

Voces de Paulo Freire

María Angélica Oliva Ureta • Guillermo Williamson Castro

• Paola Velásquez Siefert • Marcela Gaete Vergara

• Marisol Ramírez Muga • Rolando Pinto Contreras • Rodrigo Vera Godoy

Romina Alvarado González y Rafael Andaur Troncoso, editores



Este libro fue publicado por el
© Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación
Primera edición, 2022

Dirección: Ricardo Matte Pérez 510, Providencia, Santiago. Chile

Teléfonos: (56) 2 2359 4300 / (56) 2 2455 4742 / (56) 2 2209 6644

Email: piie@piie.cl

Facebook: Programa Interdisciplinario de Investigaciones
en Educación

Youtube: PIIE, canal oficial

Diseño e ilustración de portada: Marcelo Calquín

Inscripción de Propiedad Intelectual: 2022 - A - 4061

Código ISBN Versión Impresa: 978-956-7342-21-1

Código ISBN Versión Impresa Web/digital: 978-956-7342-22-8

Está prohibida la reproducción total o parcial

Impreso en los Talleres de Gráfica LOM
Miguel de Atero 2888, Quinta Normal
Santiago de Chile



INDICE

Presentación.

Miguel Ángel Rozas Reyes 5

Voces docentes en educación de personas jóvenes y adultas.

Romina Alvarado González y Rafael Andaur Troncoso 13

Paulo Freire horizonte para una política de reparación. La enseñanza como reflexión y acción política, horizonte de horizontes.

María Angélica Oliva Ureta 25

¿Qué le diría Paulo Freire a los/as profesores/as de educación de personas jóvenes y adultas hoy día?

Guillermo Williamson Castro y Paola Velásquez Siefert 45

Ecos de Paulo Freire en una didáctica como acto político. Reflexiones desde la educación en prisiones.

Marcela Gaete Vergara y Marisol Ramírez Muga 69

Filosofía de la educación entre jóvenes adultos y adultos situados, en América Latina.

Rolando Pinto Contreras 93

¿Qué diría Paulo Freire de cómo enfrentar la sindemia?

Rodrigo Vera Godoy 123

PRESENTACIÓN

En el año 2021 se cumplieron 100 años del natalicio de Paulo Reglus Neves Freire. Un 19 de septiembre de 1921, nació en el nordeste de Brasil, en la ciudad de Recife del Estado de Pernambuco, Paulo Freire, educador e intelectual brasileño a quien el mundo entero conoce por sus destacada y valiosa contribución al pensamiento educativo latinoamericano, a través de una concepción educativa que nace desde y para los más pobres y excluidos de América Latina y del mundo. Es decir, una educación pensada para aquellas y aquellos que el propio Freire llamaba, cariñosamente, “los andrajosos del mundo”.

Paulo Freire forjó su pensamiento desde sus propias vivencias y relaciones con el campesinado y el mundo obrero en su natal Brasil. Con seguridad, en esas experiencias sustentó su concepción de la educación como un proceso orientado a la transformación y la liberación de todas las opresiones que afectan al ser humano, especialmente, a los más pobres y excluidos. Probablemente, por esta misma razón es que en su obra principal, ***La Pedagogía del Oprimido***, conviven dos ideas fundamentales de su pensamiento. De una parte, la idea de la educación como un proceso de toma de conciencia de las opresiones que experimenta la o el sujeto en el plano económico, social y cultural (la concientización) y, por otra parte, la necesidad de la liberación como un proceso de transformación y completitud permanentes del sujeto en el mundo.

Es justamente por lo anterior que, si bien Paulo Freire po-

seía una amplia y sólida formación en derecho, en filosofía, en psicología, en economía, sin ninguna duda, su gran ocupación y pasión fue, desde sus primeros años de ejercicio profesional y hasta sus últimos días, la pedagogía y la educación de las poblaciones excluidas y oprimidas.

En su trayectoria profesional, Paulo Freire, empujado por las circunstancias políticas en su país y después de haber estado preso, en 1964 fue exiliado por la naciente dictadura brasileña del general Humberto Castelo Branco la que meses antes había derrocado a través de un golpe militar, al entonces presidente constitucional del Brasil, João Goulart.

Una primera etapa de su exilio la vivió, brevemente, en Bolivia y, posteriormente, se trasladó a Chile, donde permaneció hasta el año 1970. En su paso por Chile, Paulo Freire trabajó en programas de educación de adultos del Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (ICIRA).

Coincidentemente, el mismo año que se cumplieron 100 años del natalicio de Paulo Freire, el más destacado intelectual latinoamericano a nivel mundial, nuestra institución, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), cumplió 50 años de trayectoria académica. Efectivamente, cuando el PIIE fue fundado el año 1971, Paulo Freire ya había partido de Chile.

Por lo anterior, si bien el PIIE no coincidió con Freire en el tiempo que este permaneció en Chile, su pensamiento educativo sí lo influyó, fuertemente, desde sus inicios. Ello, tanto a través de algunos investigadores jóvenes que habían estado desde su fundación o que pasaron por la institución en sus

primeros años y que habían tenido la oportunidad de trabajar con Freire en Chile, como a través de la influencia de Freire en algunos círculos del pensamiento chileno más progresista y de los cuales provenían muchos de los fundadores del PIIE y sus primeros investigadores. Por lo demás, con el correr de los años y hasta el día de hoy, las ideas freirianas de la educación han seguido influyendo al PIIE y se han transformado en una inspiración permanente de su quehacer académico.

Es, precisamente, en este contexto que surge la idea de este libro, como una manera de avanzar en los aportes que el pensamiento educativo de Freire sigue haciendo a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). En efecto, en el marco de las acciones y proyectos emprendidos por el PIIE, en el campo de la EPJA, la figura y las ideas freirianas tienen un papel central y constituyen un fundamento relevante de las prácticas de sus investigadores y académicos.

En este marco y como una manera de rendir tributo y homenaje a los 100 años del natalicio de Paulo Freire, el PIIE, conjuntamente con el Instituto Paulo Freire de Chile -por cierto, fundado bajo el alero del PIIE y con el apoyo del Instituto Paulo Freire de Brasil-, se publica este libro que reúne varios trabajos que contienen lo que hemos denominado las **Voces de Paulo Freire**, y en los cuales se destaca lo que él, hoy día, diría a profesores y profesoras de educación de personas jóvenes y adultas.

El primer trabajo que se presenta en el libro, escrito por la doctora María Angélica Oliva, investigadora del Centro de Estudios Avanzadas de la Universidad de Playa Ancha de Val-

paraíso, aborda la necesidad de reparación de la obra y el pensamiento educativo de Paulo Freire y, desde ese legado, también la reparación de la práctica de enseñanza, hoy cooptada por una racionalidad técnico-instrumental, que reduce la calidad de la educación a una cuestión de mediciones, fruto de la estandarización y rendición de cuentas a la que está sometida la educación.

El segundo trabajo está escrito por Guillermo Williamson Castro y Paola Velásquez Siefert, académicos de la Universidad de La Frontera de Temuco con una destacada trayectoria en la educación de jóvenes y adultos. En este artículo, los autores abordan la pregunta ¿Qué le diría Paulo Freire a las y los Profesores de Educación de Personas Jóvenes y Adultas hoy día?, a partir de un estudio de opinión con profesoras y profesores que se desempeñan en esta modalidad educativa.

Un tercer artículo escrito por Marcela Gaete Vergara y Marisol Ramírez Muga, académicas del Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, Saberes Docentes, de la Universidad de Chile, en el cual se abordan, desde el pensamiento de Paulo Freire por una parte, y desde la reflexión de la propia práctica educativa en contextos de encierro, por otra, un conjunto de preguntas que aportan a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas realizadas con jóvenes y adultos en prisión.

El cuarto artículo, escrito por Rolando Pinto Contreras, académico en el área de Educación de Adultos de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso, en el cual el autor propone redefinir los fundamentos filosóficos de la educación popular y

la educación de adultos (formal y no escolarizada) en América Latina, que se desprenden del pensamiento y la práctica freireana que ha influenciado estas modalidades educativas y, a la vez, que se distancian de las visiones clásicas y etnocentristas de la filosofía y la teoría de la educación.

Por último, Rodrigo Vera Godoy, socio e investigador del PIIE y actual presidente del Instituto Paulo Freire de Chile, escribe un quinto artículo en el que postula que Freire propondría una pedagogía de la emergencia para enfrentar lo que algunos autores denominan la sindemia del Covid-19, pues no se trataría solo de la propagación de una enfermedad (lo que se entiende clásicamente como pandemia), sino de un problema salud que compromete factores biológicos y sociales. Es por ello que el autor sostiene que la pedagogía de la emergencia es la que permitiría abordar las necesidades emergentes que se derivan de las situaciones que provoca el Covid-19.

La coordinación editorial de este libro estuvo a cargo de Rafael Andaur Troncoso y Romina Alvarado González, investigadores del PIIE del área de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, y a quienes aprovechamos de agradecer, pues sin su valioso trabajo y el esfuerzo dedicado, no habría sido posible dar a luz esta hermosa y significativa obra, que esperamos sea un material de consulta, especialmente, para profesoras y profesores que se desempeñan en la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, tanto en el campo formal como en el de las experiencias no convencionales.

Finalmente, agradecemos a todas y todos los autores por sus valiosas contribuciones y así como, también, a quienes

colaboraron en distintos aspectos para hacer posible esta publicación y ponerla al servicio de la comunidad freiriana.

Rodrigo Vera Godoy

Presidente

Instituto Paulo Freire

Miguel Ángel Rozas Reyes

Director Ejecutivo

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación

VOCES DOCENTES EN EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

*Romina Alvarado González*¹

*Rafael Andaur Troncoso*²

1.- Relación histórica del PIIE con la educación de adultos

Desde los inicios del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, hace 50 años, la educación de adultos constituyó un ámbito de interés central tal como se evidencia en la siguiente cita de una publicación que recoge nuestra historia institucional “A poco andar, el PIIE se fue perfilando como un referente académico en América Latina, particularmente, en los campos de la educación de adultos y educación popular, educación rural, educación y empleo, y educación y sociedad”³; desde entonces, dicho interés se ha concretado en múltiples investigaciones inscritas en un proceso continuo de indagación y análisis reflexivo del contexto de políticas públicas en educación. Particularmente, en lo concerniente a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, EPJA,

1. Profesora de Enseñanza Media en Historia y Geografía, Magíster en Gestión Educacional, con 16 años de experiencia profesional vinculada a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Investigadora, del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), especialista en EPJA y procesos formativos para docentes. Coordinadora del Acciones Formativas del Centro de Estudios e Investigación, Enzo Faletto (CEIEF) de la Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile (USACH). Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica del Centro de Educación Integrado de Adultos (CEIA) Gladys Lazo, espacio en el cual desarrolla la coordinación del trabajo docente.

2. Profesor de Historia y Geografía, Orientador Educacional y Magister en Gerencia Pública. Académico especializado en Orientación Vocacional, Profesional y Laboral. Coordinador de formación continua de docentes de Educación de Personas Jóvenes y Adultas del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.

3. El año 2021, en el marco de los 50 años de existencia del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, se editó el libro “Nuestra historia en el PIIE. el programa interdisciplinario de investigaciones en educación, 50 años de historia”, que recoge gran parte de su trayectoria institucional.

tal proceso se ilustra extrapolando, por ejemplo, los inicios de la década del 70, donde se elaboraron y diseñaron proyectos como “Educación de adultos y cambio de actitudes” y “La capacitación de adultos y los cambios cognoscitivos y valóricos”, con los últimos cinco años, en los que se han implementado acciones formativas, bajo la forma de capacitaciones a docentes, además de asesorías en establecimientos EPJA y el desarrollo de la investigación “Educación de adultos e inclusión social en Chile”.

El 2018 fue relevante la ejecución del proyecto “Actualización de proyectos educativos institucionales para Centros de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (CEIA)”, pues permitió ver, reconocer y confirmar el compromiso de las y los profesores y equipos directivos en la implementación de iniciativas en pro del cambio y mejoramiento de las condiciones de gestión de los establecimientos educacional de EPJA, a veces con un dejo de desesperanza. Sin embargo, la línea de acción que motivó e impulsó a soñar y luego a concretar la presente publicación, fue el desarrollo de cuatro acciones formativas implementadas entre los años 2018 y 2021, cuyo objetivo central fue fortalecer el desarrollo profesional docente de profesoras y profesores de las regiones Metropolitana, del Maule y de Atacama que trabajan en esta modalidad. En particular, nos referimos a los cursos: “Aprendizaje de personas jóvenes y adultas desde una perspectiva socio crítica”, “Estrategias metodológicas y aprendizajes significativos en EPJA”, “Evaluación para los aprendizajes en EPJA” y “Estrategias de investigación apropiada para EPJA”. Esta serie de

cursos, sustentados en un diseño pedagógico y una planificación didáctica rigurosa y sistemática, propiciaron la creación de espacios de reflexión y análisis crítico sobre las propias prácticas docentes de los participantes, así como de las prácticas de gestión directiva de sus establecimientos de procedencia, las características y condiciones de la estructura y orgánica institucional y de los objetivos y sentidos que las y los estudiantes de la modalidad le otorgan a “su paso” por el sistema educacional.

El notable nivel de participación de las y los docentes en dichos espacios de reflexión y discusión, así como la interacción en torno a sus vivencias y experiencias, les permitió ir construyendo certezas en base a cuestionamientos, inquietudes y preguntas iluminadoras sobre el rol transformador en educación. Sin embargo, en medio del profuso diálogo resonaba insistentemente una pregunta central, muy cercana a la revisión y recuperación de principios y fundamentos especialmente en tiempos de crisis e incertidumbres... ¿qué nos dirían hoy las y los educadores que, históricamente, han marcado una huella con su visión transformadora, iluminadora, esperanzadora y movilizadora de la educación y del quehacer docente?

