores de ella, no se ha realizado todavía el socialismo

Entretanto, Gramsci también propone conocer la naturaleza y sus leyes, para de esta manera conocer las leyes que rigen el espíritu. Dice que hay que aprenderlo todo sin perder de vista la finalidad última, que es conocerse mejor a sí mismo a través de los demás, y a los demás a través de sí mismos. Si es verdad que la historia universal es una cadena de los esfuerzos que ha hecho el hombre por liberarse de los privilegios, de los prejuicios y de las idolatrías, no se comprende por qué el proletariado, que quiere

añadir otro eslabón a esa cadena, no ha de saber cómo, y por qué, y por quién ha sido precedido, y qué provecho puede conseguir de ese saber.

Pero miremos con atención el papel de la formación política de los individuos en momentos de persecución y de eliminación de cualquier forma de expresión del derecho burgués en un modelo democrático. Gramsci, hacia la década de los treinta del siglo XX, señalaba las difíciles condiciones del movimiento obrero revolucionario italiano, que había caído en una situación de ilegalidad o de semilegalidad. La libertad de prensa y los derechos de reunión, de asociación y de propaganda fueron suprimidos. La formación de los cuadros dirigentes del proletariado ya no podía realizarse con los métodos tradicionales en Italia hasta 1921. Los elementos obreros más activos fueron perseguidos y controlados; las bibliotecas obreras fueron incendiadas o eliminadas; las grandes organizaciones y acciones de masa ya no existían o no podían organizarse. Los militantes participaban de una manera muy limitada en las discusiones. Las reuniones irregulares de pequeños grupos clandestinos producían estados de ánimo y puntos de vista que con frecuencia eran erróneos (Gramsci, 1931).

Para Gramsci, la dificultad era que los nuevos miembros del partido no podían ser educados en los métodos de amplia actividad, de amplias discusiones, del control recíproco que son propios de los periodos de democracia y de legalidad. Se anunció así un periodo muy grave: la masa del partido que trataba de escapar al enemigo, que se organizaba en grupos pequeños, veía cómo los dominadores conservaban el poder con el empleo de minorías armadas. Dichos grupos se alejaban de la concepción marxista de la actividad revolucionaria del proletariado y a la postre fueron incapaces de vencer al enemigo.

La recuperación de los partidos revolucionarios, tras un periodo de ilegalidad, se caracteriza con frecuencia por un impulso a la acción. De esta forma, el partido revolucionario se ha hecho destrozarse por la reacción mientras se mantiene la indiferencia y la pasividad de las amplias masas que, después de toda etapa reaccionaria, se vuelven muy prudentes y tienen miedo de volver a la situación de la cual acaban de salir.

Gramsci considera que, para prevenir tales errores, el partido tiene que desarrollar una determinada actividad que tienda a mejorar su organización, a elevar el nivel intelectual de los miembros, que están destinados a convertirse en el núcleo central y más resistente a toda prueba y a todo sacrificio; que guiará la revolución y administrará al Estado proletario (Gramsci, 1931).

La recuperación del movimiento revolucionario ofrece al partido una serie de nuevos elementos. El problema que se plantea es el de impedir que el núcleo central sea disgregado. El ejemplo que señala Gramsci fue lo que ocurrió en Italia con el Partido Socialista después de la guerra. El núcleo central, constituido por camaradas fieles a la causa durante el cataclismo, se redujo a unos 16.000, pero después alcanzó a tener

220.000 miembros, es decir, que había 200.000 adherentes después de la guerra, sin preparación política, sin mayor noción de doctrina marxista, fácil presa de los pequeños burgueses declamadores. Para Gramsci el Partido Comunista debe tener una línea a seguir. Debe reforzar ideológica y políticamente sus cuadros y sus miembros, para dirigir las masas sin que la organización sufra demasiadas sacudidas y sin que la figura del partido sea cambiada.

La lucha del proletariado contra el capitalismo, según Antonio Gramsci, se desenvuelve en tres frentes: el económico, el político y el ideológico. La lucha económica tiene tres fases: de resistencia contra el capitalismo, esto es, la fase sindical elemental; de ofensiva contra el capitalismo para el control obrero de la producción; y de lucha para la eliminación del capitalismo a través de la socialización. También la lucha política tiene tres fases principales: lucha para contener el poder de la burguesía en el Estado parlamentario, es decir, para mantener o crear una situación democrática de equilibrio entre las clases que permita al proletariado organizarse y desarrollarse; lucha por la conquista del poder y por la creación del Estado obrero, es decir, una acción política en la que el proletariado movilice todas las fuerzas sociales anticapitalistas (en primer lugar la clase campesina), y las conduzca a la victoria; y la fase de la dictadura del proletariado organizado en clase dominante, para eliminar todos los obstáculos técnicos y sociales que se opongan a la realización del comunismo.

La lucha económica no puede separarse de la lucha política, y estas a su vez no pueden ser separadas de la lucha ideológica. En su primera fase sindical, la lucha económica es espontánea, no es revolucionaria, es decir, no lleva necesariamente al derrocamiento del capitalismo. Los reformistas y fascistas admiten la lucha sindical elemental. Los reformistas sostienen que los proletarios como individuos, ciudadanos, deben luchar también por la democracia burguesa; o sea, mantener las condiciones políticas de la pura lucha de resistencia sindical.

Para Gramsci (1931) la lucha sindical se vuelve un factor revolucionario, y se debe acompañar de:

[...] la lucha política, es decir, que el proletariado tenga conciencia de ser el protagonista de una lucha general que envuelve todas las cuestiones más vitales de la organización social, es decir, que tenga conciencia de luchar por el socialismo. El elemento "espontaneidad" no es suficiente para la lucha revolucionaria, pues nunca lleva a la clase obrera más allá de los límites de la democracia burguesa existente. Es necesario el elemento conciencia, el elemento "ideológico", es decir, la comprensión de las condiciones en que se lucha, de las relaciones sociales en que vive el obrero, de las tendencias fundamentales que operan en el sistema de estas relaciones, del proceso de desarrollo que sufre la sociedad por la existencia en su seno de antagonismos irreductibles, etcétera.

Los tres frentes de la lucha proletaria deben ser asumidos por el partido de la clase obrera, ya que ocupa y representa todas las exigencias de la lucha general. La conciencia de toda la compleja función de la clase obrera tiene que ser desarrollada por los miembros del Partido. No se puede modificar completamente la conciencia de toda la clase obrera, porque esto se logra solamente cuando ha sido modificado el modo de vivir de la propia clase, esto es, cuando el proletariado se convierta en clase dominante, cuando tenga a su disposición el aparato de producción y de cambio, y el poder estatal. Él, en su conjunto, debe representar esta conciencia superior, de lo contrario no estaría a la cabeza sino a la cola de las masas. Por ello, el partido debe asimilar el marxismo y debe asimilarlo en su forma actual, como leninismo.

Antonio Gramsci considera que la actividad teórica, la lucha en el frente ideológico, se ha descuidado siempre en el movimiento obrero. “En Italia, el marxismo (por influjo de Antonio Labriola) ha sido más estudiado por los intelectuales burgueses para desnaturalizarlo y adecuarlo al uso de la política burguesa, que por los revolucionarios” (Gramsci, 1931). Por eso, el Partido Socialista Italiano permite las tendencias más dispares. La dirección del Partido debe luchar contra la ideología burguesa y liberar a las masas de la influencia del capitalismo, y difundir en el partido mismo la doctrina marxista.

El marxismo y algunas afirmaciones sueltas de Marx le han “servido a la burguesía italiana para demostrar que por la necesidad de su desarrollo era necesario prescindir de la democracia, era necesario pisotear las leyes, era necesario reírse de la libertad y de la justicia” (Gramsci, 1931); es decir, el marxismo les ha servido a los filósofos de la burguesía italiana en su lucha contra los trabajadores. Gramsci explica que los burgueses han sido hábiles para manejar las ideas de Marx:

Los teóricos de la burguesía italiana han tenido la habilidad de crear el concepto de la “nación proletaria” y que la concepción de Marx debía aplicarse a la lucha de Italia contra los otros Estados capitalistas, no a la lucha del proletariado italiano contra el capitalismo italiano; los “marxistas” del Partido Socialista han dejado pasar sin lucha estas aberraciones, que fueron aceptadas por uno, Enrico Ferri, que pasaba por un gran teórico del socialismo. Esta fue la fortuna del marxismo en Italia: que sirvió de perejil para todas las indigestas salsas que los más imprudentes aventureros de la pluma han querido poner en venta. Marxistas de esta guisa han sido Enrico Ferri, Guillermo Ferrero, Achille Loria, Paolo Orano, Benito Mussolini [...].

[...]

Para luchar contra esta confusión es importante que el partido luche en el campo ideológico, que se imponga como un deber de los militantes el conocimiento de la doctrina del marxismo-leninismo, al menos en sus términos más generales. (Gramsci, 1931)

Su carácter de político práctico se verifica en el método de apoyarse en la propia experiencia de las masas y en el Partido Comunista de Italia, del cual fuera uno de sus fundadores y principal dirigente. Gramsci considera al político de acción como un creador que se basa en la realidad efectiva. Es sobre la acción creativa progresista que se puede superar la realidad efectiva.

Para Gramsci la centralización, la unidad de dirección y la unidad de concepción debían tener un nuevo contenido para salir del estancamiento intelectual en el que se encontraban. Esto se logró en parte por la lucha incesante contra el fascismo. Para que el partido viviera y estuviera en contacto con las masas, era importante que todos sus miembros fueran dirigentes, elementos políticos activos.

En la visión de Gramsci, los cuadros constituyen el elemento fundamental de un partido político revolucionario. Los cuadros se relacionan con la ideología, con la cultura. Al reflexionar sobre los caminos para la instalación de un nuevo sentido común en las amplias masas, afirma que el rol principal es de aquellos cuadros capaces de estar al mismo tiempo en lo más profundo de la masa y en la estructura del partido: –trabajar para suscitar élites de intelectuales de un tipo nuevo, que surjan directamente de la masa y que permanezcan en contacto con ella–.

Todo el esfuerzo de Gramsci irá en la dirección que había marcado Lenin: el análisis concreto de la situación concreta y, por ello, de su devenir histórico: no el estudio de la teoría del Estado en general, sino de la historia del Estado italiano; no el análisis de la situación de la clase obrera en general, sino de las condiciones concretas en que esta podría ejercer su rol revolucionario.

En Gramsci se observa un intento por integrar diversos esfuerzos realizados desde el marxismo, a los que corresponde integrar de un modo armónico: la elaboración permanente de un pensamiento transformador, la estructuración de una línea de cuadros y la incorporación de nuevos y nuevas militantes, desde el proceso de luchas obreras y populares. Para Gramsci la elaboración de un nuevo pensamiento no es precisamente un asunto académico.

Gramsci enseña que los hombres aceptarán las nuevas ideas desde un lugar compartido con los difusores de la nueva concepción, y ese lugar no es otro que el de la militancia en defensa de sus derechos y reivindicaciones. O sea, hay que convencer primero de que uno puede organizar la lucha cotidiana de un modo eficaz para promover las condiciones de cambio. Las dificultades del proyecto revolucionario no se deben a la falta de aptitud para organizar la lucha reivindicativa, sino a la ausencia de una política revolucionaria; a realizar demasiadas concesiones al –sentido común– reaccionario; a la falta de voluntad para la defensa de los principios revolucionarios. En pocas palabras, no se trata de exceso de política, sino de falta de ella.

Podemos ir concluyendo que Gramsci como político se concentra en los problemas que permitan una estrategia de resistencia y de rearme de las fuerzas diezmadas. Así, van a ir surgiendo una serie de conceptos enriquecedores del marxismo, que son precisos y útiles: una concepción mucho más compleja e integral del Estado; la idea de la hegemonía y de la necesidad de pasar

de una guerra de maniobras (el asalto a las ciudadelas del poder) a una guerra de posiciones (la construcción de la contrahegemonía en cada poro de la sociedad para crear las condiciones de su conquista); la valoración de lo cultural como elemento fundamental para el sistema de dominio cotidiano, que va a ser auxiliado por la fuerza de la represión cada vez que sea necesario.

La experiencia de la construcción de un hombre nuevo en Latinoamérica

En esta parte queremos retomar algunas de las reflexiones de uno de los mayores teóricos revolucionarios latinoamericanos, conocido más por los afiches o camisetas que usan nuestros jóvenes como símbolo de rebeldía en los estadios que por su misma proyección teórica. Hacemos referencia a Ernesto “Che” Guevara, quien trató de tomar distancia hacia la década de los sesenta del modelo de socialismo y comunismo que se imponía desde la Unión Soviética al resto del planeta.

En el año de 1966 en Praga (Checoslovaquia) el “Che” Guevara elaboró una serie de reflexiones en las cuales criticaba el *Manual de economía política* de la Academia de Ciencias de la URSS, que se inspiraba en Stalin (1954). Allí están sus críticas abiertas y contundentes al camino seguido por la Unión Soviética para construir el socialismo. Le preocupaba que los soviéticos le dieran una excesiva importancia a dicho manual, a tal punto que ya no leyeran *El capital* de Karl Marx. Su interés era el de pensar los problemas teóricos de esa obra, desde las dificultades prácticas del capitalismo y de la transición al socialismo, asumiendo la posición política de los pueblos del Tercer Mundo. La Revolución cubana se inscribía en ese horizonte (Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, 1966).

El “Che” Guevara había caracterizado *El capital* de Marx como un libro *humanista*. En las notas de 1966 lo aborda como un texto crítico de la economía política. Reconoce la inseparable unidad de teoría, ciencia y política en los fundadores de la praxis: Marx y Engels. Para el Che la “Unión Soviética estaba regresando al capitalismo”.

A partir de las anteriores consideraciones podemos entender la propuesta de *El socialismo y el hombre en Cuba* (1965/1993). Ernesto “Che” Guevara parte de la idea de que al socialismo se lo ataca por la propuesta de la abolición del individuo en aras del Estado. Hace referencia a la historia de la lucha revolucionaria y destaca las principales etapas antes y después de la toma del poder²⁷.

La *primera etapa* (1953-1959) corresponde a las acciones revolucionarias. El ataque inicial al cuartel Moncada fue un fracaso y los sobrevivientes fueron a parar a la cárcel. Luego de ser amnistiados, reiniciaron la lucha revolucionaria. Durante este proceso, en el cual solamente existían gérmenes de socialismo, el hombre era un factor fundamental. En él se confiaba, individualizado, específico, con nombre y apellido, y de su capa-

27 Al respecto véase la interesante reflexión de Carlos Tablada (2001).

cidad de acción dependían el triunfo o el fracaso del hecho encomendado (Guevara, 1965/1993, pp. 1-2).

Luego se dio la etapa de *la lucha guerrillera*. “Esta se desarrolló en dos ambientes distintos: el pueblo, masa todavía dormida a quien había que movilizar, y su vanguardia, la guerrilla, motor impulsor de la movilización, generador de conciencia revolucionaria y de entusiasmo combativo” (Guevara, 1965/1993, pp. 1-2). Para el Che, fue esta vanguardia el agente catalizador, el que creó las condiciones subjetivas necesarias para la victoria. A esto se sumó la proletarianización del pensamiento, en la que el individuo fue el factor fundamental.

En la actitud de los combatientes se vislumbraba al hombre del futuro. En otros momentos se repitió el hecho de la entrega total a la causa revolucionaria. El interés del Che era mantener esa actitud heroica. Esa fue una de sus tareas fundamentales desde el punto de vista ideológico.

En enero de 1959 se estableció el Gobierno revolucionario. El Ejército Rebelde era la garantía de poder, como factor fundamental de fuerza. Las contradicciones en el seno del Gobierno se superaron en febrero del 59, cuando Fidel Castro asumió la jefatura con el cargo de primer ministro. En julio del mismo año, renunció el presidente Urrutia ante la presión de las masas. Aparecía en la historia de la Revolución cubana, ahora con caracteres nítidos, un personaje que se repetirá sistemáticamente: la masa. Este grupo no actúa como un manso rebaño. Sigue sin vacilar a sus dirigentes. Ellos han ganado esa confianza que responde a la interpretación cabal de los deseos del pueblo, de sus aspiraciones y a la lucha sincera por el cumplimiento de las promesas hechas (Guevara, 1965/1993, pp. 3-4).

Para Ernesto Guevara la masa participó en la reforma agraria y en la administración de las empresas estatales; pasó por la experiencia heroica de Playa Girón y por otros hechos importantes y siguió trabajando en la construcción del socialismo. “En apariencia está la supeditación del individuo al Estado, la masa realiza con entusiasmo y disciplina sin iguales las tareas que el Gobierno fija, ya sean de índole económica, cultural, de defensa, deportiva, etcétera” (Guevara, 1965/1993, p. 3). Por eso, Ernesto Che Guevara añade:

La iniciativa parte en general de Fidel o del alto mando de la Revolución y es explicada al pueblo, que la toma como suya. Otras veces, experiencias locales se toman por el partido y el Gobierno para hacerlas generales, siguiendo el mismo procedimiento.

Sin embargo, el Estado se equivoca a veces. Cuando una de esas equivocaciones se produce, se nota una disminución del entusiasmo colectivo por efectos de una disminución cuantitativa de cada uno de los elementos que la forman, y el trabajo se paraliza hasta quedar reducido a magnitudes insignificantes; es el instante de rectificar. (Guevara, 1965/1993, pp. 4-5)

Una de las dificultades era establecer una conexión más estructurada con la masa. Guevara destaca la fácil integración de Fidel con el pueblo. En las grandes concentraciones públicas, Fidel y la masa comienzan a vibrar en un diálogo de intensidad creciente hasta alcanzar el clímax que concluye en un grito de lucha y de victoria. Al respecto afirma:

Lo difícil de entender, para quien no viva la experiencia de la Revolución, es esa estrecha unidad dialéctica existente entre el individuo y la masa, donde ambos se interrelacionan y, a su vez, la masa, como conjunto de individuos, se interrelaciona con los dirigentes. (Guevara, 1965/1993, p. 6)

Comparando con la realidad burguesa, el Che plantea:

En el capitalismo se pueden ver algunos fenómenos de este tipo cuando aparecen políticos capaces de lograr la movilización popular, pero si no se trata de un auténtico movimiento social, en cuyo caso no es plenamente lícito hablar de capitalismo, el movimiento vivirá lo que la vida de quien lo impulse o hasta el fin de las ilusiones populares, impuesto por el rigor de la sociedad capitalista. En esta, el hombre está dirigido por un frío ordenamiento que, habitualmente, escapa al dominio de su comprensión. El ejemplar humano, enajenado, tiene un invisible cordón umbilical que le liga a la sociedad en su conjunto: la ley del valor. Ella actúa en todos los aspectos de su vida, va modelando su camino y su destino. (Guevara, 1965/1993, p. 6)

Las leyes del capitalismo actúan sobre el individuo sin que este se percate de ello. La propaganda capitalista promueve las posibilidades del éxito, es decir, pasar de la miseria al triunfo. No se debe olvidar que la riqueza de unos significa la miseria de muchos. El Che recuerda que en los países imperialistas los obreros van perdiendo su espíritu internacional de clase, ya que comparten la explotación de los países dependientes. El individuo necesita unas cualidades para llegar a la meta. Para el Che: “El premio se avizora en la lejanía; el camino es solitario. Además, es una carrera de lobos: solamente se puede llegar sobre el fracaso de otros” (Guevara, 1965/1993, p. 6).

El Che intenta definir al individuo, actor en la construcción del socialismo, en su doble existencia de ser único y miembro de la comunidad. Ante todo es un producto no acabado:

Las taras del pasado se trasladan al presente en la conciencia individual y hay que hacer un trabajo continuo para erradicarlas. El proceso es doble, por un lado actúa la sociedad con su educación directa e indirecta, por otro, el individuo se somete a un proceso consciente de autoeducación.

La nueva sociedad en formación tiene que competir muy duramente con el pasado. Esto se hace sentir no solo en la conciencia individual, en la que pesan los residuos de una educación sistemáticamente orientada al aislamiento del individuo, sino también por el carácter mismo de este periodo de transición con persistencia de las relaciones mercantiles. La mercancía es la célula económica de la sociedad capitalista; mientras

exista, sus efectos se harán sentir en la organización de la producción y, por ende, en la conciencia. (Guevara, 1965/1993, p. 8)

Marx concebía el periodo de transición como resultado de la transformación explosiva del sistema capitalista destrozado por sus contradicciones. El capitalismo se había desarrollado haciendo sentir sus efectos sobre el pueblo, pero no serían sus propias contradicciones las que, agotadas todas las posibilidades, harían saltar el sistema. En la lucha de liberación contra un opresor externo, aparecen los movimientos de liberación destinados a derrocar regímenes neocoloniales. Para el Che: “la acción consciente hace el resto”. Así mismo señala las grandes dificultades de los países que luchan por su liberación en ese periodo de transición:

En estos países no se ha producido todavía una educación completa para el trabajo social, y la riqueza dista de estar al alcance de las masas mediante el simple proceso de apropiación. El subdesarrollo por un lado y la habitual fuga de capitales hacia países “civilizados” por otro hacen imposible un cambio rápido y sin sacrificios. Resta un gran tramo a recorrer en la construcción de la base económica, y la tentación de seguir los caminos trillados del interés material, como palanca impulsora de un desarrollo acelerado, es muy grande.

Se corre el peligro de que los árboles impidan ver el bosque. Persiguiendo la quimera de realizar el socialismo con la ayuda de las armas melladas que nos legara el capitalismo (la mercancía como célula económica, la rentabilidad, el interés material individual como palanca, etcétera), se puede llegar a un callejón sin salida. Y se arriba allí tras de recorrer una larga distancia en la que los caminos se entrecruzan muchas veces y donde es difícil percibir el momento en que se equivocó la ruta. Entre tanto, la base económica adaptada ha hecho su trabajo de zapa sobre el desarrollo de la conciencia. Para construir el comunismo, simultáneamente con la base material hay que hacer al hombre nuevo. (Guevara, 1965/1993, p. 9)

El instrumento de movilización de las masas debe ser de índole moral, y promover el estímulo material, sobre todo de naturaleza social. De acuerdo con el Che (Guevara, 1965/1993, p. 9), “en momentos de peligro extremo es fácil potenciar los estímulos morales; para mantener su vigencia, es necesario el desarrollo de una conciencia en la que los valores adquieran categorías nuevas”. Y luego añade de manera firme: “La sociedad en su conjunto debe convertirse en una gigantesca escuela” (p. 9). Esto es similar al proceso de formación de la conciencia capitalista en su primera época; el capitalismo recurre a la fuerza, pero, además, educa a la gente en el sistema. La propaganda es realizada por los encargados de explicar la ineluctabilidad de un régimen de clase. Esto aplaca a las masas que se ven oprimidas por un mal contra el cual no es posible la lucha.

A continuación viene la esperanza, se trata de dar una salida posible. Después de ser obedientes y de morir, se arriba a otros mundos maravillosos donde los buenos son premiados.

Para otros, la innovación; la separación en clases es fatal, pero los individuos pueden salir de aquella a que pertenecen mediante el trabajo, la iniciativa, etcétera. Este proceso, y el de autoeducación para el triunfo, deben ser profundamente hipócritas: es la demostración interesada de que una mentira es verdad. (Guevara, 1965/1993, p. 11)

Para el Che la educación directa adquiere una importancia mucho mayor. Además, la explicación es convincente porque es verdadera. Afirma que la educación:

Se ejerce a través del aparato educativo del Estado en función de la cultura general, técnica e ideológica, por medio de organismos tales como el Ministerio de Educación y el aparato de divulgación del partido. La educación prende en las masas y la nueva actitud preconizada tiende a convertirse en hábito; la masa la va haciendo suya y presiona a quienes no se han educado todavía. Esta es la forma indirecta de educar a las masas, tan poderosa como aquella otra. Pero el proceso es consciente; el individuo recibe continuamente el impacto del nuevo poder social y percibe que no está completamente adecuado a él. Bajo el influjo de la presión que supone la educación indirecta, trata de acomodarse a una situación que siente justa y cuya propia falta de desarrollo le ha impedido hacerlo hasta ahora. Se autoeduca. (Guevara, 1965/1993, p. 11-12)

Ernesto “Che” Guevara considera que en este periodo de construcción del socialismo podemos ver al hombre nuevo que va naciendo. Su imagen no está todavía acabada; el proceso marcha paralelo al desarrollo de formas económicas nuevas. Los hombres siguen a su vanguardia, constituida por el partido, por los obreros y por los hombres de avanzada que caminan ligados a las masas y en estrecha comunión con ellas. Las vanguardias tienen su vista puesta en el futuro y en su recompensa, pero esta no se vislumbra como algo individual. El premio es la nueva sociedad donde los hombres tendrán características distintas: la sociedad del hombre comunista.

No obstante, una dificultad es la relativa falta de desarrollo de la conciencia social.

El grupo de vanguardia es ideológicamente más avanzado que la masa; esta conoce los valores nuevos, pero insuficientemente. Mientras en los primeros se produce un cambio cualitativo que les permite ir al sacrificio en su función de avanzada, los segundos solo ven a medias y deben ser sometidos a estímulos y presiones de cierta intensidad; es la dictadura del proletariado ejerciéndose no solo sobre la clase derrotada, sino también, individualmente, sobre la clase vencedora. (Guevara, 1965/1993, pp. 13-14)

Para la construcción de esa nueva sociedad son importantes las instituciones revolucionarias. La institucionalización implica la articulación de canales y aparatos bien aceitados, pero ese proceso todavía no se ha logrado. Se buscaba:

la perfecta identificación entre el Gobierno y la comunidad en su conjunto, ajustada a las condiciones peculiares de la construcción del socialismo y huyendo al máximo de los lugares comunes de la democracia burguesa, trasplantados a la sociedad en formación (como las cámaras legislativas, por ejemplo). (Guevara, 1965/1993, pp. 13-14)

Ernesto Guevara en ese momento era muy optimista, ya que afirmaba que:

[...] las masas hacen la historia como el conjunto consciente de individuos que luchan por una misma causa. El hombre, en el socialismo, a pesar de su aparente estandarización, es más completo; a pesar de la falta del mecanismo perfecto para ello, su posibilidad de expresarse y hacerse sentir en el aparato social es infinitamente mayor. (Guevara, 1965/1993, p. 14)

El Che consideraba necesaria la participación consciente, individual y colectiva, de las masas, en todos los mecanismos de dirección y de producción, y la ligaba a la idea de la necesidad de la educación técnica e ideológica. Así lograría la total conciencia de su ser social, lo que equivaldría a su realización plena como criatura humana, rotas las cadenas de la enajenación. Habría una reapropiación de su naturaleza a través del trabajo liberado y la expresión de su propia condición humana por medio de la cultura y el arte.

Con respecto al trabajo, el Che consideraba que adquiriría una condición nueva; la mercancía-hombre cesaba de existir y se instalaba un sistema que otorgaría una cuota para el cumplimiento del deber social. Los medios de producción pertenecen a la sociedad y la máquina es el lugar donde se cumple el deber. “El hombre comienza a liberar su pensamiento del hecho enojoso que suponía la necesidad de satisfacer sus necesidades animales mediante el trabajo”; se ve retratado en su obra y comprende su magnitud humana a través del objeto creado, del trabajo realizado. Este trabajo ya no es fuerza de trabajo vendida, sino que significa una emanación de sí mismo, un aporte a la vida común en que se refleja. Es el cumplimiento de su deber social.

Para el Che el trabajo tenía la nueva categoría de deber social que habría que articular con el desarrollo de la técnica, que permitiría una mayor libertad y el trabajo voluntario, “basados en la apreciación marxista de que el hombre realmente alcanza su plena condición humana cuando produce sin la compulsión de la necesidad física de venderse como mercancía”.