Indudablemente, las referencias que aparecen inmediatamente respecto de tal interrogante son numerosas; van desde las y los maestros que contribuyeron en nuestra propia formación docente hasta autores, investigadores y teóricos renombrados; algunas y algunos más cercanos culturalmente e incluso territorialmente como el caso de nuestra Gabriela Mistral y otros más lejanos en el tiempo y en el espacio geográfico, así

como en sus contextos, modelos y paradigmas. En tan amplio paisaje, apareció con nitidez la figura de Paulo Freire cumpliendo con cada uno de los elementos que armarían el escenario perfecto para elaborar no una sino múltiples respuestas, análisis e interpretaciones; como por ejemplo: su maciza obra disponible, el foco que puso en la educación de adultos y sus contextos y, particularmente, su exilio en Chile que lejos del espíritu de acallamiento que el golpe de estado de 1964 en Brasil pretendía para su pueblo, logró exactamente lo contrario para América Latina, levantar la voz freiriana transformadora.

2.-La voz de Paulo Freire en las acciones formativas

La educación de adultos es el eje central de la obra de Paulo Freire, quien, tomando su experiencia, se acerca a la educación latinoamericana, resultando por lo tanto más fácil encontrar aproximaciones a la realidad chilena.

En todas las modalidades de educación es posible encontrar personas de diferentes idiomas, orígenes étnicos, nacionalidades, orientaciones sexuales y motivaciones e intereses personales, entre otros aspectos representativos de la diversidad; sin embargo, se observan al menos dos elementos diferenciadores de la EPJA respecto de los espacios escolares de niños, niñas y adolescentes. El primero se trata de los grupos etarios que la componen, es decir, estudiantes que cuentan con las más diversas edades y por ende cuentan con saberes, experiencias vitales, intereses y formas de aprender particulares. El segundo es la experiencia de desvinculación con el sistema escolar, aspecto que, en cualquier caso, repercute en las per-

sonas a nivel económico, social, emocional y laboral.

La respuesta de EPJA ante la diversidad, es la integración de estas personas en espacios que cuenten con características particulares. La riqueza en la diversidad compleja se vuelve un conflicto muchas veces, ya que es difícil vislumbrar una forma pertinente de enseñar (y de aprender) en un mismo espacio y momento para todas aquellas personas.

Desde la experiencia, como PIIE, en las acciones formativas de EPJA y desde el diálogo profundamente profesional y humano sostenido con sus docentes, se aprecia rápidamente la necesidad de cambios en el sistema educativo, en las estructuras escolares y en las prácticas pedagógicas. Se propone como intuición, ya que las y los profesores pueden observar los resultados obtenidos año a año, pero también escuchan y ven los rostros de las y los estudiantes y sus familias. Conocen sus historias personales, expectativas y posibilidades, en ocasiones también saben cómo les va después de salir del colegio. En otras palabras, la experiencia de la injusticia social tiene nombre y tiene rostro.

Es intuitivo también, porque no existe mayor claridad en torno a cómo es el camino alternativo y cuál es concretamente “la otra forma” en la que es necesario hacer las cosas para mejorar la educación de tantas personas que retoman su escolaridad en estos espacios. Cuáles son los espacios de poder que tienen para hacer el cambio que requieren y ofrecer una educación que tenga sentido, que proporcione herramientas reales para el desarrollo integral de las personas que se desenvuelven en la sociedad chilena en transformación.

La disposición a transformar la realidad del espacio escolar se encuentra presente en las y los profesionales de la educación que asistieron a los espacios formativos, no desde el discurso aprendido, opositor y simplista, que comúnmente surge como juicio ante una protesta. Se trata de una autocrítica concienzuda y compromiso alegre con procesos de mejora, observado por quienes hicieron el rol de facilitadores de los procesos formativos referidos en esta obra. Sin embargo, los obstáculos propios de un sistema escolar y una cultura institucional burocrática, requiere un tiempo importante de las y los profesores, lo que va en desmedro de las posibilidades de reunir esfuerzos para atender tanto las sus necesidades profesionales, así como también y principalmente del estudiantado. Finalmente, la profesión docente en EPJA, encarna el dicho popular que versa así: “lo urgente no deja tiempo para lo importante”.

Una educación transformadora, requiere del compromiso de la comunidad entera, de quienes asumen el rol del liderazgo en las distintas áreas, de docentes y también de las y los estudiantes. La perspectiva socio crítica de las acciones formativas para EPJA, desarrolladas por el PIIE, aspiran a que lo aprendido allí por cada profesional participante, constituya la diáspora transformadora dentro de sus comunidades.

En este contexto, la búsqueda por comprender y construir la EPJA, desde las comunidades educativas, con el sentido que demanda su particularidad local, es un desafío permanente, ante lo cual, Paulo Freire traza un camino que propone fundamentos teóricos y metodológicos para

la educación, no a modo de receta que se sigue al pie de la letra, sino como un proceso inacabado, en permanente construcción y reinención.

3.-Contexto de cambios sociales, políticos y culturales

Hablar de Paulo Freire implica un compromiso político con lo que él denomina los oprimidos, una mirada crítica hacia las condiciones en las que se encuentran las personas y, a su vez, es una invitación a constituirse en intelectual, activista social, investigador crítico y por sobre todas las cosas, ético. Para la docencia es el desafío de levantar una pedagogía comprometida con los cambios que avancen hacia la construcción de un mundo que cuenta con las condiciones para la libertad, el desarrollo y la felicidad de todos quienes lo habitan.

Desde el denominado “estallido social” en Chile, se observa con mayor claridad el descontento de las personas con el devenir de la historia social y política desde hace unas cuantas décadas. En este espacio de protesta, es posible encontrar temáticas que refieren al malestar que provoca la injusticia social, manifiesta en las protestas que reivindican el feminismo, la ausente identidad cultural a lo que se suma la invisibilidad y vulneraciones que viven los pueblos indígenas, el problema ecológico-medioambiental, el abuso de poder, la insuficiencia en el sistema de salud, la precarización que provoca en las personas el sistema de pensiones, así como también el sistema educativo segregador y de mala calidad. Muchos de los estudiantes, docentes, asistentes de la educación y profesionales que se desempeñan en EPJA no solo fueron parte

de las manifestaciones, sino que también padecen del flagelo de la injusticia social, y son ellos quienes cuentan solo con el poder de la educación crítica para transformar dicha situación, en tanto ciudadanos consientes que hablan desde la condición de oprimidos.

En este sentido, es posible dar cuenta que la apuesta transformadora de una sociedad más justa y equitativa que propone Paulo Freire tiene sentido para el trabajo docente de EPJA, que se vuelve un desafío y una hoja de ruta para los profesores, las profesoras y sus comunidades educativas. Surgen entonces preguntas, tales como, ¿Qué perspectivas observan para la EPJA? ¿Cómo piensan que los otros ven y cómo deberían ver a la educación de personas jóvenes y adultas? ¿Cuál es el sentido de la EPJA? ¿Por qué se trabaja en esta modalidad? ¿Qué expectativas tienen respecto de sus comunidades una vez que hayan egresado de la escuela? ¿Cómo se realizan los cambios necesarios para impactar positivamente en las personas y en la sociedad? ¿Cómo aportar en la construcción de un país más justo desde la EPJA? Las respuestas a estas interrogantes están en la o el lector y su comunidad.

Paulo Freire, propone que la educación, en tanto espacio humanizador, debe estar en permanente búsqueda de una nueva síntesis que favorezca el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Es por eso que la invitación es a revitalizar la voz freiriana como referente para la EPJA, que requiere con urgencia una forma de reinventarse para no constituirse en una réplica adaptada del trabajo de enseñanza-aprendizaje que se implementa con los niños, niñas y adolescentes en las escue-

las, sino como una brújula y un modelo que atiende a personas con un perfil particular, cuyas experiencias vitales les ha permitido aprender en diferentes ámbitos, que presentan necesidades y potencialidades indiscutibles y con quienes se debe trabajar en conjunto para construir un país y un mundo justo y hermoso para todos y todas.

4.- Todas las voces todas

En lo que sigue, un grupo de educadoras y educadores nos conducirán por diferentes rutas a desembarcar en un mismo destino; el de las certezas o, a lo menos, la inspiración para continuar renovada y confiadamente navegando en las desafiantes aguas de la educación de personas jóvenes y adultas. Propondrán sus reflexiones y respuestas particulares a la pregunta ¿Qué diría hoy Paulo Freire a las y los educadores de EPJA?, y lo harán desde sus propias historias y experiencias personales, invitándonos a revisitar, resignificar y revitalizar los fundamentos teóricos y metodológicos freirianos para orientar el quehacer cotidiano y los objetivos de largo plazo de las comunidades educativas considerando sus respectivos contextos sociales y culturales.

Desde luego, agradecemos la entusiasta respuesta de cada una y cada uno de los autores y autoras a la invitación para contribuir en la construcción de esta obra, que en realidad la concebimos más bien como un diálogo en 360°; por una parte, Paulo Freire como inspiración, por otra parte, las y los autores reflexionando desde sus respectivos ámbitos de experiencias y, en la síntesis final, los lectores y lectoras reinterpretando los

textos con sus propias vidas y expectativas.

Son varios los ejes que sostienen esta edición, definidos principalmente a partir de los roles profesionales, experiencias de vida y opciones militantes, que los autores han asumido por la educación en general y la educación de adultos en particular. Toda esta intensidad será apreciada por el lector en cada uno de los capítulos que conforman este libro. Desde el primer al último capítulo, las autoras y los autores, ya desde la denominación de sus aportes nos convocan, interpelan e incitan a una lectura aguda, de búsqueda de sentidos profundos, de valoración y compromiso urgente con el cambio a través de la educación con las personas jóvenes y adultas; no podría ser de otro modo, ¿cómo resistirse a descubrir los tesoros que encierran estos títulos: “Paulo Freire horizonte para una política de reparación. La enseñanza como reflexión y acción política, horizonte de horizontes”, “¿Qué le diría Paulo Freire a los/as profesores/as de educación de personas jóvenes y adultas hoy día?”, “Ecos de Paulo Freire en una didáctica como acto político. Reflexiones desde la educación en prisiones”, “Filosofía de la educación entre jóvenes adultos y adultos situados, en américa latina” o “¿Qué diría Paulo Freire de cómo enfrentar la sindemia?”.

PAULO FREIRE HORIZONTE PARA UNA POLÍTICA DE REPARACIÓN. LA ENSEÑANZA COMO REFLEXIÓN Y ACCIÓN POLÍTICA, HORIZONTE DE HORIZONTES

María Angélica Oliva Ureta¹

Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa [IESED-CHILE]
Centro de Estudios Avanzados. Universidad de Playa Ancha

A

Gustavo Gatica,

***víctima de la violencia policial durante el Estallido Social.
Este imperativo de Reparar desde el horror y el dolor.***

Si el sueño muere y la utopía también, la práctica educativa deja de tener que ver con la denuncia de la realidad malvada y el anuncio de una realidad menos desagradable, más humana (...) Sin sueño y sin utopía, sin denuncia y sin anuncio, sólo queda el entrenamiento técnico al que se reduce la educación.

Paulo Freire, 2001, p. 136

I Introdução²

Escribo tu nombre, Paulo Freire, cada letra posee un Recuerdo, un Imperativo y una Impronta, más bien, un cúmulo de Re-

1. Es Investigadora y Profesora, integra el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-CHILE), donde coordina el área de investigación en Política Educativa y Derecho a la Educación. Es Doctora en Pedagogía (Universidad de Valencia); Magíster en Educación (Universidad de Chile); Diplomada en Introducción al Derecho Internacional de los Derechos Humanos (Universidad de Chile/ Instituto Nacional de Derechos Humanos) y Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica (Pontificia Universidad Católica de Chile). Ha sido investigadora responsable y coinvestigadora en Proyectos Fondecyt e investigadora asociada en proyectos internacionales, Comisión Europea Investigación e Innovación Acciones Marie Skłodowska-Curie y de Políticas Públicas de Avaliação Educacional e Accountability em Países da América Latina (Brasil, México, Colombia y Chile), coordinado por la Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Agradezco al Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación [PIIE] y aplaudo su decisión de considerar, entre las actividades para celebrar su quincuagésimo aniversario, este libro dedicado a Paulo Freire, que permite hacer un homenaje a su obra, radicalmente inspiradora y conmovedora. De manera especial, mi reconocimiento a Romina Alvarado y Rafael Andaur que me convocaron a esta aventura editorial.

2. La idea de la tesis que sustenta este capítulo la desarrollé en la 2ª Conferencia Internacional Paulo Freire: El Legado global, realizada en la Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, entre el 28 de abril y el 1º de mayo de 2018.

cuerdos e Imperativos y una sola Impronta. *Escribo tu nombre*, siguiendo el verso de Paul Eluard, *Liberté*, radicalizado en la música homónima de Gian Franco Pagliaro. Imagino, así, tu nombre escrito en las murallas de *Mi Ciudad* o en aquella *Joya del Pacífico*, pensándote en un *arco iris de múltiples colores*, desplegando una espiral de sonidos y colores para atesorar tu voz. Recordar a Paulo Freire, desde la vivísima etimología, del latín *recordari*, “volver a pasar por el corazón” (Miesf); en un Imperativo que expresa, más allá, de una invitación, una exhortación, un mandato ético que reúne un pensamiento y una acción política, en fin, una Impronta, que reconoce el legado de su voz.