A la sociedad que se estaba construyendo le faltaba lograr la completa recreación espiritual ante su propia obra. El cambio no se produce automáticamente en la conciencia, como no se produce tampoco en la economía. Las variaciones son lentas; hay avances y retrocesos. No estaban frente al periodo de transición puro, como lo presentara Marx en la *Crítica del programa de Gotha*, sino en una nueva fase: el primer periodo de transición del comunismo o de la construcción del socialismo, que se daba en medio de violentas luchas de clase con elementos de capitalismo. Para Ernesto “Che” Guevara era importante construir una teoría acorde con la experiencia particular, pero que debía tener en cuenta la formación del hombre nuevo y el desarrollo de la técnica.

Según el Che, el hombre trata de liberarse de la enajenación mediante la cultura y el arte. Pero es un ser solitario el que busca comunión con la naturaleza. Hay un intento

de fuga a través del arte. La superestructura dentro del capitalismo impone un tipo de arte en el cual hay que educar a los artistas. Los rebeldes son dominados por la maquinaria y solo los talentos excepcionales podrán crear su propia obra. Los restantes son triturados. Se inventa la investigación artística que permite la libertad, pero tiene dificultades como la de plantearse los reales problemas del hombre y su enajenación. No se considera el arte un arma de denuncia. Con la Revolución la investigación artística cobró nuevo impulso.

En muchos países la cultura general se convirtió casi en un tabú y se proclamó el *súmmum* de la aspiración cultural. Había una representación mecánica de la realidad social; se hablaba de la sociedad ideal, casi sin conflictos ni contradicciones. La advertencia del “Che” Guevara es clara: “El socialismo es joven y tiene errores”. Por eso, a veces los revolucionarios carecen de los conocimientos y la audacia intelectual necesarios para encarar la tarea del desarrollo de un hombre nuevo por métodos distintos a los convencionales, y estos sufren de la influencia de la sociedad que los creó. Esto tiene que ver con la relación entre forma y contenido. “No hay artistas de gran autoridad que, a su vez, tengan gran autoridad revolucionaria. Los hombres del partido deben tomar esa tarea entre las manos y buscar el logro del objetivo principal: educar al pueblo” (Guevara, 1965/1993, p. 18). El problema era que se anulaba la auténtica investigación artística y se reducía el problema de la cultura general a una apropiación del presente socialista y del pasado muerto. Así nació el realismo socialista sobre las bases del arte del siglo pasado.

El capitalismo, en el ámbito de la cultura, había dado todo de sí y en el arte se estaba presentando su decadencia. La libertad no existía en ese momento; existiría cuando se completara el desarrollo de la sociedad nueva. De acuerdo con el Che, faltaba el desarrollo de un mecanismo ideológico cultural que permitiera la investigación. El reto era la creación del hombre nuevo, el hombre del siglo XXI, aunque esta era una aspiración subjetiva y no sistematizada. Las nuevas ideas se iban introduciendo en el seno de la sociedad. La culpa de muchos de los intelectuales y artistas era no ser auténticamente revolucionarios. Las nuevas generaciones no tendrían esa dificultad. Por eso el Che señalaba:

Las posibilidades de que surjan artistas excepcionales serán tanto mayores cuanto más se haya ensanchado el campo de la cultura y la posibilidad de expresión. Nuestra tarea consiste en impedir que la generación actual, dislocada por sus conflictos, se puerque y puerque a las nuevas. No debemos crear asalariados dóciles al pensamiento oficial ni “becarios” que vivan al amparo del presupuesto, ejerciendo una libertad entre comillas. Ya vendrán los revolucionarios que entonen el canto del hombre nuevo con la auténtica voz del pueblo. Es un proceso que requiere tiempo. (Guevara, 1965/1993, p. 23)

Según el Che, en su sociedad jugaban un papel la juventud y el partido. La juventud era la arcilla maleable con la que se podía construir al hombre nuevo sin ninguna de las

taras anteriores. Su educación era cada vez más completa y se vinculaba permanentemente al trabajo. Este era un premio en ciertos casos y un instrumento de educación.

Pero miremos con atención algunas ideas que tenía Ernesto “Che” Guevara sobre los jóvenes y las juventudes comunistas. El Che reconocía que había tenido una actitud crítica frente a la juventud, como organización; y esa actitud crítica no había contado con el respaldo de soluciones prácticas. Había algunos problemas en torno al concepto de lo que debía ser una organización juvenil. Se veía a la juventud como organización con un aspecto mecanicista que le impedía ser la verdadera vanguardia. El “Che” Guevara ofrece una de las mejores reflexiones sobre el papel de las juventudes:

[...] la insistencia que continuamente les he hecho es para que no dejen de ser jóvenes, no se transformen en viejos teóricos, o teorizantes, conserven la frescura de la juventud, el entusiasmo de la juventud. Sean capaces de recibir las grandes consignas del Gobierno, transformarlas internamente, y convertirse en motores impulsores de todo el movimiento de masa, marchando a la vanguardia. Para eso hay que saber seleccionar cuáles son los grandes aspectos sobre los cuales el Gobierno insiste, Gobierno que es representación del pueblo por un lado y es partido al mismo tiempo por otro. (Guevara, 1964)

Para el Che una estrategia que debía cumplir la juventud era la de balancear y jerarquizar. La revolución técnica era uno de los aspectos más importantes, de las tareas más concretas, más adaptadas a la mentalidad de la juventud. De ahí que reafirmara:

Pero la revolución técnica debe tener un contenido de clase, un contenido socialista, y para eso se necesita que haya en la juventud la transformación necesaria para que sea auténtico ese motor impulsor; es decir, se vayan liquidando todos los resabios de la vieja sociedad que ha muerto. No se puede pensar en la revolución técnica sin pensar al mismo tiempo en una actitud comunista ante el trabajo, y eso es sumamente importante. Si no hay actitud comunista frente al trabajo, no hablen de revolución técnica socialista. (Guevara, 1965/1993, p. 14)

En ese momento se presentaba en Cuba la revolución técnica asociada con los grandes cambios ocurridos a raíz de los últimos inventos y descubrimientos de la ciencia. Decía el Che: “la transformación, la revolución técnica, dará a cada uno la oportunidad de llegar aproximadamente a lo que más le interesa en la vida, en sus trabajos, investigaciones, estudios, de todo tipo” (Guevara, 1964). Pero para eso hay que pasar por un proceso largo, en el que se van creando hábitos adquiridos mediante el trabajo voluntario, por ejemplo: una parte de la vida del individuo se entrega a la sociedad sin esperar nada, sin retribución de ningún tipo, y solamente en cumplimiento del deber social. Allí empieza a crearse lo que después, por el avance de la técnica, por el avance de la producción y de las relaciones de producción, alcanzará un tipo más elevado, se convertirá en la necesidad social.

Por eso el Che afirmaba: “Si todos son capaces de unir la capacidad para transformarse internamente en cuanto a los estudios, ante la actitud frente a la nueva técnica, y al mismo tiempo la capacidad para rendir en su puesto de trabajo como vanguardia, avanzaremos” (Guevara, 1964). Para el Che, realizar el trabajo productivo era algo que dignificaba tanto, que se convertía en una necesidad. Entonces habría auténticas vanguardias, dirigentes de la juventud, y no tendrán nunca que plantearse qué hacer.

El objetivo de esta etapa de construcción del socialismo y el comunismo, según el Che, no era tener las fábricas brillantes, sino construir el hombre integral. El hombre debía transformarse conjuntamente con la producción; no solo se producirían artículos sino también hombres. Sobre la importancia de las juventudes el Che concluía:

Aquí está una de las tareas de la juventud, impulsar, dirigir con el ejemplo la producción del hombre del mañana, y en esa producción y en esa dirección está incluida la producción propia, porque nadie es perfecto ni mucho menos, y todo el mundo debe ir mejorando su cualidad mediante el trabajo, las relaciones humanas, el estudio profundo, las discusiones críticas, todo eso es lo que va transformando a la gente. Esas son las tareas, y lo fundamental es que la juventud comprenda dónde está situada, y cuál va a ser su tarea fundamental. Que no la jerarquice más allá de lo que deba, que no se considere el centro de todo el universo socialista, pero sí se analice un eslabón importante, muy importante, que es el eslabón que apunta al porvenir. (Guevara, 1964)

Con respecto al partido, Ernesto Guevara señalaba que era una organización de vanguardia, compuesta por los mejores trabajadores. Era de gran autoridad por la calidad de sus cuadros. Se aspiraba a que el partido fuera de masas, pero cuando estas hubieran alcanzado el nivel de desarrollo de la vanguardia, es decir, cuando estuvieran educadas para el comunismo. Y a esa educación encaminaba el trabajo. En el partido los cuadros debían llevar, con su acción, la tarea revolucionaria a las masas.

Con respecto al papel que jugaba la personalidad, el hombre, como individuo de las masas, hacía la historia. El Che señalaba que había una interrelación entre los revolucionarios, el dirigente máximo y la masa para alcanzar esos anhelos. Se trataba de que el individuo se sintiera más pleno, con mucha más riqueza interior y con mucha más responsabilidad. El individuo dentro de este proceso se debía sacrificar. Por eso Ernesto Guevara (1965/1993) afirmaba: “Cuba es la vanguardia de América y debe hacer sacrificios porque ocupa el lugar de avanzada, porque indica a las masas de América Latina el camino de la libertad plena” (pp. 13-14).

Dentro de la Revolución, los dirigentes tenían que cumplir su papel de vanguardia, lo que implica una tarea magnífica y angustiada:

Déjeme decirle, a riesgo de parecer ridículo, que el revolucionario verdadero está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario auténtico sin esta cualidad. Quizás sea uno de los grandes dramas del dirigente: este

debe unir a un espíritu apasionado una mente fría, y tomar decisiones dolorosas sin que se contraiga un músculo. Nuestros revolucionarios de vanguardia tienen que idealizar ese amor a los pueblos, a las causas más sagradas y hacerlo único, indivisible. No pueden descender con su pequeña dosis de cariño cotidiano hacia los lugares donde el hombre común lo ejercita.

Los dirigentes de la Revolución tienen hijos que en sus primeros balbuceos no aprenden a nombrar al padre; mujeres que deben ser parte del sacrificio general de su vida para llevar la Revolución a su destino; el marco de los amigos responde, estrictamente, al marco de los compañeros de Revolución. No hay vida fuera de ella. (Guevara, 1965/1993, p. 26)

El Che consideraba necesario tener una gran dosis de humanidad, una gran dosis de sentido de la justicia y de la verdad. Había que realizar hechos concretos, actos que sirvieran de ejemplo, de movilización. El revolucionario, motor ideológico de la revolución dentro de su partido, desarrollaba permanentemente su actividad. Era necesario que el revolucionario no se quedara en la lucha local sino que se proyectara en el ámbito internacional. Por eso reafirmaba la importancia del internacionalismo proletario.

El Che termina la reflexión sobre *el socialismo y el hombre en Cuba* con las siguientes conclusiones:

Nosotros, socialistas, somos más libres porque somos más plenos; somos más plenos por ser más libres.

El esqueleto de nuestra libertad completa está formado, falta la sustancia proteica y el ropaje; los crearemos.

Nuestra libertad y su sostén cotidiano tienen color de sangre y están henchidos de sacrificio.

Nuestro sacrificio consciente; cuota para pagar la libertad que construimos.

El camino es largo y desconocido en parte; conocemos nuestras limitaciones. Haremos el hombre del siglo XXI: nosotros mismos.

Nos forjaremos en la acción cotidiana, creando un hombre nuevo con una nueva técnica.

La personalidad juega el papel de movilización y dirección en cuanto que encarna las más altas virtudes y aspiraciones del pueblo y no se separa de la ruta.

Quien abre el camino es el grupo de vanguardia, los mejores entre los buenos, el partido.

La arcilla fundamental de nuestra obra es la juventud, en ella depositamos nuestra esperanza y la preparamos para tomar de nuestras manos la bandera. (Guevara, 1965/1993, pp. 29-30)

Estas palabras constituyen una invitación a pensar desde la escuela y las juventudes el compromiso con la sociedad.

En este preciso momento son válidas e importantes las palabras de aquel hombre que, desde su formación humanista y social, se entregó por una causa revolucionaria de cambio. Él creyó que las condiciones para la construcción de una nueva sociedad, o por lo menos de un momento de transición estaban dadas. Hablamos del padre Camilo Torres Restrepo. Desde sus reflexiones es posible pensar en las enseñanzas vigentes del gran pedagogo Paulo Freire. Dirigiéndose a los estudiantes, en 1965, Camilo Torres decía:

Los estudiantes son un grupo privilegiado en todo país subdesarrollado. Las naciones pobres sostienen a costos muy altos a los pocos egresados de colegios y universidades [...]

En la fase de agitación de la revolución, la labor estudiantil ha sido de gran eficacia. En la fase organizativa su labor ha sido secundaria en Colombia. En la lucha directa, no obstante las honrosas excepciones que se han presentado en nuestra historia revolucionaria, el papel tampoco ha sido determinante.

Nosotros sabemos que la labor de agitación es importante, pero que su efecto real se pierde si no va seguida de la organización y de la lucha por la toma del poder. Una de las causas principales para que la contribución del estudiante a la revolución sea transitoria y superficial, es la falta de compromiso del estudiante en la lucha económica, familiar y personal.

Su inconformismo tiende a ser emocional (por sentimentalismo o por frustración) o puramente intelectual. Esto explica también el hecho de que al término de la carrera universitaria el inconformismo desaparezca, o por lo menos, se oculte y el estudiante rebelde deje de serlo para convertirse en un profesional burgués que para comprar símbolos de prestigio de la burguesía tiene que vender su conciencia a cambio de una elevada remuneración.

Estas circunstancias pueden ocasionar graves peligros a una respuesta madura y responsable de los estudiantes al momento histórico que está viviendo Colombia. La crisis económica y política se está haciendo sentir en todo el rigor sobre los obreros y los campesinos. El estudiante, generalmente aislado de estos, puede creer que basta una actividad revolucionaria superficial o puramente especulativa. Esa misma falta de contacto puede hacer que el estudiante traicione su vocación histórica; que cuando el país le exige una entrega total, el estudiante continúe con palabrería y buenas intenciones nada más. Que cuando el movimiento de masas le exige un trabajo cotidiano y continuo, el estudiante se conforme con pedreas y manifestaciones esporádicas. Que cuando la clase popular les exige una presencia efectiva, disciplinada y responsable en sus filas, los estudiantes contesten con promesas vanas o con disculpas.

Es necesario que la convicción revolucionaria del estudiante lo lleve a un compromiso real, hasta las últimas consecuencias. La pobreza y la persecución no se deben buscar. Pero, en el actual sistema, son las consecuencias lógicas de una lucha sin cuartel

contra las estructuras vigentes. En el actual sistema, son los signos que autentican una vida revolucionaria. La misma convicción debe llevar al estudiante a participar de las penurias económicas y de la persecución social de la que participan los obreros y campesinos. Entonces, el compromiso de la revolución pasa de la teoría a la práctica. Si es total es irreversible: el profesional no podrá volverse atrás sin una flagrante traición a su conciencia, a su pueblo y a su vocación histórica. [...]. (Torres, 1968, pp. 289-290)

Ahora bien, para cerrar esta reflexión queremos concluir con algunas palabras que ofreció Paulo Freire en una entrevista en 1986, en la que reflexionó sobre la educación popular y el papel del educador. Una primera inquietud que le asaltaba a Freire era que la educación popular se enfrentaba a una problemática crítica debido a la falta de claridad en el manejo de sus postulados teóricos y metodológicos. Señalaba que en la práctica pedagógica “dichos términos han tendido a vaciarse de contenido y, en esa medida, a convertirse en fórmulas huecas y aplicarse como tales en la práctica, de manera mecánica, repetitiva, alienada” (Torres, 1986, p. 9). En esto coincide con la preocupación de Lenin, Gramsci y el Che de no quedarse en la mecánica repetitiva de las cosas, de los manuales y de las doctrinas.

Freire (en Torres, 1986, p. 26) afirmaba: “el Paulo Freire de ayer no ha muerto. Quiero decir que yo he estado vivo durante todos estos años... Pero el Paulo Freire de hoy necesariamente lleva consigo las marcas de la experiencia”. Aludía a su contacto con las experiencias de Nicaragua, del Chile de Allende en el momento del golpe de Estado, de Tanzania, Angola, Guinea Bissau y de otros países y regiones. Terminaba diciendo (en Torres, 1986, p. 26): “Yo tengo aún que aprender haciendo y viendo las cosas que se están haciendo”.

Al hablar de la educación popular, el maestro Freire expresaba que “aquí también hay una prolongación entre el Paulo Freire de ayer y el de hoy”. Por eso explicaba:

Ayer, Paulo Freire entendía la educación popular como un esfuerzo de las clases populares, un esfuerzo a favor de la movilización popular o un esfuerzo incluso dentro del propio proceso de movilización y organización popular con miras a la transformación de la sociedad. Pero el Paulo Freire de ayer —un ayer que yo ubicaría en los años 50 y comienzos de los 60—, no veía con claridad algo que el Paulo Freire de hoy ve con mucha claridad. Y es lo que yo hoy denomino la “politicidad de la educación”. Esto es la calidad que tiene la educación de ser política. Porque la naturaleza de la práctica educativa es política en sí misma. Y por eso no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política. (Torres, 1986, p. 32)

Con respecto de los procesos educativos con los sectores populares, consideraba algo que los teóricos comunistas expresaron a lo largo del siglo XX, y es que de por sí los procesos educativos llevan implícita una concepción de clase: “El Paulo Freire de hoy no puede concebir proyectos de educación popular que no sean comprendidos a la luz

del conflicto de clase que se esté dando, clara u ocultamente, en la sociedad” (Torres, 1986, p. 32). Más adelante, le añade el carácter revolucionario que puede tener la educación popular:

La educación popular se plantea, entonces, como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular. Sin embargo, esto no significa que afirmemos que la educación es un instrumento para la transformación radical de la sociedad. [...] Claro que no se puede negar que la práctica revolucionaria transformadora de la sociedad es en sí misma pedagógica, en sí misma educativa. Lo que no podemos, sin embargo, es esperar a que se opere la transformación revolucionaria para empezar una labor de educación popular. No. Yo creo que en toda sociedad hay espacios políticos y sociales para trabajar desde el punto de vista del interés de las clases populares, a través de proyectos aunque sean mínimos de educación popular. (Torres, 1986, p. 34)

Frente a la educación, Freire (en Torres, 1986, p. 52) reconoce la importancia del manejo del conocimiento y el papel del educador:

La educación es siempre un acto de conocimiento, cualquiera que esta sea, cualquiera sea la marca ideológica que esté en ella, cualquiera sea la opción política del educador o la educadora individualmente o como grupo, como clase, como categoría social. Es decir, no hay posibilidad de entender la educación sin percibir que toda situación educativa, formal o informalmente, es siempre una situación en la cual hay un cierto objeto de conocimiento a ser conocido.

Sobre los educadores populares —y este planteamiento se puede extender a todos los educadores— sostenía (en Torres, 1986, p. 52):

Una cuestión fundamental para nosotros es saber cuál es nuestra comprensión del acto de conocer. Segundo, conocer para qué. Tercero, conocer con quiénes. Cuarto, conocer en favor de qué. Quinto, conocer contra qué. Sexto, conocer a favor de quiénes. Séptimo, conocer contra quiénes. Pero hay todavía otra pregunta previa a todas estas y es la de cómo conocer, es decir, una pregunta que tiene que ver con el método. Todas estas preguntas [...] nos llevan a preguntarnos sobre el rol del educador y el rol del educando en esta práctica educativa, en esta práctica de conocimiento. [...] esto también es una pregunta política, ya que involucra una cierta postura ideológica.

Al tratar el problema del conocimiento y la situación de las clases populares, Freire (en Torres, 1986, p. 54) precisaba:

Hay que acabar con esta comprensión elitista de que las masas populares son incompetentes, que solamente los expertos saben lo que se puede hacer. En la sociedad burguesa las masas populares se hacen incompetentes porque ello es necesario para la burguesía. Pero la revolución tiene que romper con eso. Porque los sectores populares trabajadores no ganan libertad de elegir si no interfieren también en la producción. [...] Entonces, la reinención del poder pasa por la reinención de la producción, lo

que a su vez demanda una creciente presencia popular en la definición de lo que se produce, para qué se produce, para quiénes se produce. Pero, al mismo tiempo, la reinención de la producción implica necesariamente la reinención de la cultura, y esta a su vez implica la reinención de la educación, la reinención del lenguaje.

Para terminar esta extensa reflexión y recordar que muchas de estas ideas aún pueden ser consideradas como utopías, el maestro Freire (en Torres, 1986, p. 61) señalaba:

[...] yo digo siempre que entre un montón de derechos que tienen las masas populares y que deben ser respetados y empujados por una revolución, hay dos que yo planteo con énfasis: primero, el derecho de saber mejor lo que ya saben por el hecho mismo de tener práctica; segundo, el derecho de participar en la producción del conocimiento que no está todavía creado.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1974). *Cambio*. Bogotá: América Latina.
- Freire, P. (2002). *Concientización: teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
- García, G. J. (1974). *La concepción marxista sobre la escuela y la educación*. México: Grijalbo.
- Gramsci, A. (1916/1998). Socialismo y cultura. En Fernández, B. & Reichman, J. (dirs.), *Para la reforma moral e intelectual*. Madrid: Los Libros de la Catarata. Recuperado de http://www.lainsignia.org/2000/abril/cul_062.htm
- Gramsci, A. (1931/2000, marzo-abril). Necesidad de una preparación ideológica de la masa. *Lo Stato Operaio*. Tomado de Marxists Internet Archive. Recuperado de <http://www.marxists.org/espanol/gramsci/mayo1925.htm>
- Gramsci, A. (1963). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo, 1963.
- Guevara, E. (1962). *Lo que debe ser un joven comunista*. Recuperado de <http://www.lospobres-dela tierra.org/textos/chejovencomunista.html>
- Guevara, E. (1964, 9 de mayo). Discurso en la clausura del seminario “La juventud y la Revolución”, organizado por la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC), Ministerio de Industrias de Cuba.
- Guevara, E. (1965/1993). *El socialismo y el hombre en Cuba*. La Habana: Editora Política. Recuperado de <http://www.el-comandante.com/cu>
- Lenin, V. I. (1920/1966). Tareas de las juventudes comunistas. Discurso en la 1.ª sesión del III Congreso de Juventudes Comunistas de Rusia, Moscú, 2 de octubre. En *La cultura y la revolución cultural*. Moscú: Progreso. Recuperado de <http://www.marxismoeducar.cl/len38.htm>
- Lombardi, F. (1973). *Gramsci. Ideas pedagógicas*. Bogotá: Pilas.
- Marx, K. & Engels, F. (1976). *Manifiesto del Partido Comunista*. Moscú: Progreso.

- Schulman, J. (s. f.) Gramsci y la formación política de los militantes. Notas del homenaje en el 110° aniversario de su natalicio. Argentina. Recuperado de http://www.geocities.com/cate-dragramsci/textos/S_Gramsci_y_la_formacion_politica_de_los_militantes.htm
- Tablada, C. (2001). El marxismo del Che. *El pensamiento económico de Ernesto “Che” Guevara*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 28ª ed., pp. 1-37.
- Torres Restrepo, C. Mensaje a los estudiantes. *Camilo Torres, el cura que murió en las guerrillas*. Barcelona, pp. 289-290.
- Torres, R. M. (1986). *Sobre educación popular, un encuentro con paulo Freire*. Medellín: Estudios Educativos.
- Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo. Cátedra Libre Ernesto Che Guevara. (1966). Notas (inéditas) de Ernesto “Che” Guevara, sobre el *Manual de economía política* de la Academia de Ciencias de la URSS (Praga). Recuperado de <http://www.rebellion.org/argentina/notas190902.pdf>

Anexo

Elementos comunes entre algunos pensadores comunistas y el maestro Paulo Freire sobre educación y pedagogía

La educación comunista se basa en los principios emanados de la propuesta socio-política del marxismo-leninismo. El principio educativo comunista parte del cuestionamiento de la explotación capitalista y pretende elevar a las masas explotadas a una nueva situación en la que puedan desarrollar todas sus potencialidades físicas, mentales y espirituales. Para hacer esto se propone un modelo educativo que vincule la vida del trabajo con la escolar, para que la primera incorpore principios de la ciencia a la rutina laboral, y haga de esta un acto consciente, con el objetivo final de eliminar la división social del trabajo entre el trabajo intelectual y el manual, que favorece la explotación del segundo por el primero. Además se busca dar una formación cultural y espiritual que permita a los hombres el disfrute de los bienes espirituales producidos por la humanidad y contribuir al saber universal con una cultura proletaria.

Tabla A1. Elementos comunes entre los pensadores comunistas y el maestro Paulo Freire sobre educación y pedagogía

Condiciones materiales

Freire. El mundo histórico-cultural, producto de la praxis humana, se vuelve sobre el hombre y lo condiciona. No puede huir del condicionamiento de su propia producción.

Gramsci. Dentro de las condiciones objetivas de existencia, el hombre pone en movimiento la propia voluntad y va formando su personalidad. Esta formación no es solo individual y objetiva, sino también una operación compleja en la que los elementos individuales y subjetivos se asocian a los elementos de masa y materiales con los que el individuo se encuentra.

Educación como instrumento de clase

Marx. La educación se encuentra vinculada al proceso histórico de la actividad social y productiva de los hombres.

Lenin. La escuela quería formar hombres instruidos pero eso es mentira. Realmente la sociedad se basaba en la división de hombres: explotadores y explotados.

Freire. Los proyectos de educación popular deben ser comprendidos a la luz del conflicto de clase que se da clara u ocultamente en la sociedad. La educación popular es una movilización y organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular.

Educación como acumulación inútil de contenidos

Lenin (1920/1966). “La vieja escuela era libresca, obligaba a almacenar una masa de conocimientos inútiles, superfluos, muertos, que atiborran la cabeza y transformaban a la generación joven en un ejército de funcionarios cortados todos por el mismo patrón.”

Freire (1970, p. 76). “El único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir depósitos, guardarlos, archivarlos” (*educación bancaria*). Hay un proceso de archivación.

Importancia de la educación

Freire. La alfabetización no puede hacerse de arriba para abajo, ni de afuera para adentro, como una donación o una imposición, sino desde dentro hacia fuera, por el propio analfabeta ayudado por el educador. Educando y educador aprenden juntos. “La educación es un acto de amor, y por esto, un acto de coraje. No puede temer al debate. Al análisis de la realidad. No puede rehuir la discusión creadora, so pena de ser una farsa” (*La educación como práctica de la libertad*) (Freire, 1979, p. 77).

Ernesto “Che” Guevara. Las taras del pasado se trasladan al presente y hay que erradicarlas. El hombre recibe el influjo de la sociedad y a nivel individual se somete a un proceso de autoeducación. El individuo es un ser inacabado.

Gramsci. La educación pretende ser una reforma moral, cuyo fin es elevar la conciencia crítica de las clases populares, para que los individuos lleguen a adquirir una concepción superior de la vida

Moral

Lenin (1920/1966). La moral burguesa embauca y nubla cerebros en provecho de terratenientes y capitalistas. La ética comunista tiene por punto de partida los intereses de la lucha de clases del proletariado.

Ernesto “Che” Guevara (1962). “[...] la exigencia a todo joven comunista es ser esencialmente humano, y ser tan humano que se acerque a lo mejor de lo humano. Que purifique lo mejor del hombre a través del trabajo, del estudio, del ejercicio de la solidaridad continuada con el pueblo y con todos los pueblos del mundo. Que se desarrolle al máximo la sensibilidad para sentirse angustiado cuando se asesine un hombre en otro rincón del mundo y para sentirse entusiasmado cuando en alguna parte se alza una nueva bandera de libertad.”

Conocimiento

Lenin. Un problema de la escuela capitalista es que hay un divorcio entre el libro y la vida práctica. La experiencia revolucionaria soviética estaba ligada al trabajo cotidiano en todos los terrenos.