Recuerdo, Imperativo e Impronta, constituyen una trilogía irreductible en la enunciación de la Tesis que anima a este texto, cuyo centro es el concepto de horizonte: horizonte de una política y horizonte de horizontes de la práctica de enseñanza. ¿Qué horizonte? Una simple enunciación reconoce en el pensamiento de Paulo Freire un horizonte para la Política de Reparación y un horizonte de horizontes para la práctica de la enseñanza. El horizonte provee de un campo o dominio de pensamiento; un conjunto de perspectivas (Larousse, 2017); también la articulación de ‘mi mundo’ donde también participan valoraciones e intenciones, más allá de las meras presencias; una esfera y su trasfondo; un núcleo que incorpora márgenes y franjas marginales, en fin, co-datos y co-presencias, porque cada experiencia posee su horizonte experiencial y es, por naturaleza, abierto (Husserl, 1986). Todo lo cual, permite pensar que la investigación de un horizonte de horizontes constituye la tarea filosófica por excelencia (Kuhn, 1968).

En su trayectoria, la Tesis revela claves del pensamiento de Paulo Freire, que permiten dar forma a una Política de Reparación (Oliva, 2011, 2020) que, aquí y ahora, se dispone, primero, para realizar una Reparación a Paulo Freire y, segundo, para efectuar, junto a Paulo Freire, un ejercicio de Reparación a la práctica de la enseñanza, vulnerada por el maridaje entre estandarización y rendición de cuentas, sustentado en una concepción hegemónica de calidad de la educación y su omnipresente medición, que consagra una racionalidad técnico-instrumental en la institución educativa.

El capítulo comienza con la idea de Reparación que deviene en una Política de Reparación, para dar paso, a la enseñanza como reflexión y acción política, en el horizonte de horizontes. Texto e iconografía son convocados para la inteligibilidad del problema; la artista visual chilena Pancha Núñez, se hace presente en esta tribuna, como voz de valoraciones, intenciones, márgenes y franjas marginales, propias de un horizonte; como un medio para desplegar el mensaje freireano desde otra tesitura. Es, como se ve, el mundo como horizonte de la Reparación, la Reparación como Política y la Política de Reparación en su fundamento que le es propio.

A través de la obra de Paulo Freire, dedico estas a letras a Gustavo Gatica, quien perdió sus 2 ojos por protestar contra la desigualdad en el Estallido Social chileno de 2019, al recibir disparos de la policía con escopetas antidisturbios. Su voz “Regalé mis ojos para que la gente despierte” (Amnistía Internacional, 2020), señala el imperativo de Reparar, desde el horror y el dolor.

II. El mundo como horizonte de la Reparación, la Reparación como Política y la Política de Reparación.

A Paulo Freire

*Si puedes mirar, ve.
Si puedes ver repara. (Saramago, 2011)*

La idea de Reparación recoge la ambivalencia de la voz reparar para dar forma a una idea, una pedagogía y una política. En su primera significación, la idea de Reparación, enseña una cierta actitud, donde convergen las acciones de advertir los dispositivos que han malogrado una situación, así como, mostrar la situación malograda, a cuyo través, germina un imperativo de remediar, enmendar, desagraviar, en fin, arreglar. Así, frente a la toma de conciencia de una ofensa o injuria, aparece la obligación moral del desagravio, en una expresión de la ambivalencia semántica de la voz Reparación (Oliva, 2020).

Este texto posee el imperativo de realizar una Reparación para Paulo Freire. Repárese en la portada de la traducción castellana de su obra *Professor sim tia não. Cartas quem ousa ensinar* (Freire, 1993), realizada por Siglo XXI editores, que reza Cartas a quien pretende enseña (Freire, 2006). Aquí existen, al menos, 2 motivos para Reparar: primero, la omisión de la primera parte *del título, es decir, Profesora sí tia no*, epígrafe, por lo demás, que es una de las partes del tríptico que estructura la obra y, segundo, la mudanza de la palabra osar por pretender, trastocándose el sentido principal de la obra. Repárese la cercanía entre las voces trastocar y trastornar, en el sentido de alterar el orden normal de una cosa (Larousse,

2017), para aquilatar la manera cómo se lesiona la dignidad de la tesis freireana. *Profesora sí tía no*, que se afana en restituir el sentido político de la práctica de la enseñanza señalando, a su paso, la militancia que dispone a la enseñanza a una lucha justa y lúcida por los derechos de las maestras (Freire, 1993). Por su parte, la brecha existente entre osar y pretender queda de manifiesto al observar que osar alude a atreverse, iniciar con coraje, arriesgarse, aventurarse, en fin, actuar con audacia, luchar, mientras que pretender es querer algo, aspirar, ansiar, ambicionar, entre otros (Larousse, 2017). Nótese cómo las 2 fronteras de la idea de Reparación se reúnen en un par de dicotomías: tía/maestra y pretender/osar, con lo que se intenta despolitizar el enunciado freireano. Al hilo de lo cual, Freire (2006), señala con su perspicacia habitual “no es posible desconocer las implicaciones escondidas en la maña ideológica que envuelve la reducción de la condición de maestra a la de tía” (p.27).

Lo anterior, representa una oportunidad para volver sobre la idea de Reparación, irremediadamente, tributaria de la obra de Paulo Freire. Así lo enseña una escritura que atesora el tañido de su voz y reconoce el valor de la relación de intimidad entre pensar, leer y escribir y la necesidad que tenemos de vivir intensamente esa relación (Freire, 1993).

Para seguir las huellas de la Reparación y de Paulo Freire en el horizonte de una Política de Reparación, el arte nos acompaña en la obra de Pancha Núñez, de una originalidad desbordante, no reconoce teoría previa y es una apertura a la espontaneidad, caracterizándose por la informalidad,

adueñándose de materiales de desecho o bajo costo, dado el imperativo de crear “con lo que tenga a mano: cartón, plumavit, yeso, látex, maderas naturales o recicladas, género, zapatos viejos, etc.; cuyas creaciones destacan por el estricto sentido de la composición y eficacia del colorido sobre las distintas materialidades empleadas. Una serie inusual de vigorosos personajes caricaturescos componen el imaginario del artista, mezclas de animales y payasos de un aire infantil

Formando parte de su serie *Muebles* (Núñez, 2008) está la siguiente obra:

***Paulo Freire y la Reparación:
Perspectiva-Retrospectiva-Prospectiva***





Fig. 1

Se trata de un sofá, sin brazos, intervenido en la parte delantera y trasera. En su parte delantera apoyado en el espaldar aparece una figura, con un notable parecido a Paulo Freire (no dispongo información -todavía- para aseverar sí, efectivamente, la artista se inspiró y representó al mismísimo Paulo Freire). Sus piernas aparecen apoyadas en el suelo y sus brazos extendidos a través de todo el espaldar presentan en sus extremidades unas manos con dedos extendidos y uñas de color negro. El rostro es, tan simple, como expresivo, en especial los ojos, nariz y barba. Mientras el sofá es de tela, la figura y la parte posterior del sofá es de madera, dibujando un conjunto de flores. Este bosquejo denotativo de la obra, permite aventurarse en una fase connotativa, siguiendo un análisis crítico iconográfico de acercamiento a este tipo de fuentes

(Oliva 1997), donde la descripción alienta la interpretación, dominio de la subjetividad, con todo, pese al esfuerzo analítico, descripción e interpretación aparecen imbricadas e incluso, a menudo, confundidas. Porque comprender una obra, es un diálogo una suerte de fusión de dos horizontes de sentido; el horizonte de entendimiento del intérprete y el horizonte del cual es portador el texto, la obra o simplemente el otro que se expresa (Dilthey, 1986). Para el caso, el horizonte de la Política Reparación en la compañía de Pancha Núñez y Paulo Freire, sentido último de este ejercicio crítico-iconográfico donde la fusión de horizontes de sentido expresa cómo han germinado algunas de sus ideas freireano en la construcción de la idea de Reparación.

Nótese el atributo de continuidad, representado por la base rugosa del sofá que lo comprende en su totalidad, esto es, adelante y atrás, que bien puede pensarse en el fundamento de la vida y obra de Paulo Freire que son una y la misma cosa.

Pedagogía, educación y política, entre la toma de conciencia e indignación radical y la esperanza; la utopía, en una lucha comprometida por el otro y con el otro, en especial, por los oprimidos, desharrapados, excluidos que, en general, animan a una *Educación como práctica de la libertad* y son parte de ese fundamento que concientiza y politiza como método freireano de la cultura popular (Fiori, 2002). Porque, en realidad, “la transformación del mundo a que aspira el sueño es un acto político, y sería una ingenuidad no reconocer que los sueños tienen sus contrasueños” (Freire, 2001, p.65).

El cuerpo magro, se extiende entre los ojos que miran ha-

cia arriba y los pies bien puestos en la tierra. A cada lado del cuerpo, debajo de cada brazo, aparece un espacio que bien puede pensarse para compartir con el otro. El cuerpo, así presentado, junto al rostro cuyos ojos y nariz, de aparente simplicidad, paradójicamente, de gran expresividad. La boca aparece cubierta por la barba que se extiende hasta el pecho. Cuerpo y rostro, permiten pensar la mentada imbricación de la obra en la vida de Paulo Freire y viceversa, así como, su trayectoria desde intimidad a la política. Sus *Cartas pedagógicas* constituyen una expresión de ello, escritas pensando en la mentada intimidad entre pensar, leer y escribir y en la necesidad que tenemos de vivir intensamente esa relación (Freire, 1993) “La conciencia del mundo y la consciencia de mí no me hacen un ser en el mundo, dirá Freire (2013), sino con el mundo y con los otros; un ser capaz de intervenir en el mundo y no sólo para adaptarse a él (p.50).

Al reparar en la sección de atrás, aparece la silueta de la figura, ocupando la parte superior del sofá, debajo de la cual, aparecen 12 flores en el apogeo de su florecimiento, así lo señalan, pétalos y estigmas, que crecen en la rugosa base del sofá o fundamento de sus ideas donde la enseñanza forma parte de su tónica vital. Mi intención en este texto, dirá Freire (1993)

“es mostrar que la tarea del docente, 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” (pp. 9 - 10).

La Idea de Reparación, la Pedagogía de la Reparación y la Política de Reparación son, en medida significativa, depositarias del pensamiento de Paulo Freire, en el sentido señalado por Emilio Lledó, “La didaché (aprendizaje, enseñanza) es, pues, una forma de anclar en el ala y asimilar la <alteridad> de la escritura” (pp.83 - 84).

Con todo, no es que intencionadamente haya formado mi *corpus* para la escritura con las obras de Paulo Freire, las cosas simplemente sucedieron: recibí las Cartas de Paulo Freire e intenté, de alguna manera, responderlas; me sentí invitada y desafiada al diálogo. Al hilo de la atenta lectura de su obra, reparando en la tesitura de su escritura como una práctica política, en el compromiso militante de la escritura; su coraje al escribir, en fin, su devenir hacia la construcción de un pensamiento propio que, luego comparte con generosidad, todo lo cual, ha calado profundamente en mi propia escritura. Al volver sobre algunos textos es posible descubrir el sentido que anima a esta palabra.

Así, en *Cartas para (re) vivir una vocación por la educación* (Oliva, 2009) se lee:

Repárese en la opción de articular el discurso en un conjunto de epístolas, ello reconoce su inspiración en la obra de Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, donde se analiza, desde una perspectiva ético-política, el compromiso de ser maestro. La obra de Freire y la

recuperación que él realiza de la relación de intimidad entre pensar, leer y escribir y la necesidad que tenemos de vivir intensamente esa relación, permite hacer de la carta un sugerente locus para la comunicación, dadas sus posibilidades para radicalizar el ejercicio de intralocución de quien escribe, así como, las del diálogo con sus interlocutores, generándose un espacio de complicidad favorable a la construcción del sujeto, al tiempo que para la creación de una comunidad, sentido en el cual, bien podría pensarse como una suerte de alteridad (p.188).

Profesar una vocación por la educación. Tres cartas en forma de escargot (Oliva, 2010), revela que

“La inspiración inicial de este epistolario, está en la lúcida obra de Paulo Freire. 1994. *Cartas a quien pretende enseñar*. México D.F.: Siglo XXI. Por su parte, su (1992) *Pedagogía de la esperanza*, México D.F.: Siglo XXI, junto a su (2001) *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata, que bien pudo llamarse *Pedagogía de la denuncia*, han iluminado este decir” (p.162).

Pedagogía de la Reparación. Voz de la memoria. Arquitectura de alteridad (Oliva, 2011) expresa, también, el sentido y alcances de la Reparación:

Camino, también, para la memoria; podemos detenernos bajo la sombra de Manuel, Santiago y José Manuel, recordar sus vidas; ora comprometidas con la justicia, la dignidad y la libertad; ora con la restitución del modo de vida democrático. Tal vez, tengamos la fortuna de con-

versarles en uno de los escaños de la pequeña plaza adosada al Lugar para la Memoria y, en su silencio, escuchar la tesitura que alcance el imperativo de reparar. El dolor alienta este diálogo. Sin embargo, la palabra en cuanto es la esencia de ese diálogo, permite pensar en la transformación del sufrimiento y, a su través, del mundo. Paulo Freire así lo enseña: decir una palabra verdadera es transformar el mundo; la cultura del silencio constituye una forma de opresión, luego, la emancipación consiste en el acto de descubrir la propia voz (pp. 23 - 24).

Por su parte, *Seis epígrafes sobre la disciplina escolar. Política educativa chilena reciente* (Oliva 2019), en su Segundo epígrafe titulado *Disciplina para la comprensión del orden escolar*, se lee

“El epígrafe indaga en el orden escolar situándose en la anfibología de la voz disciplina: disciplina para disponer el ánimo a las exigencias del proceso de conocer y disciplina para descifrar el orden escolar. “Una vez más, la cuestión de la disciplina”, escribe Paulo Freire (2006, p.128), alentando toda esta palabra. (p.15).