Freire. La educación es un acto de conocimiento, cualquiera sea la marca ideológica. La educación es siempre una situación en la cual hay un cierto objeto de conocimiento a ser conocido. “Hay que superar el falso dilema “humanismo-tecnología”. Una educación perderá contenido si se desprecia la capacitación técnica del hombre, como la que se preocupa por la especialización y se olvida de su humanización (Freire, 1974).

Papel del educador

Freire. El educador debe dialogar con el analfabeta sobre situaciones concretas, y ofrecerle los instrumentos para que él se alfabetice. Es un orientador y un reconocedor de las condiciones culturales del que aprehende.

Gramsci. El educador representa la conciencia crítica de la sociedad y, teniendo presente el tipo de hombre colectivo que se encuentra representado en la escuela, asume el papel de mediador entre la sociedad en general y la sociedad infantil en desarrollo. Su deber es superar el sentimiento común y el pensamiento vulgar, y llegar a la ciencia.

Cultura

Freire (1974). El hombre como ser, está en un tiempo y en un espacio. Descubre que no solo está con la realidad sino que está en ella, y con ella establece relaciones que superan los contactos de la esfera animal. Hay una pluralidad en las relaciones.

Gramsci. Es necesario un conocimiento de nosotros mismos para poder conocer a los demás. La cultura no es un saber enciclopédico en el que el hombre es un recipiente que hay que rellenar y estimular. La cultura es organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la personalidad propia, conquista de una superior conciencia por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida, sus derechos y deberes (Gramsci, 1916/1998).

Ideología

Marx. La educación es una forma de conciencia social y, como superestructura, se encuentra vinculada a la ideología. La ideología es el complejo de concepciones que simula la realidad, que sirve a los intereses de clase.

Ernesto "Che" Guevara. El capitalismo en cultura ha dado todo de sí y en arte se está presentando su decadencia. La libertad existirá cuando se complete el desarrollo de la sociedad nueva. Falta el desarrollo de un mecanismo ideológico cultural que permita la investigación. El reto es la creación del hombre nuevo, el hombre del siglo XXI (Guevara, 1965/1993).

Freire. El desprecio de sí mismo del oprimido que proviene de la interiorización de la opinión que los opresores tienen de él. Oyen decir que no sirven para nada y acaban por convencerse de su propia inadaptación (*Concientización*).

Saber y cultura popular, y sentido común

Freire coincide con Gramsci en que no se puede separar la sensibilidad de los hechos con la rigurosidad de estos, y las masas populares tienen gran sensibilidad de lo concreto. Entonces hay que respetar el sentido común de las masas populares para buscar en ellas el sentido más riguroso y exacto de la realidad.

Freire. El conocimiento sale de la realidad, se codifica, se reconstruye y vuelve a esa realidad.

Lenin (1920/1966). La educación comunista era una forma de apuntar a la construcción de una cultura proletaria, pero no se puede desconocer la cultura que ha creado la humanidad en todo su desarrollo. Del mismo modo en que la economía política, transformada por Marx, nos ha mostrado adónde tiene que llegar la sociedad humana, nos ha indicado el paso a la lucha de clases, al comienzo de la revolución proletaria.

Sociedades en transición

Freire (1974). No se puede pensar que las masas populares son incompetentes ni que solo los expertos son los que saben. La revolución tiene que romper con eso. Los sectores populares trabajadores ganan su libertad si interfieren en la producción. La reinención del poder pasa por la reinención de la producción.

Lenin. En un país de analfabetos es imposible construir una sociedad comunista. No basta un orden del soviét. El trabajo de las juventudes es agruparse e ir a los pueblos a liquidar el analfabetismo, para que la próxima generación no tenga analfabetos.

Gramsci. El partido tiene que desarrollar una determinada actividad que tienda a mejorar su organización, a elevar el nivel intelectual de los miembros que están destinados a convertirse en el núcleo central y más resistente a toda prueba.

Camilo Torres (1962/1968). “Es necesario que la convicción revolucionaria del estudiante lo lleve a un compromiso real [...]. La pobreza y la persecución no se deben buscar. Pero, en el actual sistema, son las consecuencias lógicas de una lucha sin cuartel contra las estructuras vigentes. [...]. La misma convicción debe llevar al estudiante a participar de las penurias económicas y de la persecución social de la que participan los obreros y campesinos. Entonces, el compromiso de la revolución pasa de la teoría a la práctica. Si es total es irreversible: el profesional no podrá volverse atrás sin una flagrante traición a su conciencia, a su pueblo y a su vocación histórica”.

Ernesto “Che” Guevara (1965/1993). “Las taras del pasado se trasladan al presente en la conciencia individual y hay que hacer un trabajo continuo para erradicarlas. El proceso es doble, por un lado actúa la sociedad con su educación directa e indirecta, por otro, el individuo se somete a un proceso consciente de autoeducación [...]. Esto se hace sentir no solo en la conciencia individual, en la que pesan los residuos de una educación sistemáticamente orientada al aislamiento del individuo, sino también por el carácter mismo de este periodo de transición con persistencia de las relaciones mercantiles”.

Actitud crítica

Marx. La actitud crítica debe estar articulada con la acción real. La crítica no puede limitarse a detalles o particularidades de eventos, hechos o personajes.

Freire. Todo esfuerzo del trabajador social, de carácter humanista, se centra en la desmitificación de la realidad.

Ernesto “Che” Guevara. Es necesaria la participación consciente, individual y colectiva de las masas, en todos los mecanismos de dirección y de producción, y ligarla a la idea de la necesidad de la educación técnica e ideológica. Así se logra la total conciencia de su ser social, lo que equivale a su realización plena como criatura humana, rotas las cadenas de la enajenación. Habrá una reapropiación de su naturaleza a través del trabajo liberado y la expresión de su propia condición humana por medio de la cultura y el arte.

La educación comunista

Sergio de Zubiría

Luego de la somnolencia que nos ha producido lo que podríamos denominar “la larga noche dogmática del neoliberalismo”, podemos analizar visiblemente los efectos que el neoliberalismo ha dejado en el campo de la educación, la pedagogía y la política.

Esos efectos son una pedagogía reducida meramente a la evaluación, en la que la calidad se identifica con eficiencia y está dominada en su ámbito institucional por unos criterios mercantiles ajenos a la educación. Pero tal vez el efecto más nocivo es la pérdida del discurso pedagógico, la escasez de discursividad y de elaboración teórica, casi la orfandad.

En el campo de la política se ha realizado lo que Hannah Arendt afirmó, con una inmensa conciencia anticipatoria: “su sentido, se ha vuelto bruscamente falto de sentido”. Porque, para el neoliberalismo, la política es simplemente la capacidad de tomar decisiones oportunamente. Friedman, sin ningún tipo de culpa dice que entre menos problemas sociales sean mediados por la política, mejor para la sociedad.

A lo anterior se suma el paisaje de la fragmentación, de la insolidaridad, del individualismo y de la competencia. Es verdaderamente emocionante que hoy volvamos a pensar en el tema de la pedagogía, en un aula colmada de necesidad de discursividad, reflexión, teoría y acción social. Kant, al final de su vida, en 1783, en el último texto que escribió, *El tratado de pedagogía*, hizo uno de los juicios de valor que han marcado mi vida. Se trata de un hombre de ochenta años, quien sabía de estética, ética, filosofía, metafísica, geografía, economía..., y dice que los dos descubrimientos más difíciles que el hombre ha hecho son el arte del gobierno (la política) y la educación.

No voy a ahondar en los argumentos kantianos, pero creo que este acto tan monumental señala que cuando se habla de educación y política, como dice Kant, estamos poniendo en juego nuestras concepciones fundamentales del hombre y de la sociedad. Hoy podemos volver y que este sea un camino de ingreso, luego de la somnolencia del neoliberalismo, a hablar de los problemas perennes de la pedagogía que inauguraron los sofistas, como dice el profesor Werner Jaeger (1994) en esa obra monumental de la historia occidental que se llama *La Paideia*. Quien no la haya leído como maestro creo que se ha perdido un manjar de la sabiduría.

El maestro Platón empezó a reflexionar al respecto en el libro VII de *La República* y afirmó que esos problemas perennes son que en la pedagogía están los fines últimos de la sociedad y el hombre, que hay un nexo estrecho entre educación y sociedad, que no hay educación sin cultura ni cultura sin educación. Se trata de reconocer que la educación tiene y debe tener un papel para la justicia social; que la escuela es un espacio peculiar; que, como diría el profesor Boaventura de Sousa Santos, la educación vive una crisis de hegemonía, de institucionalidad y de legitimidad. En un bellissimo texto, *La universidad en el siglo XXI*, plantea la necesidad de repensar en términos políticos la universidad para América Latina.

Este retorno a los problemas fundamentales de la educación ha llevado a lo que debe llevar la educación: al conflicto de perspectivas, al conflicto de enfoques, al debate ideológico y no a lo que se llamó en la somnolencia neoliberal “el pensamiento único”.

En América Latina y en Colombia hay cuatro grandes tendencias pedagógicas, cada una de ellas con un vigor monumental, que darían para un seminario completo:

1. El constructivismo reconstruido, inspirado en Piaget, Wallon, Kohlberg.
2. Las pedagogías del conocimiento, inspiradas en Not, etc.
3. Los enfoques posestructuralista-hermenéuticos, basados fundamentalmente en ese que dizque inspiró a Antanas Mockus, ese monstruo del pensamiento pedagógico, Basil Bernstein, Gadamer, y demás, Bernstein define la pedagogía de la forma más política que he oído, la pedagogía —dice Bernstein— es la distribución desigual del poder y del saber.
4. La tradición crítica, marxista, comunista, que hoy nos convoca. Algunos la podrían llamar *neo*, pero su herencia es de un vigor monumental.

Esa tradición marxista, comunista, para algunos teóricos se parece a los planteamientos de Foucault, de Bernstein, al enfoque posestructuralista-hermenéutico. Para nosotros no hay diferencias entre Foucault y Marx. Hay diferencias entre Bernstein y Freire, que se ubican en tres ámbitos. La primera es la concepción que tienen los posestructuralistas y marxistas del poder y la posible —como dice Habermas, en el *Discurso filosófico de la modernidad*—suntancialización del poder en algunos enfoques posestructuralistas, esto es, pensar que ante el poder no hay resistencia; pensar que el poder nos embarga, agobia, invisibiliza, casi como el puro disciplinamiento de normalización foucaultiano. La segunda tiene que ver con la concepción de la subjetividad y la insistencia marxista inspirada en la filosofía clásica alemana de la emancipación, el concepto emancipatorio de Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Marx, y hoy la escuela de Frankfurt, Gramsci, entre otros. La tercera está vinculada con las relaciones que existen entre los discursos y las prácticas, eso que en términos foucaultianos se podría llamar la relación entre la *arqueología del saber* y la *genealogía del poder*.

Los marxistas nos diferenciamos del posestructuralismo en esos tres órdenes, y por eso concebimos la pedagogía de una manera diferente. Se trata de la tradición marxista-comunista, denominada *crítica radical* por el importante investigador Jesús Palacios —a quien haremos algún día un gran homenaje, porque ha realizado en España las dos más grandes investigaciones sobre teorías pedagógicas contemporáneas en los años ochenta y en los años 2000—. Podríamos señalar, que esa tradición tiene cinco grandes fuentes:

1. Las bases sembradas por Marx y Engels.
2. Los desarrollos prácticos de la pedagogía soviética, cubana y del socialismo real, pero que en forma más sistemática se expresan en las obras magistrales de Makarenko, Vigotsky y Lenin.
3. El pensamiento pedagógico de Antonio Gramsci, a quien yo llamaría “el monstruo”.
4. Lo que para muchos fue el inicio de nuestra formación marxista, esto es, “la escuela de la reproducción” o “la escuela capitalista reproductiva”, inspirada en Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron y Louis Althusser. Ni Gramsci ni Freire estarían totalmente de acuerdo con ellos en temas que no podemos trabajar.
5. Los aportes hoy absolutamente básicos de la escuela de Frankfurt, la *Teoría crítica de la sociedad*, como dice el profesor Habermas. Ante todo, la monumental obra de Theodor Adorno, ineludible, como diría Rubén Jaramillo, lo único que podemos exigirle a la educación es que no se repita *Auschwitz*. Todos los demás ideales son suntuarios, porque el fascismo avanza en Europa y Norteamérica en nombre del terrorismo.

Modestamente me voy a limitar a hablar de dos de esas fuentes, de una forma muy didáctica —como decía el maestro Marx—, a veces medio aforística —a Marx no le gustaban mucho los aforismos, como sí le gustaban a Nietzsche—. La primera es tratar de sintetizar en seis grandes tesis lo que sería para mí el legado pedagógico de Marx y Engels.

La segunda, que es la que más se acerca a Paulo Freire, reconocida por él mismo, es Gramsci. En Gramsci y en Paulo Freire hay demasiadas e importantes coincidencias. Como sabemos, Freire no llegó al marxismo de forma rápida o inmediata, sino a través del personalismo y el existencialismo; como él mismo lo dijo, en la *Pedagogía del oprimido* ha leído directamente la obra de Marx.

Marx y Engels no hicieron una obra expresa sobre educación, pero sí la anunciaron sobre la dialéctica, la estética, y por la lucha social y en la acción en que se metieron sus corazones y sus vidas. No obstante, hay notas de Marx sobre educación desde su obra juvenil. Recordemos la famosa tesis sexta sobre Feuerbach, “todo educador también

debe ser educado, hasta la *Crítica del programa de Gotha*, *Los Grundrisse* y *La lucha de clases en Francia*. De ese recorrido se pueden derivar seis grandes aportes al legado de la *crítica radical*:

Primera tesis. Como diría el maestro Marx, ese filósofo de la evidencia, el filósofo que habla del mundo de la vida, el filósofo que está recordando lo que hay que recordar. Se trata de que el capitalismo hoy, mañana y siempre es hostil a la realización de la educación, y en especial a la educación de la mayoría de los sectores de la población. Las citas sobre los niños en *El capital* hacen ver el horror en que el capitalismo convierte a los niños de los trabajadores, de los parias, de los miserables, etc. En ese sentido, el capitalismo hoy, mañana y siempre será hostil a una educación que realice las potencialidades del ser humano, y ante todo hostil a la mayoría de la población. Es una educación que tiende a la diferenciación, la desigualdad y la exclusión.