En suma, arte y política permiten enunciar el mundo como horizonte de la Reparación y actuar en consecuencia con la Reparación como Política y la Política de Reparación. Ese apartado ha mostrado algunos trazos de la construcción de la idea de Reparación y el innegable aporte de Paulo Freire a ello, en la arquitectura de una triada donde Perspectiva-Retrospectiva-Prospectiva, permiten observar y proyectar los

sentidos y alcances de la idea de Reparación en una Pedagogía y una Política, que puede entenderse, finalmente, como una pedagogía política y una política pedagógica.

III. La enseñanza como reflexión y acción política: horizonte de horizontes

Al despolitizar la educación y reducirla al terreno de las destrezas, la ideología y política neoliberales terminan por generar una práctica educativa que contradice u obstaculiza una de las exigencias fundamentales del mismo avance tecnológico, la de preparar a sujetos críticos capaces de responder con presteza y eficacia a desafíos inesperados y diversificados.

En realidad el entrenamiento estricto, tecnicista, habilita al educando a repetir determinados comportamientos (....) Lo que necesitamos es el desafío a la capacidad creadora y a la curiosidad que nos caracteriza como seres humanos y no abandonarlas a su suerte o casi, o, peor aún dificultar su ejercicio o atrofiarlas con una práctica educativa que las inhiba.

Paulo Freire, 2001, pp. 136-137

Este apartado retoma la idea de horizonte de la fenomenología y de horizonte de horizontes como la tarea de la filosofía *par excellence* (Kuhn, 1968), subyace a ello la consideración de la obra de Freire como una filosofía. De esta filosofía, se recogen algunas reflexiones sobre la enseñanza y su expresión en los saberes necesarios para la práctica educativa, en sus palabras, con la finalidad de contraponerlas al modelo tecnicista de la práctica educativa y su enseñanza técnica, que ha prevalecido, con mayor o menor intensidad, en nuestra política educativa oficial (prescrita). Todo ello con la finalidad de efectuar, junto a Paulo Freire, un ejercicio de Reparación a la práctica de la enseñanza, debilitada a instancias de una racionalidad técnico-instrumental, tanto en el currículum, como

en el modelo de gestión científica de la institución educativa. Para ello, primero se responde a la interrogante ¿Qué teoría crítica?; ¿Qué teoría crítica en Paulo Freire?; ¿Qué enseñanza crítica? seguido de la enunciación de algunos procesos de neoliberalización de nuestra educación, cuyo antagonismo con el pensamiento freireano alientan el imperativo de restituir la Política y la Política de Reparación, ya situados en el horizonte de horizontes.

Paulo Freire (2001), nos alerta sobre los peligros de la despolitización de la educación, presa de un mecanicismo funcional, el orden neoliberal y reducida al terreno de las destrezas. Lo anterior señala el papel central de la política en su pensamiento educativo y la distancia que existe entre la concepción tecnicista de la profesionalidad docente y aquella concepción crítica, política, emancipadora, transformadora, en fin, progresista, magistralmente, acuñada en el epígrafe *Profesora sí tía no*, sobre el peligro de replegar la práctica de la enseñanza a la esfera de la necesidad, de la vida doméstica. Lo anterior liga, irremediabilmente, a Paulo Freire con algunos aspectos de la teoría crítica, no obstante, para Tomaz Tadeu da Silva (1999), Freire, también anticipa algunos aspectos que se volverían centrales en la teoría pos-colonialista, tal como puede verse en la *Pedagogía del oprimido*, sobre todo en su insistencia en el posicionamiento epistemológicamente privilegiado de los grupos dominados, cuyo estatus de dominados, en una estructura social dicotómica entre dominantes y dominados, les proporciona una lucidez sobre la dominación que no poseen los grupos dominantes. Al hilo de lo cual se lee:

“En una era en que el tema del “multiculturalismo” gana tanta centralidad, esa dimensión de la obra de Freire puede tal vez servir de inspiración para el desarrollo de un currículo pos-colonial que responda a las nuevas condiciones de dominación que caracterizan el “nuevo orden mundial”” (da Silva, 1999, p.32).

Existe evidencia del vínculo de Freire con la teoría crítica; de la vasta riqueza y complejidad de esta teoría crítica, este trabajo destaca 3 aspectos principales: (i) el interés emancipatorio; (ii) la concepción de la relación teoría-práctica; (iii) la noción de praxis a través de la autorreflexividad.

En efecto, la ciencia social crítica posee el interés de mostrar cómo los propósitos de los sujetos pueden haber sido distorsionados o reprimidos, así como, proporcionar un autoconocimiento terapéutico, capaz de liberar a los individuos de las compulsiones irracionales de su propia historia (Carr y Kemmis, 1988). En esta perspectiva, la práctica de la enseñanza es una práctica moral y social, histórica, cultural e ideológicamente condicionada; ella es problemática, lo cual exige una autorreflexividad crítica mediante la crítica ideológica.

Por su parte, están los que ven dialécticamente relacionados lo teórico junto a lo práctico, puesto que la teoría se desarrolla y pone a prueba, en y a través de, la reflexión y la práctica; esta es una empresa arriesgada que nunca podrá justificarse por completo, apelando a principios teóricos; teoría y práctica son mutuamente constitutivas y están dialécticamente relacionadas, en cuyo centro aparece la noción de *praxis*, enlazada al interés emancipatorio de las ciencias críticas. Paulo Freire

(2009), así lo señala, la *praxis* no supone una relación rectilínea entre teoría y práctica en la que la primera determinará la última, pues se trata de una relación reflexiva en la que cada una construye la otra; el acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción. La *praxis* se desarrolla en el mundo real, aquel de las contradicciones básicas, según corresponde al razonamiento dialéctico, propio del interés emancipador (Kemmis, 1993).

Paulo Freire es pródigo en destacar el puesto central de la política en la educación. Su educación problematizadora es una teoría social cuya meta es la liberación de los individuos y grupos, como sujetos históricos, mediante un proceso educativo crítico donde política y pedagogía han de quedar inextricablemente unidas. La *praxis*, para Freire (2009), tiene lugar en el mundo de la cultura, dominio de lo social, ella reclama el imperativo de una acción cooperativa, tendente a construir o reconstruir reflexivamente los significados de la naturaleza problemática de la vida social.

Retomemos, pues, la interrogante ¿Qué enseñanza crítica? Paulo Freire participa de una concepción crítica de la enseñanza que la concibe como una actividad crítica, una práctica social plena de opciones éticas, una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza y en los programas de formación de los profesores (Pérez Gómez, 1995). Así, por ejemplo, la metáfora del profesor como intelectual transformativo dedicado a formar ciudadanos activos y comprometidos, acorde a su misión de

contribuir a formar una ciudadanía democrática, profundiza el vínculo entre educación y política, pues:

“Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder” (Giroux, 1990, pp. 117 y 118).

Pedagogía de la autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa, es publicada por Paulo Freire en el año 1966, obra que articula en 3 secciones: *No hay Docencia sin discencia; Enseñar no es transferir conocimiento; Enseñar es una especificidad humana, animada por la reflexión sobre la cuestión de la formación docente y la práctica educativa progresista a favor de la autonomía del ser de los educandos*. Un ejemplo de la manifestación del interrogante ¿Qué enseñanza crítica? en la obra en cuestión, se observa en el epígrafe *Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica*, donde se desarrolla la idea de pensar acertadamente unida a la práctica docente crítica que encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer, “el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador” (Freire, 2009, p.40).

Veintisiete años después Freire escribe sus *Cartas a quien osa enseñar*, dedicadas a los profesores y profesoras que tie-

nen el coraje de enseñar. Su intención es mostrar que la tarea docente es placentera y, a la vez, exigente “la tarea de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero rechaza la estrechez científica que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea perece “(Freire, p.2006, p.9)

La distinción entre la tarea militante de la maestra y de paciente de una tía, le permite reafirmar la enseñanza como reflexión y acción política; la osadía de enseñar al tiempo de luchar por la defensa de sus derechos, su responsabilidad profesional. Unido a lo anterior, la práctica educativa progresista, algunas de sus cualidades son, para Freire (2006), humildad, amorosidad, valentía para amar, valentía para luchar, tolerancia, decisión, seguridad, tensión entre paciencia e impaciencia, en fin, la alegría de vivir

A la tesis la enseñanza como reflexión y acción política: horizonte de horizontes tan cara a Paulo Freire, lamentablemente, ha de contraponerse procesos de neoliberalización de la educación en Chile, que de manera pertinaz se han desarrollado desde la segunda mitad del siglo pasado. En efecto, el desarrollo de la pedagogía por objetivos, en la reforma de 1965, vinculada a la teoría del capital humano y a la Alianza para el Progreso, instaura un modelo curricular naturalista o tecnicista y la figura del profesor como técnico, en las antípodas de su concepción crítica de un maestro o maestra progresista, un político o política implicado y complicado con la transformación social; modelo tecnicista que la dictadura cívico-militar profundiza y que despolitiza la práctica de la enseñanza, como

uno de los dispositivos de su proceso privatizador. Este horizonte de horizontes que la política educativa regula como un hacer tecnocrático, queda ensamblado a la idea de subsidiariedad con el rol de Estado subsidiario que debe asumir directamente solo aquellas funciones que las sociedades intermedias no estén en condiciones de cumplir adecuadamente, así, "...la familia tiene el principal derecho y deber de educar a los hijos e hijas, replegando la escolarización a la esfera privada, desligándola de la esfera pública y la responsabilidad colectiva, según la tradición de la educación pública" (Oliva, 2012).

Este rol del Estado subsidiario es funcional a la mudanza en el sistema de financiamiento de la educación pública, desde un subsidio a la oferta a la demanda; los procesos de municipalización y la pérdida de la condición de funcionario público de profesores y profesoras, son corolario de todo lo anterior (Oliva, 2012).

La historia reciente enseña tiempos plenos de vicisitudes, es decir, con un equilibrio inestable en la alternancia de eventos prósperos y adversos para nuestra educación, con una prevalencia de estos últimos. Evidencia de ello, son algunos procesos de neoliberalización presentes en las políticas educativas chilenas recientes: privatización, estandarización, examinación y *accountability*, cuyo acoplamiento en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad [SAC] consagra la mentada matriz neoliberal, precisamente, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE] constituye un dispositivo de *accountability* en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad [SAC], de la Educación Parvularia, Básica y Media y

su Fiscalización, creado por la Ley N° 20.529, que consolida el modelo de rendición de cuentas por desempeño en Chile.

Dispositivos del orden neoliberal en la política educativa chilena reciente. Imperativos a quien osa enseñar, está dedicado a los profesores y profesoras que osan enseñar en señal de reconocimiento y reparación (Oliva, 2012), han pasado casi 12 años y la racionalidad neoliberal se ha profundizado, baste observar el uso de la retórica de la neogestión y la introducción en las escuelas, de los principios de las nuevas ciencias empresariales, dentro de estos, el *accountability* y la cultura pedagógica de la optimización siempre en curso (Jódar, 2007). Todo ello, vigoriza el valor del pensamiento de Paulo Freire para una Política de Reparación que denuncie un estado de cosas e indague su ocurrencia en los procesos históricos de distintas duraciones, la forma y los dispositivos mediante los cuales se ha enquistado el discurso neoliberal dominante y, junto a ello, promueva un discurso alternativo o instituyente que restituya el vínculo de la educación con la política y, a su través, la enseñanza como reflexión y acción política. La indignación aviva al sueño y la utopía. Porque el derecho y el deber de cambiar el mundo, entraña una lucha ideológica, política, pedagógica para quien se posiciona en una opción progresista y rechaza la desproblematización del futuro; es una marcha esperanzadora de los que saben que es posible cambiar (Freire, 2001).

IV. Últimas palabras

Este trabajo se propone problematizar una Política de Reparación; su espíritu es realizar un ejercicio de Perspectiva, Retrospectiva y Prospectiva, de la idea de Reparación fraguada en una medida significativa desde la obra de Paulo Freire, en especial, en sus Cartas Pedagógicas que han sido una fuente de inspiración, enseñanzas y compromisos con su imperecedera obra. También con su práctica y política de escritura en la maravillosa relación de intimidad entre leer, pensar y escribir; el aprendizaje del compromiso con la escritura y las posibilidades para la Política de Reparación son aquí, perspectiva, retrospectiva y prospectiva. ¿Qué podemos Reparar? ¿Qué debemos Reparar? ¿Cómo hemos de Reparar? ¿Para qué hemos de Reparar? es el imperativo de la Reparación como una perenne tónica vital; alertar frente a un estado de cosas donde la dignidad puede haber sido lesionada, por ejemplo, a la toma conciencia radical de la forma cómo la ideología dominante construye la matriz del orden neoliberal. La configuración de la Reparación como Política a la Política de Reparación permite, finalmente, situarse en el horizonte de la Política de Reparación para dar forma a una espiral virtuosa que alcance al Derecho y Deber de la Educación/de la Enseñanza; acción política donde la práctica de la enseñanza sea, irremediabilmente, diversidad y compromiso social.

El ejercicio crítico-iconográfico, con la obra de Pancha Núñez y su magnífica escultura, permite observar cómo es posible situar la obra de Paulo Freire en diversos ámbitos de la micropolítica, mesopolítica y macropolítica, también, en el

horizonte del horizonte, lugar de la Política de Reparación, con la finalidad de hacernos cargo de una situación malograda, para luchar por restituir el derecho vulnerado, el perjuicio causado, en fin, suturar la dignidad fracturada, por ejemplo, por una política educativa equivocada en su diseño, malograda en el curso de los acontecimientos o, intencionalmente, reñida con el derecho a la educación, la educación democrática y la educación pública.