Segunda tesis. Kant, Marx, Gramsci y Freire nos recuerdan algo que habíamos olvidado en la noche insolente del dogmatismo neoliberal: los conflictos en educación se basan en diferentes concepciones del hombre y de la sociedad. En ese sentido, el “Che” Guevara, hablando del hombre nuevo, plantea (en Daniel, 1991, pp. 46-47):

El socialismo económico sin moral comunista no me interesa. Luchamos contra la miseria, pero al mismo tiempo luchamos contra la alienación. Uno de los objetivos fundamentales del marxismo es hacer desaparecer el interés, el factor de interés individual y de lucro como motivación psicológica. Marx se preocupaba tanto del hecho económico como de su repercusión (...) Por lo tanto, si el comunismo no se preocupa del hecho de conciencia, se convierte en un método de distribución, pero no será nunca una moral revolucionaria.

A nosotros los marxistas nos pasa exactamente lo mismo: cuando hablamos de educación, es porque estamos poniendo en juego una concepción comunista de la sociedad.

Las pocas referencias que Marx hace a al comunismo en la *Crítica del programa de Gotha*, en *La ideología alemana* y en los *Manuscritos del 44* son anotaciones y escritos en los que habría que profundizar. Hay unas joyas magistrales. La primera: una sociedad donde la distribución no se haga de cada cual según su capacidad, a cada cual según su trabajo, sino uno de los retos más desafiantes de la historia humana: de cada cual según su capacidad, a cada cual según sus necesidades. Los discapacitados, los viejos, los niños, por no tener capacidades, ¿no deben recibir una distribución mejor o superior a la de quienes trabajan?

La segunda es enunciada por Marx de una manera fundamental: que no haya una abolición negativa de la propiedad, sino una abolición positiva. Ese es uno de los más grandes secretos del comunismo, que tiene en su base que la propiedad no puede pasar al Estado, como lo pensó el estalinismo. La propiedad tiene que pasar a las colectividades inmanentemente y ellas mismas serán las dueñas de ese destino.

La tercera afirmación consiste en que en el comunismo se creará un tipo de actividad polivalente, de modo que durante dos horas será ingeniero físico y durante tres horas, poeta. El tiempo del trabajo, por la riqueza misma que avanza, se irá reduciendo para que la polivalencia humana sea realizada en contra de la esclavitud de la división capitalista del trabajo. Por eso, hablar de educación es hablar de un concepto del hombre y de la sociedad.

Tercera tesis. En el *Manifiesto comunista* y en la *Crítica del programa de Gotha* Marx defiende una educación pública y gratuita para todos y la abolición del trabajo de los niños en las fábricas a través de lo que él llama, bellísimamente, un *régimen de educación combinado con la producción material*. Ese era uno de los grandes debates del marxismo contemporáneo ¿Qué entendió Marx por un régimen de educación combinado con la producción material? ¿Por qué hay que educarse también en y por el trabajo, y no solamente en el teoricismo, en el academismo, el especulativismo de nosotros los intelectuales? Porque el trabajo aumenta la producción social, pero permite el desarrollo de las facultades plenas del ser humano.

El trabajo, como lo dijo Hegel inspirado en Adam Smith, es el germen y termómetro de la libertad humana. Por ello hay que evitar el teoricismo, el academicismo. A propósito, el maestro Kant, en la *Crítica de la razón pura*, decía que las intuiciones sin conceptos son ciegas, y que los conceptos sin intuiciones son vacíos. La educación tiene ese problema: a veces forma en conceptos pero no en la riqueza de la vida, y a veces forma en activismo pero no forma en conceptos. Pero, además, como lo planteaba Pablo Guadarrama, porque hay que combatir esa ominosa y horrible separación entre trabajadores materiales y trabajadores intelectuales.

Cuarta tesis. Consiste en algo que considero hermoso, y es lo que a veces nosotros llamamos *Bildung*, o educación integral, desde el inicio de la idea de universidad en toda la tradición filosófica. Una educación para la polivalencia, para evitar el hombre unilateral de la división capitalista o, en términos marcusianos, el *hombre unidimensional*. Todos nosotros somos en *acto* unidimensionales pero, como diría Aristóteles, en *potencia* todos somos polivalentes. Esto lo repito en mi clase de estética: lo duro de la universidad es que nos asesina al artista que todos tenemos; a medida que avanza la formalización académica, colgamos la guitarra, colgamos la flauta, colgamos la danza, porque la universidad moderna es hostil —como diría Schiller— al arte.

Quinta tesis. En su *Instrucción sobre diversos problemas a los delegados del Consejo Central Provincial*, Marx defiende unos contenidos de la educación, porque todo pedagogo arriesga una prioridad de política pública. Además, le da al Estado un papel categórico, y en ese texto Marx alude a lo que siempre llamamos *formar integralmente*. En el libro VII de *La República*, Platón dice que desde el inicio de Occidente existe la idea de cómo formar tanto el cuerpo como el alma, el corazón y el pensamiento.

Marx arriesga cuatro acentos de la educación: lo que él llama *educación mental*, a la que hoy Sternberg y Goleman llamarían competencias cognitivas; la *educación física*, a la que hoy llamaríamos acción práxica, en todos los órdenes, esa bella palabra de los griegos de *deus corticos*, pero también *deus practicom*; la educación en *ciencia y técnica*; y, como amante del maestro Friedrich von Schlegel (1772-1829) —el gran romántico—, la *educación estética*. Estas son las áreas ausentes en la universidad contemporánea, indolente y hostil frente a la experiencia estética. Marx (1976, p. 302) propone “una educación estatal pero fuera del control del Gobierno, a cargo del Estado desde el momento en que se puede prescindir del cuidado de la madre”. Este es el mismo debate del libro VII de *La República* de Platón: ¿desde qué momento la educación es un interés público? Lógicamente, convertida en servicio y en mercancía en esta noche somnolienta, y no en derecho, no se podría plantear siquiera esa discusión.

Una cosa es que el Estado esté obligado a crear las condiciones y otra es nombrarlo como el educador. Marx lo dice de una forma totalmente categórica en el *Manifiesto* (1973, p. 305): “los comunistas no han inventado la injerencia de la sociedad en la educación; no hacen más que cambiar su carácter y arrancar la educación a la influencia de la clase dominante”.

Sexta tesis. Se trata del gran debate de Durkheim, Rousseau, Montessori y Pestalozzi: *educación y sociedad*. ¿Hay que cambiar la educación para que la sociedad cambie? ¿O la transformación social es condición primera de la transformación educativa? En la historia larga del marxismo será casi uno de los núcleos neurálgicos. Marx y Engels son absolutamente dialécticos; no se trata de un antes y un después escolástico, sino de un proceso dialéctico y paralelo. Hay que cambiar las condiciones sociales para crear una nueva educación, pero al mismo tiempo hace falta un sistema educativo nuevo para cambiar la sociedad. En términos pedagógicos, es como salirle al paso al “educacionismo neoliberal”, que lógicamente va a decir que la educación va a cambiar todo, como en todos los informes de la Unesco, de la Cepal. ¿Todo para qué? Para no cambiar nada en la sociedad.

Dicen que los maestros determinamos la calidad de la educación, que la educación va a redimir al mundo. Hay asuntos que la educación puede cambiar, pero hay otros que tienen que transformarse radicalmente en la sociedad. Nosotros los maestros no somos la panacea, sucedáneos de esa transformación. Por eso, para Durkheim no se trata de un antes y un después, sino de cambiar la educación y la sociedad paralelamente. Es el mismo tema de la mujer: entonces, ¿tendríamos que esperar a que llegue la revolución socialista para cambiar la cultura patriarcal grabada en hombres y mujeres por miles y miles de años?

La segunda fuente que desarrollaré es Gramsci, así resumo las siguientes tesis:

Primera tesis. En primer lugar, como para Kant y todos los grandes teóricos de la educación, está en juego un concepto de naturaleza humana. ¿Qué es el ser humano

para Gramsci? Cito a Gramsci (1986, p. 220): “hay que concebir al hombre como una serie de relaciones activas (un proceso) en el que si bien la individualidad tiene la máxima importancia, no es sin embargo el único elemento a considerar”. En ese sentido, el gran problema es el papel del individuo en la historia. Como dijera Marx en las *Tesis sobre Feuerbach*, “el hombre es el ensamble de sus relaciones sociales”. Dos, “el hombre es una creación histórica”. Tres, “la conciencia no es un fenómeno individual, es un fenómeno colectivo”.

Segunda tesis. Me debato con las pedagogías libertarias contra el constructivismo, con el espontaneísmo, etc. Gramsci está contra el espontaneísmo liberal, muy heredero del constructivismo, que da prioridad a la idea de que el niño es totalmente libre y puede hacer lo que quiera, que es un investigador de punta; pero también está en contra del autoritarismo. Una de las ideas fundamentales de Gramsci (1981, pp. 139-140) es la de la *honestidad intelectual*:

[...] permanezco indeciso entre dos concepciones del mundo y de la educación, si ser roussoniano y dejar actuar a la naturaleza, que no se equivoca nunca y es fundamentalmente buena, o ser voluntarista y forzar la naturaleza introduciendo en la evolución la mano experta del hombre y el principio de autoridad.

Freire llama a eso la desconfianza necesaria en la pura espontaneidad, porque ella también necesita límite. Pero ante todo ahí está en juego una noción de libertad. ¿Para qué es la formación? ¿Para qué es la disciplina en la educación?

Tercera tesis. La separación entre escuela y trabajo, hija de la tradición del siglo XIX, y su antecedente, la separación de la escuela y la vida son unas de las principales causas de la crisis educativa. Al no existir vida en la universidad y en las aulas, los estudiantes se vuelven pasivos, inertes o, como diría Federico Nietzsche en *El porvenir de nuestras instituciones educativas*:

Cuando un extranjero quiere conocer la vida de nuestras universidades, pregunta ante todo con insistencia: “¿De qué modo entran en relación vuestros estudiantes con la universidad?”. Nosotros respondemos: “A través del oído, como oyentes”. El extranjero se asombra. “Sólo a través del oído?”, vuelve a preguntar. “Sólo a través del oído”, volvemos a responder. El estudiante escucha. Cuando habla, cuando mira, cuando camina, cuando está en sociedad, cuando se ocupa del arte, en resumen, cuando vive, es autónomo, o sea, independiente de la institución de cultura. Con bastante frecuencia el estudiante escribe también, mientras escucha. “Ésos son los momentos en que está unido al cordón umbilical de la universidad”.

El principio educativo debe buscar una proporción de equilibrio entre escuela y vida, ese debate bien planteado por Mockus *et al.* (1995), en un libro que también es necesario leer, *Las fronteras de la escuela*; un principio que armonice las dicotomías de Occidente, eso a lo que Agnes Heller llama el *péndulo de la modernidad*. Y es que desde

los inicios de este proyecto que se llama Occidente hay unas dicotomías muy difíciles de resolver: teoría y praxis, razones-argumentos y sentimientos, lo público y lo privado —que, como dice Norberto Bobbio, es la más compleja—, trabajo material y trabajo intelectual, pensamiento y acción, capacidad de dirigir y capacidad de producir.

Cuarta tesis. Uno de los debates más interesantes es la necesidad de una escuela única y del vínculo entre enseñanza y trabajo. Ya Gramsci planteaba la tesis hoy debatible en la educación multicultural, y que debemos afrontar hoy en día, esto es, la multiplicación de una diversidad de escuelas —escuela profesional, escuela técnica...— que tiende a eternizar las desigualdades históricas. La escuela tiene que preparar para las dos cosas más difíciles de la vida: la capacidad en lo universal y en la especialización y adquirir las dotes para dirigir la sociedad.

Quinta tesis. La concepción pedagógica que está muy relacionada con la concepción de la política ha perdido sentido en esta noche de somnolencia. El neoliberalismo es el partero de la antipolítica o de la reducción de la política solo a la capacidad de decisión. Se trata del término de *hegemonía*, que se compone de tres nociones básicas, que creo que en esta ciudad de Bogotá hay que replantearlas con mucha radicalidad: la noción de cultura, la noción de intelectuales y masas, y la noción de bloque histórico.

Me centraré solo en la más incómoda —como diría el profesor Nietzsche, “el más incómodo de los huéspedes”—. Es a lo que reduce el espectador hoy la ciudadanía y a lo que está reduciendo la cultura, la famosa llamada “cultura ciudadana”. Gramsci dice que necesitamos una cultura nueva que llegue a convertirse en hegemónica, que logre desbancar la vieja cultura del Estado burgués, pero lo primero que hay que hacer es romper el concepto mismo de cultura que este impone: el saber enciclopédico, que es respuesta apta a los estímulos del mundo —un poco como el conductismo de la cultura ciudadana de Antanas Mockus—; es el mundo del rincón de las artes y los libros. La definición gramsciana de cultura enfatiza aspectos totalmente diferentes. Hay que volver a redimir la tradición del folclore de la cultura gramsciana. Cultura es una concepción unitaria de proyecto de vida, de estilo comunista, de sueños compartidos, de aparición de lo común —como diría Hannah Arendt—. La cultura es la apropiación del yo en los otros, en un destino común. La cultura es un medio de vida activo comprometido con la práctica. Y, ante todo, la cultura es camino de liberación, no ajustamiento a las normas.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1997) *¿Qué es la política?*. Barcelona. Paidós.
- Bernstein, B. (1996). *El dispositivo pedagógico en Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

- De Sousa Santos, B. y de Almeida Filho, N. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Studio.
- Friedman, M. (1966). *Capitalismo y libertad*. Madrid: Rialp.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Gramsci, A. (1986). *Los cuadernos de la cárcel. Tomo 4*. México: Ed. Era.
- Habermas, J. (1991). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Heller, A. y Fehér, F. (1994). *El péndulo de la modernidad: una lectura de la era moderna después de la caída del comunismo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Jaeger, W. (1994). *Paideia*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1985). *Tratado de pedagogía*. Bogotá: Ediciones Rosaristas.
- Kant, E. (1994). *Crítica de la razón pura*. Barcelona: Alfaguara.
- Marcuse, H. (1969). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral.
- Marx, K. & Engels, F. (1976). *Manifiesto del Partido Comunista*. Moscú: Progreso.
- Marx, K. (1977). *Crítica del programa de Gotha*. Moscú: Progreso.
- Marx, K. "Instrucción sobre diversos problemas a los delegados del Consejo Central Provisional". Recuperado en junio de 2005, de <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1860s/isdp66s.htm>
- Mockus, A., Hernández, C. A., Granes, J. Charum, J. & Castro, M. C. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Barcelona: Tusquets.