Debemos convenir, finalmente, que arte, política y educación, permiten hacernos eco del dictum con que José Saramago (2011), inaugura su Ensayo sobre la ceguera: Si puedes mirar, ve. Si puedes ver repara, Recuerdo, Imperativo e Inmarcha para una Política de Reparación.

*Santiago de Chile, invierno, 20 de agosto de 2021.
Tiempo de la crisis del coronavirus.*

Referencias

Amnistía Internacional (2020). Ojos sobre Chile: *Violencia policial y responsabilidad de mando durante el Estallido Social*
<https://www.amnesty.org/es/latest/research/2020/10/eyes-on-chile-police-violence-at-protests/>

Artistas visuales de Chile. Pancha Núñez (https://artistasvisualesdechile.cl/wp-content/uploads/2018/08/panchanunez_muebles.pdf)

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Editorial Martínez Roca (J.A. Bravo, trad.) (Trabajo original en inglés publicado en 1986).

Dilthey, W. (1986). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en alemán en 1983).

Fiori, E.M. (2002). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. 16ª (pp. 9-26). Editorial Siglo XXI de España.

Freire, P. (1975). *La educación como práctica de la libertad*. (L. Ronzoni, trad.; 16 ed.). Editorial Siglo XXI Argentina. (Trabajo original publicado en portugués en 1992).

Freire, P. (1992). *La pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la Pedagogía del oprimido*. (Trabajo original publicado en portugués, en 1992). Editorial Siglo XXI

Freire, P. (1993). *Professor sim tia não. Cartas quem ousa ensinar*. Editora Olho d' Água.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. (P. Manzano, Trad.) Editorial Morata. (Trabajo original publicado en portugués en 2000).

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, J., Trad. 16ª ed). Editorial Siglo XXI de España. (Trabajo original publicado en portugués en 1968).

Freire, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar* (S. Mastrangelo, Trad.; 11 ed.). Editorial Siglo XXI editores. (trabajo original publicado en portugués en 1993).

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (G. Palacios trad. 11reimpresión). Editorial Siglo XXI (Trabajo original publicado en portugués en 1985).

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones M.E.C. y Paidós Ibérica. (trabajo original publicado en inglés en 1993)

Giroux, H.A. (2003) *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. (P. Manzano, trad.). Editorial Morata. (Trabajo original publicado en inglés en 2000).

Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. (J. Gaos, Trad. 3ª. Editorial Fondo de Cultura Económica (trabajo original publicado en 1913).

Jódar, F.J. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Editorial Laertes.

Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Editorial Morata (trabajo original publicado en inglés en 1988).

Kuhn, H. (1968). *The phenomenological concept of 'Horizont'* Philosophical Essays in Memory of Edmund Husserl, Greenwood Press.

Larousse (2017). *El pequeño Larousse ilustrado*. Editorial Larousse.

Lledó, E. (1992). *El surco del tiempo*. Editorial Crítica.

Núñez, P. (2008). Catálogo de muebles.

https://artistasvisualesdechile.cl/wp-content/uploads/2018/08/panchanunez_muebles.pdf

Oliva, M.A. (1997). Historia local: una invitación desde la didáctica para la enseñanza de una historia viva. Mineduc, Mece-Media.

Oliva, M.A. (2009). Cartas para (re)vivir una vocación por la educación. *Neuma: Revista de Música y Docencia Musical*, 2, 176-201.

Oliva, M.A. (2010). Profesar una vocación por la educación. Tres cartas en forma de escarrot. *Revista NEUMA*. Año 3, 158-183.

Oliva, M.A.(2011). Pedagogía de la Reparación. Voz de la Memoria para una arquitectura de Alteridad. *Rescaldos. Revista de Diálogo Social*, (24), 23-30. Asociación Cultural Candela.

Oliva, M.A. (2017). Arquitectura de la Política Educativa Chilena. El currículum, lugar de la metáfora. [Versión electrónica]. *Rev. Bras. Educ.* 22 (69), 405-428. <https://doi.org/10.1590/>

Oliva, M.A. (2019). Seis epígrafes sobre la disciplina escolar: Política educativa chilena reciente. *Revista Lusófona Educação*, 43, 11-25. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle43.01

Oliva, M.A. (2020). Política de Reparación y Derecho a la Educación. En el curso de la discusión con Gimeno (o la discusión en curso) (pp.67- 91). En E. Cuervo Montoya y W. Moreno Gómez (2020). *Lectores y Lecturas de José Gimeno Sacristán Editorial Morata*.

<Oliva, M.A. Obra disponible en <https://issuu.com/olivaangelica>>

Pérez Gómez, A. (1995). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas (pp. 398-429). En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1995) *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata,

Saramago, J. (2011). *Ensayo sobre la ceguera* (B. Losada, Trad.) Alfaguara (Trabajo original publicado en 1995)

Silva da, T.T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo* (I. Cappelletti, Trad.) *Auténtica editorial* (Trabajo original publicado en portugués en 1999).

Voz Recordar, <http://etimologias.dechile.net/?recordar>

¿QUÉ LE DIRÍA PAULO FREIRE A LOS/AS PROFESORES/AS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS HOY DÍA?

Guillermo Williamson Castro¹

Paola Velásquez Siefert²

*Ahora bien: el arte no debe intentar nunca ser popular
El público es quien debe intentar hacerse artista*

Oscar Wilde

El alma del hombre bajo el socialismo

Resumen

Paulo Reglus Neves Freire: 1921-2021. Hace unos pocos años, en 2018 se celebraron los 50 años de la Pedagogía del Oprimido. Libro ícono y fundante de su pensamiento, pero sobre todo un texto educativo profético, sub-versivo, críticamente fundamental, de la educación latinoamericana y mundial para guiar el proceso de toma de conciencia y de praxis transformadora de millones de educadores y educadoras latinoamericanos/as en la movilización por el derecho a una educación y una sociedad justa y democrática. Hoy, 2021, celebramos 100 años de su nacimiento. Paulo Freire es el gran inspirador de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) de Chile. Su reconocimiento como intelectual de la educación y

1. Doctor en Educación, Universidad Estadual de Campinas, SP-Brasil. Profesor Asociado, Director Línea de Educación de Personas Jóvenes y Adultas del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, Chile. guillermo.williamson@ufrontera.cl

2. Magíster en Ciencias de la Comunicación, Universidad de La Frontera. Universidad de La Frontera. Asesora Pedagógica-Instruccional de la Vicerrectoría de Pregrado y Coordinadora Pedagógica de la Línea de Educación de Personas Jóvenes y Adultas del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera Chile. paola.velasquez@ufrontera.cl

como constructor fraternal de una concepción y metodología educacional para esta modalidad es absoluto. Por esa realidad es que este capítulo quiere contribuir a la reinención y actualización de su pensamiento a partir de la respuesta a la pregunta: ¿Qué le diría Paulo Freire a los/as profesores/as de Educación de Personas Jóvenes y Adultas hoy día? Para ello hemos recogido opiniones de colegas profesoras al respecto y junto a reflexiones de los autores construimos la respuesta colectiva que se expresa en este texto, así como nos recita Nicolás Guillen: *“Para hacer esta muralla, tráiganme todas las manos: los negros, sus manos negras, los blancos, sus blancas manos...”* (2001). Aquí están las manos-vozes docentes y académicas que reencuentran a Paulo Freire en la lucha por la educación a lo largo de toda la vida, sin discriminaciones odiosas, pues son manos-vozes de esperanza templadas en el aula.

Cómo responder desde los/as docentes EPJA a la pregunta de Freire que titula este libro.

En junio de 1985 Paulo Freire, en un acto de preparación de la Asamblea Mundial de Educación de Adultos, organizado por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) (Buenos Aires, Argentina) afirmaba, críticamente, su opción por los educadores populares latinoamericanos, en un contexto de valorización de la democracia: “... no son virtudes de cualquier educador, sino de aquellos comprometidos políticamente con la transformación de la sociedad injusta, para crear social e históricamente, una sociedad menos injusta. //

A mí no me interesa estudiar las virtudes de los educadores reaccionarios ¡Eso que ellos lo hagan!” (CEAAL, 1985, p.14). ¿Qué diría Paulo Freire a los educadores y educadoras de jóvenes y adultos? Nada abstracto o genérico, sino un planteamiento afirmado en una concepción político-pedagógica o pedagógica-política, o como se quiera enunciar, transformadora, crítica, comprometida con la democracia y el desarrollo de una pedagogía del diálogo que coloca como protagonista al aprendiz en relación de cooperación con el docente para leer el mundo y luego leer la palabra. No serían palabras para un o una educador o educadora abstracto o abstracta, sino para aquellos/as que se comprometen en cambiar el mundo, desde donde piensen, estén o crean. En Angicos, hace 57 años, Paulo Freire inicia sus experiencias en educación popular asociada a la cultura del pueblo y los procesos de alfabetización (Gadotti, 2014), en 1965 Paulo Freire nació para Chile durante los procesos primigenios de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) centrados en la alfabetización del mundo y de su lectura y palabra, a través de círculos de cultura, cartillas y afiches impresos, para estimular la conversación formativa (Williamson, 2000) y convertirse en el gran referente de la EPJA en Chile.

Hoy, en 2021, nos preguntamos el mundo y la educación, desde la memoria y proyección de Freire (Osorio, 2018) en tiempos de alfabetización digital, mediante conversación remota. La palabra freiriana evoluciona, traumáticamente, de un Chile con un modelo de desarrollo de sustitución de importaciones a un neoliberalismo centrado en las exportaciones;

desde un tiempo de transición por la profundización democrática y transformaciones sociales a otro de transición democrática y contenidos a definir en una Asamblea Constituyente ¡qué cambios radicales del mundo entre 1969 y 2021! ¿Qué le diría Paulo Freire a los/as profesores/as de EPJA actuales? Para responder esa pregunta queremos contribuir con este capítulo. Y lo haremos desde respuestas que nos han entregado profesoras de EPJA participantes de las actividades formativas que desarrollamos en la Universidad de La Frontera³. Sin duda que su respuesta no puede ser con las mismas categorías de la segunda mitad del Siglo XX y ni siquiera con categorías propiamente freirianas, pues el mismo Freire enuncia sus reconstrucciones o abandonos conceptuales: “cuando leo ‘concientización’ palabra que nunca más usé desde 1972, la impresión que tengo es que (... aparecía) como algo subjetivo. Superé esas fases, esos momentos, esas travesías por las calles de la historia en que fui picado por el psicologismo o por el subjetivismo” (CEAAL- Consejo de Educación de Adultos de América Latina, 1985, p.17). Aunque la subjetividad no lo abandona, sobre un joven que descubre su ser artista dice: “son descubrimientos que exigen reflexión con y como subjetividad. Luego, reflexionar sobre las interacciones de esa subjetividad” (Spigolon y Nogueira, 2018 p.139)⁴. Por ello –estemos

3. Desde el año 2005 el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Universidad de La Frontera (UFRO), realizan procesos de perfeccionamiento de directivos y profesores/as que se desempeñan en la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) evolucionando de modalidades presenciales a mixta (b-learning). Agradecemos al Profesor Iván Pedraza coordinador del equipo nacional de perfeccionamiento de la Coordinación Nacional de EPJA, del Ministerio de Educación, por sus aportes y apoyos a estos procesos formativos, así como a los equipos de coordinadoras/es regionales y supervisores provinciales de EPJA, con quienes –desde el año 2004- hemos caminado en la tarea formativa de docentes y directivos EPJA.

4. Traducción del original: Guillermo Williamson C.

o no de acuerdo con las autocríticas, como aquella sobre la concientización que, más allá de su abandono por él mismo, siguió instalada y reconstruida en la educación popular y política latinoamericana-, es que es necesario hacer un esfuerzo de reinventar y actualizar a Freire, permanentemente, (Gadotti y Carnoy [Organizadores], 2018) es posible, porque como una obra de arte, es el pueblo educador el que ahora es artista al pintar su historia pedagógica, en la tela de la época actual, con mezclas multicolores a partir de las tintas básicas que nos ofreció este gran educador nordestino, brasileño, un poco chileno y mucho del mundo.

Discutimos si hacíamos la pregunta respecto de educadores/as o de profesores/as⁵. Los educadores abarcan la educación popular, la educación social, otros profesionales, técnicos o asistentes de la educación (psicólogos, educadores especiales, trabajadores sociales y funcionarios de servicios que cumplen funciones de apoyo en la EPJA) y a los profesores que actúan en EPJA. Decidimos darle voz a los/as profesores/as de EPJA como actores sociales y profesionales que hoy están –con la Red de Universidades por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (RUEPJA)-en una lucha por reivindicar esta modalidad en el conjunto de la educación pública de Chile: sus respuestas voluntarias son fuentes del capítulo que se integran a las reflexiones de los coautores. Responden, desde diversos enfoques, territorios y espacios educativos de EPJA. Son docentes que trabajan en aulas de centros educativos de jóvenes y adultos (CEIA), en jornadas vespertinas

5. Salvo en párrafos que nos parezca necesaria una distinción de género por alguna razón especial, utilizaremos el lenguaje de modo inclusivo y así debe ser considerado.

(“terceras jornadas”) y en escuelas de recintos penitenciarios. Presentamos las opiniones en su totalidad, de modo textual y con escasos ajustes formales.

Agradecemos las profundas reflexiones de las colegas docentes de EPJA en el sur de Chile: Maritza Maureira Cortés (Escuela Antonio Machado, Chillán, Región de Ñuble); Teresa Jotar Aliaga (CEIA Quimahue, Cañete, Región del Bio Bio), Mónica Ortiz Meza (CEIA Antonio Acevedo Hernández, Angol, Región de La Araucanía); Josefa Lopetegui Romero (Liceo Técnico Profesional de Adultos CORESOL, Valdivia, Región de Los Ríos) y Brenda Alvarado Ralil (CEIA AEK, Comuna de Calbuco, Región de Los Lagos).

Las respuestas reflexivas de profesoras de EPJA.

En el contexto antes mencionado y con el impulso de la cooperación y el diálogo invitamos a los profesores a preguntarse ¿Qué les diría Paulo Freire a los/as profesores/as de EPJA hoy?

La Profesora Maritza Cortés, plantea la noción de transformación de la Educación en EPJA desde su carácter inclusivo y ciudadano, recordándonos que la tarea transformadora es latinoamericana:

Paulo Freire, nos invitaría a ser participantes de la transformación de la Educación en EPJA, siendo esta un espacio educativo inclusivo, a luchar por ser considerados un espacio ciudadano, y perseverar en la integración de la educación de adultos para toda Latinoamérica.

Compartimos la enriquecedora reflexión que surge de las

palabras de Paulo Freire en torno a tres aspectos: rol del docente EPJA, aprendizaje del educador y experiencias a aplicarse en contexto. La profesora Teresa Jotar reflexiona, desde el testimonio de su praxis docente y directiva.

En su obra “Cartas a quien pretende enseñar” (Freire, 2004), Paulo Freire hace una reflexión sobre el cómo enseñar y aprender y el rol que cumplen en estas dos acciones, los docentes. En estas cartas defiende la identidad de los docentes y les ofrece la confianza que necesitan para apoyarse en sus saberes, convicciones y en su capacidad para vincularse con sus estudiantes, pero obvió un gran secreto, no les dijo de dónde se inspiró para hablarles de esta forma, ahora Paulo Freire quiere confesarse ante ustedes, él se inspiró en el trabajo que realizan los y las educadoras de EPJA de hoy en día.

¿Por qué digo esto? Se los explicaré a continuación: escribió que quién se atreva a enseñar, reconstruyendo los caminos de su curiosidad, razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abra a las adivinaciones de sus alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad, es donde el docente tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar: ¿y dónde, sino en las aulas donde estudian estos jóvenes y adultos, ocurre la magia en que los estudiantes, finalmente terminan, con sus historias, enseñando al profesor la resiliencia, la perseverancia, los deseos de aprender y salir adelante? Estudiantes que dentro de su ingenua ignorancia terminan por entender, de manera crítica, que si están en esta época de sus vidas, terminando un proceso que la vida les arrebató, no son los culpables como les hicieron sentir por años antes de ingre-

sar a un CEIA que son capaces y valientes para enfrentar los procesos de aprendizaje como nunca antes se lo enseñaron, ya que para que tú, profesor de EPJA, ejerzas tu profesión en esta modalidad tuviste que aprender primero a enseñar, pero también aprender a enseñar algo que es re-aprendido, por estar siendo enseñado, sin lo cual no aprende, ayudándote a descubrir dudas, aciertos y errores; esto es porque nadie te enseñó a ser profesor de adultos. Tu centro de formación te enseñó una disciplina, estrategias y técnicas pedagógicas que, al llegar a la modalidad de adultos, te diste cuenta que de poco te servían y tuviste que reaprender en el camino.

También escribió que el aprendizaje del educador, al enseñar no se da necesariamente, a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que este, humilde y abierto, se encuentre, permanentemente, disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; ¿cuántas veces tuviste que cambiar la planificación de la clase? ¿cuántas veces tuviste que cambiar la metodología y estrategia elegida, ya que el aprendizaje esperado no lo ibas a lograr porque el estudiante te estaba indicando con experiencias vividas que lo que habías preparado no calzaba con la realidad? ¿cuántas veces tuviste que dejar de lado esa diapositiva que preparaste con tanta técnica al desbordarse un estudiante y junto a él los demás compañeros de la clase, y se te puso la piel de “gallina” porque el tema que trajiste de manera teórica, ellos ya lo habían vivido de manera práctica, contándote cómo fue capaz de salir de una u otra situación con persistencia y perseveran-

cia? No les quedaba otra, tenían que enfrentar la vida, de lo contrario la vida los enfrentaba a ellos.

En la modalidad de adultos, el docente no busca cómo involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que esta lo hace recorrer. En esta modalidad el estudiante es el que te involucra y te lleva por los caminos que ellos han vivido, caminos cargados de emociones y experiencias que no hacen otra cosa que tú, educador de EPJA, te sientes en la silla y termines escuchando con profundo respeto cómo el aprendizaje esperado de la clase de hoy, finalmente, fue para ti y no para tus estudiantes, y te das cuenta de que son ellos los que tienen tanto que enseñarte, Paulo Freire.

La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, capacitación y graduación se transformen en procesos permanentes, pero ¿quién te enseña a ser profesor de adultos? Una que otra universidad en Chile tiene esta como una profesión, pero ¿qué es lo común? Llegan docentes a las aulas de EPJA con estrategias y metodologías que no sirven, no calzan; con conductas y actitudes de profesor docto en la materia que terminan por darse cuenta -los que se dan cuenta los demás renuncian- que deben aprender una nueva forma de enseñar, dejar de enseñar la disciplina y empezar a enseñar con la emoción, a preparar la tierra y el hipotálamo antes de empezar a sembrar, a cultivar el sentimiento y la emoción para luego entrar con la razón.

¿Dónde te capacitan para enseñar en el amor? ¿cuántos se

preocupan de enseñar desde la emoción?, solo ustedes profesores de EPJA tienen esta vocación, solo ustedes saben que, finalmente, las asignaturas están al servicio de los estudiantes que se educan y no los estudiantes al servicio de la educación y que estas no son para tener un ranking de conocimientos para entrar a una universidad, sino que estas sirven para entender la vida para comprender cómo enfrentar sus conflictos, cómo desarrollar un pensamiento crítico que te permita tener opinión, para desarrollar esa creatividad que tienes dentro y que les ha de servir para que mañana se puedan insertar con mejores herramientas que una ecuación.

En otras de sus cartas Paulo Freire escribió “Al incluir el enseñar del educador, incluye también, por un lado, el aprendizaje anterior y concomitante de quien enseña y el aprendizaje del principiante que se prepara para enseñar en el mañana o que rehace su saber para enseñar mejor hoy y, por otro lado, el aprendizaje de quien, aún niño, se encuentra en los comienzos de su educación”. Evidentemente, a diferencia de los niños, los estudiantes adultos traen con ellos una gran compilación de experiencias que son la base y referencia de su proceso de aprendizaje. Estas vivencias y conocimientos previos estarán conectados y condicionan en gran medida su forma de analizar y desarrollar nuevas ideas. Y eso nadie más que tú, profesor de EPJA, lo sabes. Finalmente son ellos los que con sus experiencias y saberes anteriores le dan riqueza a tu clase, y para aquellos docentes de adultos que son hábiles sabrán sacarle el mayor provecho, ya que no solo aprenderán más tus estudiantes, sino que también te consolidas y te

enriqueces, acumulando vida y experiencia de primera mano.

Por eso Paulo Freire señala en sus cartas que “es esencial que el formador aproveche y trate de aplicar las experiencias a los nuevos aprendizajes, con dinámicas interactivas como discusiones de grupo o ejemplos reales que puedan ayudar a involucrar, inspirar y enlazar a los estudiantes y sus conocimientos previos con los nuevos. Estas actividades les permitirán a los alumnos tener la oportunidad de hacer uso de sus propias experiencias como una fuente de recursos para comprender mejor la información que reciben. Te parecen conocidas esas palabras y llenas de contenido ¿verdad? Donde no, sino es en el aula de un curso de adultos donde se aprecia de manera natural esta conexión de aprendizaje con la experiencia real, nadie te lo tiene que decir o enseñar, no lo tienes siquiera que planificar, fluye de manera natural en donde el significado de aprendizaje situado pareciera que se tomó del aula de un CEIA, ¿no me crees? Fíjate en los términos destacados: se define aprendizaje situado como una metodología docente que se basa principalmente en una situación específica y real, y que busca la resolución de los problemas a través de la aplicación de situaciones cotidianas. Por lo tanto, este tipo de aprendizaje hace referencia al contexto sociocultural como elemento clave para la adquisición de habilidades y competencias, buscando la solución de los retos diarios siempre con una visión colectiva. El aprendizaje situado trata de incentivar el trabajo en equipo y cooperativo a través de proyectos, orientados a problemas que precisen de la aplicación de métodos analíticos que tengan en cuenta todo tipo de relaciones

y vinculaciones. Nada que decir, ¿verdad?, es lo que Paulo Freire te diría, eso es lo que tú, profesor de EPJA, haces y vuelves a hacer todos y cada uno de los días que dedicas a “enseñar” o más bien a “aprender”.

En otra de sus cartas Paulo Freire señala que “enseñar no puede ser un simple proceso de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Transferencia mecánica de la que resulta la memorización mecánica. Al estudio crítico corresponde una enseñanza también 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”. Paulo Freire con esta frase te quiere decir que manda los contenidos al lugar que les corresponde, son solo una herramienta y no un fin, no ensalces el currículum, que este sea solo una referencia más. Gracias a Dios no nos miden con una evaluación estándar, ni siquiera nos miden, no sabrían cómo hacerlo ¿cómo medir el desarrollo personal? ¿cómo medir la fortaleza anímica? ¿cómo medir que le ganaste a la vida? ¿cómo medir la fuerza, el empeño y la actitud que le puso tu estudiante para egresar de la EPJA? No se miden las cosas importantes, *lo esencial es invisible a los ojos*, diría el Principito, es por eso que Paulo Freire te diría, no mecánices la educación, al realizar tu selección de aprendizajes, deja solo aquello que le va a servir de verdad a tus estudiantes y lo demás déjalo o tómallo como herramientas de reflexión.

Finalmente, Paulo Freire te diría, no cambies nunca profesor de EPJA, no aceptes nunca que te digan que lo que enseñas

no es importante, tú no enseñas contenidos ni estrategias, compartes vida para enfrentar la vida, compartes dolores para ayudarles a enfrentarlos, guías caminos y tomas propósitos para construir en conjunto un proyecto de vida.

La Profesora Brenda Alvarado reflexiona, históricamente, el momento actual de la EPJA, a partir del mismo texto. Lo titula: “Carta a quien pretende enseñar en un país agitado”.

En Chile hemos vivido la historia desde todos los escenarios y veredas posibles en los últimos 3 años. Algunos hablarán de la enorme densidad histórica de nuestros tiempos, dada por el despertar de la conciencia popular en el 2019, la situación pandémica desde el 2020 y el valioso, consecuente proceso de Convención Constituyente con bases y procesos que nos ponen como ejemplo de ciudadanía en el mundo.

Desde la educación y más directamente desde la EPJA, nos planteamos nuestro trabajo y misión pedagógica, desde la interacción y vínculo con nuestras y nuestros estudiantes como una constante sinergia con la sociedad. Este lazo, que en nuestro contexto educativo es mucho más potente que en cualquier otra área de la educación, se ha convertido en el lente con el cual leemos la sociedad y aprendemos de ella, reconocemos sus dolores y necesidades para buscar juntas y juntos nuevas oportunidades para debilitar las desigualdades e injusticias de aquellos y aquellas que han sido silenciados y descartados del sistema formal de educación.

Son ellas y ellos, justamente, las y los que sienten que siempre han estado sobrando en todas las formas que tiene el sistema de mercado para dividirnos por el desigual acceso a

nuestros derechos fundamentales, son ellas y ellos ahora las y los protagonistas de la historia y los que ven con esperanza el surgimiento de espacios participativos y democratizadores, nunca vistos en ningún momento de nuestras vidas.

Paulo Freire cumpliría 100 años en septiembre de este año y al pensar en su postura y experiencias de vida, solo puedo imaginármelo con una gran sonrisa, resplandeciendo en medio de esa barba frondosa y característica, con un aire de satisfacción y su alegría incansable.

Probablemente, nuestro país es quien tuvo el privilegio de ser influido con mayor fuerza por el pensamiento pedagógico freiriano y desde la EPJA siempre nos encargamos de invocarlo desde el más allá para volver a darle vida en cada diálogo, en cada relato que escuchamos de nuestras y nuestros estudiantes, en cada espacio que damos a las y los oprimidos del Chile actual. Me convengo de creer que por su inagotable espíritu y fuerza no se molesta de que en la EPJA no lo dejemos “descansar en paz”, sino más bien nos mira con orgullo y vuelve a dialogar con las y los docentes cuando sentimos que nos surge una nueva estrategia para incluir a los sectores silenciados. Desde la alegría y el amor, nos diría que avancemos más allá, que no nos quedemos aquí conformes con los primeros pasos de cambio de nuestra sociedad chilena, aún quedan fuerzas que combatir y aún existe el peso de la noche en muchos lugares de nuestro país.

La educación a distancia y esta inminente dependencia de la tecnología que la vida en pandemia nos ha instalado como norma ineludible, nos ha llevado a lidiar con una nueva for-

ma de analfabetismo: el analfabetismo digital. Si bien Chile se destaca en ámbito de las telecomunicaciones, la educación y ciudadanía digital son un privilegio aún por liberar y sin duda que nuestras y nuestros estudiantes de EPJA se han sentido nuevamente desplazados y discriminados por no contar con los conocimientos y recursos tecnológicos que demanda la educación telemática y, sin ir más lejos, la mayoría de las y los estudiantes no cuentan con un lugar tranquilo, adecuado para estudiar y concentrarse desde sus hogares por situaciones de hacinamiento, carencia de viviendas dignas y la vida en barrios afectados por la delincuencia y el narcotráfico. “¡La tarea nunca se acaba!” nos diría el maestro Paulo y, para bien o para mal (depende de la consciencia que tengamos sobre la misión social que conlleva la EPJA) siempre nos recordaría que tenemos que aprender y adaptarnos, reinventarnos y repensar nuestras formas de llegar adonde nadie más llega, a quienes siempre han dejado a un lado, tomar de la mano a nuestra y nuestro estudiante, caminar juntos, no soltarnos bajo ninguna circunstancia, aprender el uno del otro, porque así como estamos, permanentemente, enseñando a amar con el corazón, así mismo es como estamos aprendiendo de la estudiante y del estudiante de EPJA a resistir y florecer desde la dificultad, después de las tormentas.