La educación socialista en Cuba

Pablo Guadarrama

Presentaré algunas reflexiones sobre un tema que a todos nos preocupa y nos ocupa, la pedagogía socialista. Empezaría cuestionando si existe la “pedagogía socialista”, y diría que hay muchos experimentos de construcción pedagógica vinculados a experimentos sociales de orden socialista y comunista. Por lo tanto, es difícil hablar de una pedagogía propiamente socialista.

Alrededor de los términos: *socialista* y *comunista*

En primer lugar, habría que tomar en consideración que los términos *socialista* y *comunista*, aunque tienen una correlación muy relativa, dependen de lo que se entienda por cada uno de ellos. No hay que olvidar que hasta Hitler utilizó el término *nacionalsocialista* para referirse a su partido. Entonces, en nombre del socialismo y del comunismo se han construido unos paradigmas o “paradogmas” que son terribles. A veces se ha pensado que el ideal socialista y comunista es algo exclusivo de Marx y de Engels, y algo de Lenin, por esa trilogía católica que tal vez les creamos desde una determinada perspectiva. Pero luego, al profundizar nos damos cuenta de que el intento de la construcción de una sociedad superior, distinta, más humana, desalienada no es exclusiva de Marx, de Engels y mucho menos de Lenin.

Incluso los términos *socialista* y *comunista* son anteriores a ellos. De hecho, el término comunista tiene un origen cristiano, de esas comunidades que trataban de vincularse. Y las ideas socialistas no solamente hay que buscarlas en Tomás Moro, en Robert Owen o en Joseph Fourier, sino en muchos que los antecedieron cuando se intentaba consolidar las revoluciones burguesas y construir sociedades un poquito más humanas que las que se habían construido hasta el momento.

De manera que son muchos los intentos que se dieron a fines del siglo XVIII, incluso en la época de radicalización de la Revolución francesa, por parte de Graco Babeuf, de Saint-Simon, de Fourier, que son de carácter socialista y estuvieron vinculados a unas prácticas pedagógicas. Fourier, por ejemplo, llega a plantear algunas ideas muy directas sobre el papel de la educación. Además, creo que los propósitos de construir sistemas

pedagógicos estaban orientados a construir sociedades distintas, más humanas, más desalienadas, en las que el trabajo ocupara un lugar distinto al que hasta ese momento se había tomado en consideración, no en su plano tan alienante, tan explotador, que hasta entonces había desarrollado.

Así, encontramos ideas socialistas en la propuesta de los falansterios, de construcción de sociedades más armónicas, más vinculadas a la naturaleza. Es más, yo diría que prácticas pedagógicas socialistas podríamos buscar hasta en algunas comunidades amerindias precolombinas que han desarrollado una relación del hombre con la naturaleza muy distinta a ese antropocentrismo ecocida, muy característico de la civilización occidental. No podemos reducir las prácticas pedagógicas o las ideas sobre la educación, que serían cosas diferentes pero muy articuladas, a la idea de una tríada de Marx, Engels y Lenin.

Coincidencias de la pedagogía socialista con la pedagogía liberadora

Hay algo en común entre todas estas ideas educativas y emancipatorias y el ideario de Paulo Freire. En todas ellas hay un intento de liberación, de emancipación, de desalienación; de romper con moldes, esquemas, sistemas autoritarios; con ideas que autocráticamente manejaban al hombre como un maniquí, como un títere. Por eso, yo creo lo mismo en la filosofía de la liberación, de la cual hay muchos representantes en América Latina, como en la teología de la liberación, en la pedagogía de la liberación, que luego se articularía también a otras teorías emanadas en el contexto latinoamericano, en las cuales hay puntos de confluencia con el ideario socialista y con el ideario comunista.

Quiero aclarar que a veces en estos tiempos, cuando han aparecido tantos marxistas vergonzantes en los últimos años —claro que ya están apareciendo los neoliberales vergonzantes, después que vieron los desastres de Argentina y de otros países—, hemos encontrado a muchos que piensan que estas filosofías, estas teorías, ya no tienen nada que decir, y que el marxismo es una filosofía obsoleta del siglo XIX que hay que mandar a recoger.

Cuando se presentaba uno de mis libros aquí en la Universidad Nacional de Colombia, hace unos años, *Positivismo y antipositivismo*, el amigo Darío Botero hacía referencia a que nuestro enfoque estaba construido desde el marxismo, que era una filosofía mandada a recoger, que no tenía nada que decir. Yo participé en una conferencia en la Universidad de Berlín, para discutir el tomo V del *Diccionario histórico crítico de marxismo*, bajo la dirección del profesor Fritz Haug. Me invitó a participar en el tomo VI para escribir la parte del *humanismo* y del *marxismo*. Yo decía: “a mí me extraña mucho que los alemanes, que pienso son gente muy inteligente —además yo hice mi primer doctorado en la Universidad de Leipzig—, podrán ser anticomunistas pero estúpidos

no son'. Quitaron las estatuas de Lenin en Berlín, pero de Marx y Engels, no. Allí están intactas en la Karl-Marx *Straße*. Eso sería como quitar a Beethoven o a Bach de la cultura universal. Pero hay algunos que piensan que eso ya es obsoleto y, además, que el comunismo ya desapareció, cuando todo parece indicar que eso no ha existido nunca.

Marx y a Engels dicen que el comunismo no es un estado de cosas a implantar —lo que parece que Stalin malinterpretó—, sino que es un movimiento de pensamiento crítico de superación de un estado de cosas que parte de premisas históricamente existentes. Parece que esas ideas las hemos medio olvidado.

En esas aspiraciones todavía hay pueblos como el mío, Cuba, donde seguimos con esa utopía. Cuando Tomás Moro llegó a las playas de Inglaterra le habló a un marinero de una isla donde no había propiedad privada, donde repartían los bienes. Este lugar tenía las dimensiones de Cuba. Parece que esos utópicos nos ven a los cubanos desde el siglo XVI, o sea, que se podía hacer una sociedad más cristiana, yo diría. Por eso el papa hasta nos bautizó muy bien, porque se dio cuenta de que no había niños muriéndose de hambre en las calles, como se ha dicho por acá, sino que compartíamos mejor los panes y los peces para lograr una sociedad más humana, un poquito más digna. Y también hemos tenido que ensayar nuestra pedagogía y nuestra práctica pedagógica con muchos errores, y aprendiendo de todo el mundo.

Relación entre la revolución social y la revolución pedagógica

Nosotros creemos, en primer lugar, que en las concepciones de Marx y Engels hay algo importante, y es que desde muy temprano se percataron de que ellos no aspiraban a construir una sociedad distinta y nueva. Lo único que pensaban, a diferencia de otros, es que el problema no era simplemente educativo; el problema era práctico, crítico, revolucionario. Por lo tanto, había que transformar la sociedad existente para luego desarrollar simultáneamente ideas respecto a ese hombre nuevo al que también aspiraban. No es simplemente una imagen del Che, sino que hacía falta una nueva cultura para el socialismo —también diría Gramsci—. No se trataba solo de un cambio de fuerzas económicas, de propiedad privada por propiedad social. Eso los llevó a ideas muy críticas sobre las formas y las prácticas pedagógicas imperantes en esa época.

Tal circunstancia generó en ellos reflexiones sobre el trabajo infantil, críticas al manejo explotador de ese trabajo y de las formas de "educación" que se utilizaban. Eso se encuentra en *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. Ellos vieron la necesidad de ir educando a los niños y a los jóvenes en el amor al trabajo, porque además partían de la concepción de que el trabajo era humanamente humano. Marx compartía las tesis de Adam Smith y David Ricardo de que el hombre es el único ser que trabaja y que produce instrumentos de trabajo. Hoy en día eso está mandado a recoger por la etología,

porque sabemos que los animales producen y educan. Marx y Engels también se equivocaron, de acuerdo con el nivel del desarrollo de la ciencia de su época.

Pero de lo que sí estaban convencidos era de que había que desarrollar una actitud diferente sobre el trabajo, de modo que este no se viera como un castigo, como se había impuesto en la civilización judeocristiana; que se diera una formación integral polivalente, además, muy vinculada al concepto del *ocio culto*, como lo llamarían Aristóteles o el cubano Pablo Lafargue —yerno de Marx—, quien intentaba darle más espacio al tiempo libre, para que el obrero pudiera reconstruir no solo su fuerza física sino también su fuerza intelectual, el desarrollo del pensamiento, el desarrollo de su capacidad intelectual con la lectura, la música, el arte, la caza, la pesca, la recreación. Esa visión integral holística de formar un hombre con otras capacidades, de eliminar la división social del trabajo en lo posible, de que se combinara el trabajo físico con el trabajo intelectual estuvo muy directamente vinculada con las concepciones de la escuela.

Es interesante observar a Marx y Engels como complementadores de esa modernidad llena de “paradogmas” como la libertad, la igualdad, la fraternidad... A propósito de esto, un campesino mexicano me dijo: “Pablo, aquí en México todos somos iguales pero tenemos algunos más iguales que otros”. Esas insuficiencias las trató el socialismo junto con el liberalismo inicial. Por suerte, el liberalismo también buscaba ese complemento a la modernidad, a diferencia del conservatismo y del anarquismo.

Marx y Engels intentaban que la sociedad logrará cada vez conquistas superiores, como la enseñanza laica. Marx, quien tenía una formación judaica, y Engels, que la tenía protestante, desde un principio se opusieron a una enseñanza religiosa en las escuelas. Incluso Marx en su tesis doctoral hace una afirmación que se olvidaron en muchos países socialistas, incluso en el mío —hasta parece que Fidel habló con fray Betto y empezó a cambiar de opinión—. En la introducción a la *Diferencia entre la filosofía de la naturaleza de Demócrito y la de Epicuro*, Marx plantea que el país que intente establecer un ateísmo de Estado no hace más que establecer una nueva religión de Estado. Esa idea la llevó a la enseñanza. Marx aclara que la educación debe ser laica, lo que no quiere decir que sea atea.

Además, señala que el Estado no debe interferir en la educación. Incluso él quiere la libertad de cátedra, que no haya un *dictak* respecto a la orientación oficial. Parece que los países que intentaron el comunismo no atendieron muy bien a esas orientaciones del Marx joven. Claro, el problema es que Marx no era marxista en esa época. No había ocurrido el corte epistemológico althusseriano. Por eso esas ideas iniciales no se tomaron en consideración.

Marx y Engels desde un principio partieron del criterio de que, frente a la pedagogía existente, había que articular el trabajo físico con el trabajo pleno, lo decían ellos: “el trabajo es la condición básica y fundamental de toda vida humana, y lo es en tal grado que hasta cierto punto debemos decir que el trabajo ha creado al propio hombre” Marx

y Engels, 1982, p. 322). Por lo tanto, la propia reeducación del hombre tiene que darse en el trabajo, pero no en el trabajo agotador, explotador, sino en aquel que sirve para la creación de bienes materiales y espirituales, y que reconstituye la armonía del hombre con la naturaleza, no para destruirla, sino para enriquecer la condición humana y para que de esta forma la naturaleza quede subsumida. Cuando Marx plantea que el comunismo, según esa idea utópica —por supuesto que la tiene—, es la realización de la naturalización del hombre, la verdadera naturaleza humana alcanza su grado de desarrollo.

Esto quiere decir que desde un primer momento Marx y Engels aspiraban a que la educación fuera una vía de enriquecimiento de esa condición humana lo más integralmente armónica posible. Por esa vía ellos piensan lo que la sociedad permitirá en un futuro. Aquí está la idea:

[...] en la sociedad comunista donde cada individuo no tiene apostado un círculo exclusivo de actividades, sino que pueda desarrollar sus actitudes en la rama productiva que mejor le parezca, la sociedad se encarga de regular la producción general con lo que hace cabalmente posible, donde yo puedo dedicarme hoy a esto, mañana a aquello, que pueda por la mañana cazar, por la tarde pescar y por la noche apacentar el ganado y después de comer, si me place dedicarme a criticar sin necesidad, sin ser exclusivamente cazador, pescador, pastor o crítico según el caso. (Marx y Engels, 1986, p. 85)

Por eso, ellos querían una educación que fuera también muy diversa, muy amplia. Que el hombre se pudiera desarrollar de una manera polifacética; que saliera a la vida laboral con una actitud más amplia, más integral, y evitar el especialismo que llevaría a la marcada enajenación, esa que se muestra en *Tiempos modernos*, esa hiperespecialización del capitalismo que lleva a que el hombre se convierta en una tuerquita más de la maquinaria industrial.