En la EPJA hay docentes que enseñan en establecimientos educativos en recintos penitenciarios. La profesora Josefa Lopetegui responde reflexiva y, auténticamente, desde su praxis pedagógica:

Pienso que nos estaría incitando a ser más empáticos con

nuestros/as estudiantes. Verles desde su perspectiva sin menospreciar su acervo social y cultural. Trabajar colectivamente con esas miradas fronterizas y desdeñadas por la sociedad. Estaría diciéndonos que no hemos observado desde el prisma correcto. Hallar el camino desde el diálogo con lo que son y los ha convertido en seres humanos, aunque estén al margen de la ley. Sus vidas igual cuentan y nos dicen lo suficiente para construir lenguajes nuevos incorporándoles no solo desde la forma, sino desde el fondo de sus experiencias; porque no podemos trabajar con la educación bancaria como nuestra arma, dejándonos llevar por la comodidad que nos entrega. Nos diría que no nos quedemos con el conocimiento sin sentido que nos sugieren los textos estatales. Que aprovechemos las experiencias tan diversas, increíbles, complejas que trae cada estudiante; construyendo diálogos reflexivos, caminos para la comprensión de uno mismo hacia el contexto ¿Por qué estamos desaprovechando esa fuente tan variopinta de aprendizajes?

Nos diría principalmente que hemos ocupado mucho tiempo en las respuestas, cuando las preguntas pueden construir engranajes dialécticos que contribuyan a la autoeducación en comunidad, traspasando las salas de clases, extendiéndose a los módulos donde viven; esparciéndose a través de las rejas hacia todas las cárceles; saliendo de las *guías de aprendizaje* en época de pandemia; cruzando las rejas hacia y con sus familiares; acercándose a una re-inserción que tenga sentido y aprendiendo desde sus mundos y con ellos como un arma.

Por último, Freire entregaría una mirada esperanzadora en el contexto de la Pandemia COVID-19 y de la masiva presen-

cia de jóvenes en la EPJA. Nos dice la profesora Mónica Ortiz:

En primer lugar, busquen las estrategias para adaptarse al alumnado joven que hoy se encuentra en sus salas de clases. Más que nunca se necesita del compromiso con su trabajo ante la pandemia para mantener el vínculo con el estudiante y que mantengan la esperanza y una mirada positiva de su labor.

Nuevas respuestas para viejas preguntas: reflexiones finales.

Escribimos este capítulo mientras el mundo enfrenta la pandemia COVID 19 y Chile debate si se debe retornar a clases presenciales y en qué condiciones. Estos casi dos años de encierro y de reorganización forzada de los procesos pedagógicos obligaron al sistema educacional y sus profesores y profesoras, a hacer una profunda introspección respecto de las formas consolidadas de enseñar y aprender en la institucionalidad educacional. Ahora, en un contexto histórico y no abstracto de incertidumbre, cargado de dolor y muerte, de ciencia y encierro, de desinformación y falta de información, las desigualdades sociales, culturales, lingüísticas, étnicas, territoriales, generacionales emergieron a la vista desde las profundidades, como un maremoto que se levantó, inevitablemente, ante las costas de las relaciones pedagógicas y que al cubrir los suelos las agudizó aún más. Hubo que enfrentar la reconstrucción de los procesos formativos sin muchos aprendizajes previos sistémicos, ni con experiencias que sirvieran de ejemplos, pero las profundas cualidades humanas de los y las educadores/as (y muchos de sus directivos y asistentes de

la educación) con más o menos sustos y altos riesgos, siempre justificados y muchas veces asumidos con temor, hizo que salieran a enfrentar los problemas, con una mezcla de profesionalismo y solidaridad. Salieron los/as maestros/as de EPJA junto a asistentes de la educación y todos/as, a repartir cajas de alimentos a las familias de los estudiantes, a realizar acompañamiento psicoemocional, incluso a través de rejas y ventanas, protegidos por mascarillas, llevando guías y trayendo tareas. Fueron la primera línea de la educación y uno de los sostenes principales de la resistencia a la crisis sanitaria (Williamson, 2020). Pero también obligó al sistema educacional y a todos sus actores a construir una nueva relación pedagógica: esta vez en modalidad remota.

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) dejan de estar centradas en cómo integrar las nuevas tecnologías digitales –en sustitución a las físicas y analógicas- a la sala de clases, para que se convirtieran en la sala de aprendizaje.

Hemos señalado que en la historia de la educación, en la historia de la humanidad y de cada uno se han vivido grandes épocas marcadas por el carácter de la relación social en tiempos y espacios formativos: primero se educó/a en la familia, luego se agregó la comunidad, a la que se sumó el estado y los sistemas escolares institucionales y hoy nos encontramos en la prehistoria de una educación virtual (Williamson, 2017). Es lo que Iván Illich había planteado precursoramente al levantar su tesis, transformadora y revolucionaria, del fin de la escuela y la escolarización para iniciar la posibilidad de la desescolarización, posteriormente reconceptualizada o re-

lativizada por él mismo (Illich, 1990) considerando las nuevas tecnologías como un apoyo y derecho para que todos y todas puedan aprender a lo largo de toda la vida (Illich, 2011). Lo aprendido de TIC resulta insuficiente y hay que aprender a enseñar a distancia. Power points, buscadores, formatos digitales, juegos online simples y plataformas comunes dan paso –donde es posible- a una infinidad de otras plataformas y recursos instalados, ya no solo en tablets o computadores, sino en teléfonos celulares y otros recursos asociados a ellos, a través de internet, de banda ancha, satelital o wifi. Como EPJA UFRO, en la formación docente que llevamos a cabo, nos ha resultado menos complejo pues, desde el año 2010, trabajamos con modalidad b-Learning (Williamson, Velásquez, Pedraza y Gudenschwager, 2019).

Sin embargo, nos preguntamos ¿Cómo logramos construir una comunicación cooperativa y lograr la reflexión, emprender acciones transformadoras y crear conocimiento? Desafíos que se van trabajando al considerar la incorporación de la tecnología como un recurso mediador que posibilita sembrar el diálogo, detonante de la concientización y la transformación. Dialogar (y educar) precisa de una relación cercana y un trato comunicativo directo. Sobre todo, aprendemos cuando surge un contacto impactante con nuevas ideas, y, por esa razón, la presencia real del educador se torna imprescindible para que ejerza una influencia vívida, susceptible de impresionar hondamente (Crespo, 2016).

Los procesos pedagógicos de formación continua docente se han visto enriquecidos y diversificados debido a la incor-

poración necesaria de la mediación tecnológica al proceso de enseñanza-aprendizaje para la modalidad remota en el contexto actual de pandemia. Se hace evidente que las nuevas formas de formación docente experimentarán un mundo dominado por la tecnología y esta certeza es la razón por la que se ha potenciado el desarrollo de recursos pedagógicos de todo tipo que han aparecido producto de la condición actual de la enseñanza, por ello ¿Cómo irá a ser el retorno a clases? Sin duda, las TIC ya se instalaron, pero este es tema para otro debate: responder la pregunta que orienta este texto es hacerlo hoy, desde este contexto y realidad.

Las colegas nos dicen sus palabras, cada una desde su posición pedagógica, su territorio, su memoria corporalizada en el aula. Hablan de ética, de esperanza, de aprender mutuamente, de respeto por el/a otro/a sea cual sea su condición, de validar sus saberes sean los que sean, de construir juntos una mejor sociedad. Paulo Freire nos diría, a los comprometidos con la EPJA, que la lucha de liberación de la opresión hegemónica sobre la conciencia y los determinismos históricos no son inevitables, que la educación de jóvenes y adultos es una modalidad pedagógica de profunda confianza en el ser humano, en su capacidad de reencontrarse con su propia dignidad y con su contribución cooperativa con la sociedad, recuperando la confianza y la fe en los otros. Florbela Espanca (1992, p. XIII) nos versa: “*Em ti o meu olhar fez-se alvorada*”⁶, en el mirar al/del otro u otra, del estudiante joven o adulto, en el espacio en que estén, la mirada del o la profesor/a o del/a

6. En ti mi mirar se convierte en alborada”. Traducción Guillermo Williamson C.

estudiante se convierte para el otro/a en alborada que anuncia el amanecer de un nuevo día, cargado de nuevas energías, de nuevos paisajes, de esperanzas, aun en los cotidianos y a veces aburridos, tristes o dolorosos día a día. Freire diría eso y le pedimos quizás disculpas –como hace Brenda tan amorosamente- por no dejarlo descansar en paz. Las colegas del sur de Chile y nosotros con el equipo EPJA de la UFRO, desde los bosques húmedos, desde los telúricos territorios culturales e interculturales, de las diversidades lingüísticas, en las faldas del Rukapillan nevado, de territorios en conflictos de frontera por la vida, tierra y agua, escuchamos, respetuosamente, la palabra del compañero educador, intelectual, socialista, militante de la libertad, Secretario Estadual de Educación, y la analizamos, la proyectamos, la reconstruimos, la actualizamos desde lo que nos ofrece en una estrategia de compromiso político y pedagógico con una pedagogía libertaria, activa, cooperativa, dialógica, subjetiva y, amorosamente, concientizadora (perdón maestro Paulo), capaz de no oponer la calidad de la educación a la libertad pedagógica, la responsabilidad del estado con la educación pública a la libertad de las comunidades para construir sus propios procesos pedagógicos y curriculas en los territorios y comunidades, la igualdad con la diversidad de derechos, la política con lo social. Hoy se abren múltiples posibilidades a través de las tecnologías que si bien no reemplazan los antiguos megáfonos de las marchas y concentraciones, amplifican los discursos pedagógicos verdaderos en medio de fake news y mentiras explícitas. Freire nos devolvería no solo la confianza en la palabra del otro u

otra, sino nos diría que debemos fortalecer más que nunca el carácter ético, profético, sub-versivo y testimonial de los/as profesores/as (Williamson, 2021), ya que la dominación cultural e ideológica hoy no se da solo a través de los procesos productivos materiales y simbólicos capitalistas industriales, sino a través de la palabra e imagen falsa presentada como verdadera para sujetos a-críticos y sometidos a la hegemonía cultural capitalista a través de las nuevas tecnologías digitales: “En las colonias, la infraestructura es igualmente una superestructura” (Fanon, 2017, p.31).

Referencias

- CEAAL- Consejo de Educación de Adultos de América Latina. (1985) Paulo Freire en Buenos Aires. Acto preparatorio de la Asamblea Mundial de Educación de adultos. Buenos Aires: CEAAL.
- Crespo F. José Luis (2016). Teorías educativas de Paulo Freire y su adaptación a las TICs. Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (octubre-diciembre 2016). En línea: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/04/paulo-freire.html>
- Espanca, F. (1992) Sonetos. Aveiro, Portugal: Livraria Estante Editora.
- Fanon, F. (2017) Los Condenados de la Tierra. Navarra, España: Txalaparta.
- Freire, P. (2004) Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Gadotti, M. [Org.] (2014) Alfabetizar e conscientizar. Paulo Freire. 50 anos de Angicos. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. y Carnoy, M. [Organizadores] (2018) Reinventando Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Lemann Center. Stanford Graduate School of Education.
- Guillén, N. (2001). Poemas de Amor y Música de Cámara. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Ilich, I. (2011). La sociedad desescolarizada. Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina.
- Osorio V., J. [Editor] (2018) Freire entre nos. A 50 años de la Pedagogía del Oprimido. La Serena, Chile: Nueva Mirada Ediciones.
- Wilde, O. (1981) El alma del hombre bajo el socialismo. Barcelona, España: Tusquets.
- Williamson, Guillermo (2021) Sub-versión pedagógica y signos de los tiempos en educación.

En: Carlos Calvo Muñoz, editor. (2020) Aprender para transformar(nos): miradas colectivas desde la educación de personas jóvenes y adultas. La Serena: Red Universitaria de Educación de Jóvenes y <https://cife.edu.mx/recursos/2021/04/15/aprender-para-transformarnos-miradas-colectivas-desde-la-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas/>

Williamson, G. (2020) La otra primera línea: profesores y profesoras en el tele-trabajo. Página19 Diario Digital (www.pagina19.cl) en:

<https://newsletterfecsh.ufro.cl/2021/04/06/columna-la-otra-primera-linea-profesores-y-profesoras-en-el-tele-trabajo/>

Williamson, G.; Velázquez, P.; Pedraza, I. y Gudenschwager, H. (2019) "Perfeccionamiento de profesores de jóvenes y adultos en modalidad b-learning: aprendiendo de un caso". Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos. Segundo Semestre 2019. N° 9. (pp.71-99) <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/2020/06/26/perfeccionamiento-de-profesores-de-jovenes-y-adultos-en-modalidad-b-learning-aprendiendo-de-un-caso/>

Williamson, Guillermo (2017) Territorios de Aprendizajes Interculturales. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera. Pág. 112.