De manera que estas aspiraciones de Marx y Engels estaban también vinculadas a su proyecto social de la eliminación de las clases sociales, de lograr una sociedad más integral, más armónica, pero, sobre todo, de una sociedad más libre. Otra cosa son los ensayos que se han hecho. Yo siempre digo que Cristo no tenía nada que ver con las cruzadas; eso lo decía hasta el Papa. Así mismo, Marx no tiene nada que ver con los campos de concentración de Stalin o con los de Pol Pot. Por eso es que hay que diferenciar entre cristianismos y también entre marxismos. El Che era muy claro en eso. Él hablaba de *los marxismos*. Nosotros hablamos de *los socialismos*; por eso es que vamos a hablar de las pedagogías socialistas. En la “Crítica del programa de Gotha” Marx (1982) dice:

[...] 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 velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado como se hace en los Estados Unidos, otra cosa completamente distinta

es nombrar al Estado como educador del pueblo, lejos de esto lo que hay que hacer es sustraer a la escuela de toda influencia por parte del Gobierno y de la Iglesia. (p. 344)

Esto es de Marx y no de Santo Tomás de Aquino, o sea, que el individuo que no sea aplastado por el Estado, una cosa que el anarquismo en esa época ya estaba propugnando, era una emancipación de la personalidad, de la libertad individual. Marx y Engels, en *La ideología alemana*, le dedican al tema del individuo y de la personalidad el capítulo de Max Stiner, para evitar esas constantes confusiones entre Marx y los socialismos y los comunismos, esas ideas que siempre hemos visto de cliché en algunas partes.

Nosotros creemos que estas ideas preconizadas por estos iniciadores de una teoría política han tenido sus éxitos y sus fracasos. Pienso que las ideas socialistas han fracasado en algunos ensayos, otros se mantienen con distintas variantes. El capitalismo ha fracasado muchísimo, ha tenido miles de ensayos, ha vuelto de miles de crisis. Ahora sí estoy convencido de que el futuro de la humanidad no será el capitalismo ni el socialismo real. La humanidad será inteligente para buscar ensayos más humanos.

Yo creo que las pedagogías llevaron a algunos ensayos cuando se pusieron en práctica, como en el caso de la Unión Soviética. Esto llevó a algunas ideas, como el caso de Makarenko, en particular y las de Lenin por otra, de tratar de uniformar, de establecer ciertas disciplinas rígidas, de aplastar en cierta forma el individuo, la emotividad, toda una serie de factores que hoy podríamos criticarle mucho a las concepciones pedagógicas de Makarenko. No hay que olvidar que ellos estaban ensayando y estaban tratando de construir una sociedad diferente a la capitalista y tenían por lo menos el derecho a equivocarse. Tampoco podemos pensar que todo lo que se hizo en la Unión Soviética o esa pedagogía hay que echarla a la basura. Hay experiencias que han sido muy positivas y que aún hoy en día se retoman de esos ensayos.

Otras revoluciones, como la china o la cubana, han tenido también sus ensayos de pedagogías socialistas, a veces con excesivos comunitarismos y colectivismos, y otras con unos métodos que no se pueden ni describir, que no se pueden conceptualizar. De esta manera, no podemos pensar que haya sido un paradigma exclusivo de pedagogía socialista, y esto lo hago extensivo a la pedagogía comunista, como para decir que esta pedagogía se caracteriza por el autoritarismo, por el colectivismo, porque seríamos injustos. Yo prefiero decir que han existido distintos ensayos teóricos y prácticos de construcciones pedagógicas y de transformación de la educación en función de la transformación social, que han tenido matices socialistas o comunistas, e independencia de las circunstancias históricas en las cuales se han generado.

La experiencia pedagógica y educativa cubana

Hay un elemento bastante común en todas estas experiencias pedagógicas, y es que la educación es una necesidad de libertad. Eso no es solamente de los socialistas, eso también lo decía José Martí (1992, p. 338), “ser culto es el único modo de ser libre”.

Recuerdo una vez que venía de México y unos amigos, entre ellos Rubén Jaramillo, me llevaron a un evento en el Club de Empleados Oficiales. Cuauhtémoc Cárdenas, quien me antecedió en la palabra, decía: en mi país la culpa de la dictadura democrática del PRI [Partido Revolucionario Institucional] la tuvo mi padre, Lázaro Cárdenas, porque le puso los colores de la bandera mexicana al PRI. Como hay diez millones de analfabetos campesinos, cuando marcan por la boleta no votan por el PAN [Partido de Acción Nacional], ni por el PRD [Partido de la Revolución Democrática]. Votan por la patria, por México, están votando por el PRI. Por eso hubo cuarenta años de dictadura del PRI.

Cuando me tocó la palabra le dije: lo primero que hicimos en Cuba para quitarnos ese problema fue una campaña de alfabetización. Yo mismo alfabetiqué a cinco campesinos cuando tenía doce años en las montañas, en el momento en que había paramilitares contrarrevolucionarios en Cuba, que asesinaban a los brigadistas, porque según ellos íbamos a enseñar el comunismo. ¿Qué comunismo...? Yo tenía doce años y no sabía qué era el comunismo, ni el marxismo. Eso era lo que se decía.

Por lo menos les enseñamos a escribir la palabra *democracia* para que aprendieran a leer y a escribir, y después se puede discutir sobre la democracia. Eso es lo más elemental.

Lo primero que tiene que haber en una transformación socialista. No se trata solamente de las transformaciones radicales de las formas de la propiedad, de las formas de producción, de las formas de distribución de la riqueza social, sino que también tiene que haber una revolución educativa; y esto quiere decir en el carácter *extensivo* y en el carácter *intensivo*, en los dos planos. Primero, hay que lograr la mayor masificación posible —cobertura, como la llaman acá—, que llegue hasta el último rincón. Hoy en día el que va a Cuba, en la Sierra Maestra se encuentra a veces a un niño solitario que tiene un maestro, una computadora y un televisor para él solo, ya que no se justifica llevarlo a otro lado. Esto quiere decir extensión, pero también intensidad, es decir, calidad educativa.

Al mirar las estadísticas de la Unesco sobre los índices de aprovechamiento estudiantil desarrollados por Cuba en la educación primaria y en la enseñanza de algunas disciplinas educativas en particular, se encuentra que ha habido una transformación educativa reconocida por muchas instituciones. Lo reconocen hasta los propios Estados Unidos que han tenido que dar licencias para las vacunas contra la hepatitis B, contra el cáncer —acabamos de sacar una con la licencia del Tesoro americano, pese al bloqueo—, porque el cáncer afecta a un comunista igual que a un fascista, hasta al propio presidente de los Estados Unidos.

La revolución científica y la revolución educativa que ha habido en Cuba son producto de esos 55 años. Yo siempre saco las cuentas de que si en Cuba no hubiera habido una revolución, en estos momentos no estaríamos como Guatemala sino como

“Guatepeor”. Estoy seguro de que nuestro nivel de desarrollo económico, social y cultural sería nefasto, o hubiéramos sido otro Puerto Rico más, que no es “chicha ni limonada”, ni latinos ni norteamericanos, porque no pueden votar, que es lo que han querido hacer siempre los Estados Unidos con Cuba desde la doctrina Monroe.

Cuba ha tenido que hacer sus propias prácticas pedagógicas. Hemos tenido etapas de makarenkismo. Yo fui víctima de esto en el Instituto Superior Pedagógico de Santa Clara, bajo una influencia totalmente autoritaria. Después nos dimos cuenta de aquello. Ha habido muchos ensayos y muchas etapas de la revolución. Yo creo que han sido distintos ensayos pedagógicos, pero no podemos hablar de una pedagogía eminentemente socialista. Esa es una tesis que yo quiero sostener.

Referencias bibliográficas

- Martí, J. (1992). *Obras escogidas. Tomo I*. La Habana: Ed. Centro de estudios martianos.
- Marx, E, y Engels F. (1968). *La ideología alemana*. Montevideo: Ed. Pueblos unidos.
- Marx, K. (1971). *Diferencia entre la filosofía de la naturaleza de Demócrito y la de Epicuro*. Madrid: Ayuso.
- Marx, K. (1982). Crítica del programa de Gotha. En *Obras escogidas*. Moscú: Progreso.
- Marx, K. (1982). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. En obras escogidas. Moscú: Progreso.

Autores

William Javier Díaz Ramírez

Filósofo. Licenciado en Ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Maestrando en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Coordinador de la Cátedra Orlando Fals Borda, del Taller de “Formación Estudiantil Raíces – TJER, de Kaziyadu. Cofundador del Observatorio de DDHH, Paz y Conflicto Alfredo Correa de Andreis. Creador de los proyectos pedagógicos Bibliotecas y Cine al Patio, en la cárcel La Picota, Bogotá. Coautor y editor de los libros “Pensamiento y experimentación”, Marxismo; fundamentación y perspectivas, y Literatura social latinoamericana.

Yaneth Patricia Sanabria Téllez

Enfermera. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Maestranda en educación de la Universidad de Buenos Aires. Coordinadora de la Cátedra Orlando Fals Borda del colectivo Taller de “Formación Estudiantil Raíces – TJER, de Kaziyadu, cofundadora del Observatorio de DDHH, Paz y Conflicto Alfredo Correa de Andreis. Coautora y editora de los libros “Pensamiento y experimentación”, Marxismo; fundamentación y perspectivas, Literatura social latinoamericana.

Margarita Victoria Gómez

Bibliotecóloga, Graduada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, con Maestría en Ciencias de la Comunicación Universidad y doctorado en Educación en la Universidade de São Paulo, Brasil. Ha sido profesora de Ciencias de la Educación en la Universidad Nove de Julho e investigadora en la Universidad de Sao Paulo. Publicaciones: Cibercultura, formación y actuación docente en red: guía para profesores o Paulo Freire: la unidad en la diversidad como fuerza transformadora, entre otras.

Rocío Rubio Borbón

Licenciada en Ciencias Sociales. Especialista en Pensamiento Educativo y Filosófico en América Latina de la Universidad Incca de Colombia y la Universidad Central de Las Villas (Cuba). Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional con la tesis: «Pensamiento de Paulo Freire: para una propuesta de reflexión teórico-política» (coautora), Publicaciones: “Historia de los conflictos en el mundo”, “Imperialismo y colonialismo en el mundo”.

Axel Riveros Vera

Licenciado en Ciencias Sociales. Especialista en Pensamiento Educativo y Filosófico en América Latina de la Universidad Incca de Colombia y la Universidad Central de Las Villas (Cuba), y en Economía Internacional. Magister en Educación, línea Educación Comunitaria, grupo «Etnicidad, Decolonialidad e Interculturalidad» de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de la Universidad Autónoma de Colombia. Ha publicado ensayos y artículos sobre pedagogía, historia y economía.

Alfonso Torres Carrillo

Licenciado en Ciencias Sociales, Magister en Historia y Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investiga en torno a temas relacionados con movimientos sociales, organizaciones comunitarias, educación popular, investigación participativa y sistematización de experiencias. Publicaciones: Hacer historia desde abajo y desde el sur, El retorno a la comunidad y Educación popular. Trayectoria y actualidad, entre otros.

Jorge Jairo Posada E.

Licenciado en Ciencias Sociales, Magister en Desarrollo Educativo y Social, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, trabajando principalmente en torno a los ejes de Formación de Educadores e Interculturalidad, Educación de personas jóvenes y Educación comunitaria. Ha trabajado en la Red ESTRADO en torno a la formación docente: políticas y procesos, trabajo docente y diversidad cultural, entre otros.

Arantxa Ugartetxea Arrieta

Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialización en Pedagogía de la Universidad del País Vasco. Es profesora titulada de Euskara. En Barbosa (Santander, Colombia), fue cofundadora y profesora en el “Colegio Cooperativo”. Ha trabajado en alfabetización de adultos. Asistió a cuatro cursos de Pos-graduación con Paulo Freire. Publicaciones: Irakurtzeko Egintzaren Garrantiza. Traducción al euskara del libro de Paulo Freire A importância do ato de ler. ‘Aproximándome’. En A Pedagogia da libertação em Paulo Freire. Andrea, entre otros.

Dolores “Lola” Cendales González

Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialización en Filosofía. Ha trabajado en torno a la producción de materiales, asesoría, seguimiento, investigación y evaluación de trabajos de educación de adultos, alfabetización y postalfabetización con diferentes

poblaciones en Colombia y América Latina. Participó en la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua. Coordinadora y vicepresidenta del CEAAL. Coordinadora de Dimensión Educativa y Miembro de la Junta Directiva de AVRE. Publicaciones: “Venimos” (coautora). “Educación Popular y Alfabetización en América Latina” (coautora). “Los otros también cuentan” (coautora), entre muchas otras.

Manuel Aníbal Sánchez

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, profesor del componente de humanidades en el programa de inglés de dicha Universidad. Se graduó de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, con la tesis: «Pensamiento de Paulo Freire: para una propuesta de reflexión teórico-política» (coautor), que recibió el reconocimiento de meritosa.

Amadeo Clavijo

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Educación con énfasis en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Profesor de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, Universidad Pedagógica Nacional. Participante del proceso: Proyecto de Educación e Investigación para el Desarrollo Social Alternativo (PEIDSA)

Marco Raúl Mejía

Licenciado en Filosofía y Letras. Master en Educación y Desarrollo y Doctor del Proyecto interdisciplinario de Investigaciones Educativas en Chile. Ha trabajado con la ONG Planeta Paz, el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) y con el Programa de Paz y Desarrollo en el Magdalena Medio, con el Movimiento Pedagógico Colombiano. Publicaciones: Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur, Cartografías de la Educación Popular, Pensamientos y realidades en la educación contemporánea, entre otros.

Sergio de Zubiría

Profesor de la Universidad de los Andes, Master Internacional en Gestión, Políticas Culturales y Desarrollo, de la Universidad de Girona, España y Licenciado en Filosofía y Letras, de la Universidad de Los Andes, Colombia. Dirige el grupo de investigación Teoría Política y Social. Publicaciones: Cultura y Crisis de la Humanidad, La Condición Ética de Vattimo, América Latina y la Condición Posmoderna, Calidad educativa y justicia social, entre otros.

Pablo Guadarrama González

Profesor de la Cátedra de Pensamiento Latinoamericano de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas y de la Academia de Ciencias de Cuba; Doctor en Filosofía de la Universidad de Leipzig y Doctor en Ciencias. Publicaciones: “Valoraciones sobre el pensamiento filosófico cubano y latinoamericano”, “El pensamiento filosófico en Cuba. Siglo XX”; “La filosofía en América Latina”; “José Martí y el humanismo en América Latina”, “Cultura y educación en tiempos de globalización posmoderna”, entre otros.

Este libro se terminó de imprimir
en marzo de 2016 en la Editorial UD Bogotá, Colombia