<http://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=view&item=1565>

Williamson, G. (2000) Paulo Freire. Educador para una nueva civilización. (1999-2000) Ediciones Universidad de La Frontera / Instituto Paulo Freire. Temuco. <http://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=view&item=1318>

ECOS DE PAULO FREIRE EN UNA DIDÁCTICA COMO ACTO POLÍTICO. REFLEXIONES DESDE LA EDUCACIÓN EN PRISIONES

Marcela Gaete Vergara¹

Marisol Ramírez Muga²

Resumen

El presente texto transita los ecos del pensamiento de Paulo Freire que han devenido en reflexiones didáctico-pedagógicas, en un contexto carcelario que nos interpela como docentes: ¿Para qué educar a personas privadas de libertad? ¿Qué posicionamiento político implica la finalidad de educar para la reinserción social? ¿Qué principios tendría que desplegar una propuesta didáctica orientada por el paradigma de derecho y la educación como práctica de la libertad? ¿Deben desarrollarse propuestas didáctico-pedagógicas exclusivas y diferentes a las del medio libre para educar en prisiones? ¿En favor de quiénes y en contra de quiénes, realmente, se juega

1. Profesora de Filosofía, Magíster en Epistemología, Doctora en Educación, ha trabajado en el área de formación didáctica del profesorado y en postgrados en Chile, Paraguay y Argentina desde el enfoque de las pedagogías críticas y transformadoras. Los últimos 10 años ha desarrollado una línea de investigación, extensión y docencia en pedagogía con NNA y personas jóvenes y adultas que transitan por sistemas de protección y privación de libertad. Es fundadora de la Red chilena de Pedagogía en Contextos de Encierro (Red PECE) y autora de diversas publicaciones, ponencias y charlas nacionales e internacionales. Desde hace 20 años es académica del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

2. Profesora de Artes Visuales, Magíster en Género y Cultura en América Latina, desde hace 20 años trabaja como académica en la formación inicial docente en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile y hace 10 años que participa en el proyecto de investigación y prácticas en contextos de encierro junto con Marcela Gaete, iniciativa que potencia la perspectiva desde la pedagogía crítica, además es socia fundadora de la Red PECE, organización que se ha dedicado a relevar el derecho a la educación de niñas y jóvenes que están en centros de protección, así como de jóvenes y adultos/as que están en centros de privación de libertad.

nuestra práctica docente en prisiones? El capítulo se organiza en dos apartados, en el primero desarrollamos las resonancias del pensamiento de Paulo Freire en la configuración de un posicionamiento político de nuestra práctica pedagógica en prisiones. En el segundo, nos adentramos en reflexiones desde el interior de los muros de la cárcel, compartiendo algunas perspectivas sobre los procesos de subjetivación al habitar la prisión que son relevantes para pensar la acción didáctica.

Introducción

La Real Académica Española (RAE) define eco con diversas acepciones (rae.es, 2021). En nuestro caso es una metáfora para señalar que el trabajo didáctico y pedagógico que hemos venido desarrollando en materia de educación en centros carcelarios “está notablemente influido” por el pensamiento de Paulo Freire en articulación con otros(as) pensadores(as) del campo de las pedagogías críticas. Dicha resonancia no ha sido una repetición teórica de los planteamientos del autor sino una inspiración en el cuestionamiento de la postura dominante de la educación para la reinserción social y en la travesía de intentar una práctica pedagógica consecuente.

Un eco también es definido por la RAE (rae.es, 2021) como “un sonido producido al ser reflejadas sus ondas por un obstáculo”. Esta definición nos parece provocativa para señalar que la resonancia de los planteamientos de Paulo Freire emerge, precisamente, de los obstáculos que experimentamos al intentar una pedagogía en centros carcelarios y de protección de menores.

Un eco requiere, para producirse, que el elemento con el que choca sea capaz de reflejar el sonido hasta el punto de partida en el que ha sido emitido. Así, en nuestra búsqueda de propuestas pedagógicas y didácticas más allá de la educación para la reinserción, transitamos hasta el sonido emitido por la pedagogía de Paulo Freire. Los ecos de su pensamiento han devenido en reflexiones didácticas a partir de un contexto carcelario que nos interpela.

Del pensamiento de Paulo Freire resuenan en nuestras reflexiones: la certeza de que la pedagogía es un acto político, el inacabamiento y la capacidad de creación y transformación del mundo de los seres humanos; la necesidad del posicionamiento del docente y el movimiento dialéctico entre acción y pensamiento; la potenciación de la autonomía en los procesos de formación y, por sobre todo, la reflexión de la propia práctica.

En el primer apartado, precisamente, desarrollamos estas resonancias, mientras que en el segundo, nos adentramos en reflexiones desde el interior de la cárcel, compartiendo algunas perspectivas sobre los procesos de subjetivación al habitar la prisión, que son relevantes para pensar la acción didáctica.

1. Pedagogía y didáctica como acto político

Nuestra labor pedagógica nunca es neutral, subyacen en ella marcos de creencias, valores, principios ideológicos y políticos. El currículo nacional tampoco es neutral, de modo, que las asignaturas que se imparten, la selección de los contenidos, los aprendizajes esperados, obedecen a una determina-

da visión del lugar que ocupan diversos sujetos en la sociedad: el trabajo, las relaciones de producción, la gobernanza, entre muchos otros. Asumir que nuestra práctica pedagógica está atravesada por un posicionamiento político implica, no solo cuestionar los mandatos curriculares y las finalidades educativas impuestas, sino asumir y desplegar una acción pedagógica en consecuencia. “El educador es un político y un artista (...). Ello significa que tiene que tener una cierta opción: la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación contra qué” (Freire, 1978 s/p)

Insoslayablemente, la práctica docente requiere de reflexión crítica en todos y cada uno de los contextos en que la despleguemos, no son una excepción los contextos carcelarios: ¿Para qué educar a personas privadas de libertad? ¿Qué posicionamiento político implica la finalidad de educar para la reinserción social? ¿Qué visión de ser humano subyace a la perspectiva de la educación como intervención en vistas de la no reincidencia delictual? ¿En favor de quiénes y en contra de quiénes, realmente, se juega nuestra práctica docente en prisiones?

Es menester reconocer como profesores que la prioridad de la institución carcelaria es la seguridad y el control, antes que la educación y que la cárcel en tanto institución total (Goffman, 2001) produce, por medio del castigo material y simbólico, no solo el aislamiento de los sujetos de la sociedad, sino que los priva de la posibilidad de desarrollo humano el que solo es posible en diálogo con otros y con el mundo. De allí, la paradoja que encubre la finalidad de la educación para reinserción, a saber: ¿Es posible formar y formarse para la (re) inserción so-

cial en el aislamiento y la privación? Plantearse esta interrogante implica asumir una posición crítica ante las finalidades establecidas y la construcción de propuestas pedagógico-didácticas contrahegemónicas.

En este sentido, situarnos desde el aula y preguntarnos constantemente cuáles son las problemáticas que visualizamos en ese espacio, si son diferentes o similares a las que ocurren dentro de una escuela del medio libre, cuál es nuestra responsabilidad con las personas privadas de libertad, nos lleva necesariamente a posicionarnos pedagógicamente como docentes comprometidos con un quehacer didáctico como práctica crítica, es decir, que lleva “implícita en el pensar (...) el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, 2004, p.18). Por tanto, nuestro posicionamiento requiere plasmarse en la reflexión-acción y en la acción-reflexión desplegada en el aula.

No obstante, la didáctica tradicional desarrollada desde una visión bancaria de la educación se ha sustentado en la triada docente-saber-estudiante, dando lugar a diversas corrientes didácticas que tienen en común la reducción del acto de formación a la transmisión de un saber (aparentemente objetivo), de un(a) profesor(a) (solo un mediador/transmisor neutro) a un(a) estudiante (aprendiz igualmente neutro) lo que ha devenido en tres perspectivas: a) la didáctica academicista (centrada en cómo disponer los contenidos para ser transmitidos); b) la didáctica psicologizada (centrada en las teorías del aprendizaje) y c) la didáctica curricularizada (centrada en los procesos de planificación de clases) o en una mezcla de

las anteriores. Tomando los planteamientos de Bordoli (2005) y Gati y Kachnovsky (2005) podemos señalar que tres son los postulados epistemológicos que comparte la didáctica de orientación bancaria, aunque con énfasis diferentes, dependiendo de las épocas y las adscripciones particulares:

1. El primer postulado asume que el saber se procesa en la mente de los sujetos y, por tanto, se puede transmitir transparentemente de uno a otro. Se asume que el saber puede ser acondicionado, regularizado, caracterizado y puesto en un orden, por ejemplo, en unidades didácticas secuenciales y progresivas, sin tomar conciencia que dicho orden y selección de contenidos es artificial. Este proceso es posible por la descontextualización histórica y política en que emerge el saber, se lo recorta en un fragmento y se lo clausura sobre sí mismo, transformándolo en objeto de conocimiento y, por tanto, susceptible de ser enseñado.

2. El segundo postulado pone al *alumno(a)* en la posición central del proceso, siendo las conductas o los procesos cognitivos de los sujetos los que son objetivables y controlables. El centro de la reflexión didáctica estará “en los sujetos de aprendizaje, en la posibilidad de intervenir, regular, graduar sus procesos. Ya no bastará con desagregar los diversos saberes- átomos de conocimiento [como en el primer postulado] ahora será necesario desagregar al sujeto en sus etapas evolutivas, así como en sus diversas “capacidades” y “conductas” o “competencias”, se produce, en consecuencia, una co-

sificación de los sujetos de aprendizaje (Bordoli, 2005). Se transforma, así, la didáctica en un mero instrumento de intervención. A su vez, los saberes, ocupan un lugar secundario, en tanto que lo medular se ubica en las actividades que realizan los sujetos de aprendizaje. Los saberes pierden relevancia porque se suponen objetivos y universales, estables, despersonalizados, además, están dados en el currículo escolar.

3. El tercer postulado, parte de la base que la calidad y equidad en la educación se logra si todos los *alumnos(as)* se ven sometidos exactamente a las mismas programaciones. Epistemológicamente, se asume que la lógica de planificación es la misma que la lógica de la acción. De este modo, el encuentro didáctico es diseñado en otro lugar y por otros sujetos: los técnicos, que no solo construyen detalladamente los programas de estudio, sino que también generan estándares de desempeño e indicadores para la buena enseñanza. Se desconfía (ideológicamente) de los y las docentes, por ello, se les debe entregar todo previamente planificado, así no se desvían de los propósitos, determinados por los grupos dominantes.

Estos tres postulados nos otorgan, a los y las docentes, un lugar como técnicos, responsables solo de administrar los recursos y métodos para la eficiencia y eficacia de los aprendizajes, despojándonos de la posibilidad de cuestionar las finalidades políticas del saber a enseñar, los aprendizajes esperados, los sentidos de la educación y, por sobre todo, instalando la

fantasía didáctica que basta con el conocimiento de un saber, la administración de métodos y recursos y una planificación detallada para el desarrollo de la práctica docente.

La artificialidad de dicha fantasía didáctica, prontamente, se nos aparece como tal cuando educamos en centros carcelarios, ni el conocimiento del saber a enseñar, ni de metodologías, ni una detalla planificación acallan la incertidumbre de un proceso que no podemos controlar, en un contexto desconocido y violento, donde el encuentro formativo nos interpela desde lo humano, lo político y lo pedagógico.

Al respecto, una didáctica de perspectiva crítica no puede reducirse a la pregunta de cómo enseñar, sino que debe configurarse desde las preguntas qué enseñar, para qué y cómo; en vistas de la pregunta a quiénes enseñar desde su situacionalidad sociohistórica, así como de la autorreflexión de los propios referentes políticos que imprimimos al encuentro didáctico. Con ello rompemos la triada didáctica centrada en la enseñanza y aprendizaje de saberes objetivos entre sujetos neutros, asumiendo la historicidad del acto de formación, y con ello, que las y los sujetos somos seres dialógicos, que aprendemos y crecemos co-construyendo sentidos. Una acción didáctica en consecuencia, debe “respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso (...). Esto exige de mí una reflexión crítica permanente sobre mi práctica (...)” (Freire, 2004, p. 21)

Asumir que la acción didáctica no es neutra, aunque sí puede ser ciega a los propios referentes valóricos, culturales, ideológicos y políticos nos ha llevado en nuestro trabajo a in-

troducir como dispositivo para pensar la clase, la construcción narrativa de intenciones didácticas. Ello nos permite asumir la responsabilidad de nuestra presencia y la de nuestro actuar en el mundo como docente.

Sería irónico si la conciencia de mi presencia en el mundo no implicara en sí misma el reconocimiento de la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de mi propia presencia. No puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mí (...) (Freire, 2004, p. 18)

Este dispositivo permite reflexionar acerca de nuestros compromisos formativos, sacar a la luz los referentes políticos, visiones de mundo, marco de creencias que subyacen a las secuencias didácticas, materiales, ejemplos y lógicas con que construimos la arquitectura de la clase, para lo cual nos preguntamos durante la preparación de clases y a nuestra planificación:

1. ¿Qué lugar tienen los y las estudiantes privados(as) de libertad en el desarrollo de la clase? ¿Tienen derecho a poner sus propios temas, decidir, cambiar el rumbo de lo planificado, co-construir su proceso de formación?
2. ¿Qué contenidos ponemos en circulación en el aula carcelaria? ¿Solo llevamos al aula los contenidos curriculares o compartimos otros saberes y experiencias? ¿Qué lugar tienen los saberes de los y las estudiantes encarcelados(as) en la clase? ¿Los contenidos que se ponen en circulación permiten una lectura del mundo?
3. ¿Qué mensaje político, valórico, cultural subyacen a

los materiales de clase? ¿Los videos, guías, ejemplos, que visión de mundo transmiten? ¿Tienen la posibilidad, las personas privadas de libertad, de leer críticamente esos mensajes?

4. ¿La clase impone una perspectiva de la didáctica como intervención de sujetos para que logren la reinserción social o respeta su autonomía sin “menospreciar la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje (...) su rebeldía legítima?” (Freire, 2004, p. 21).

Definir intenciones pedagógicas implica un posicionamiento político, que en primer lugar nos interpela a nosotros como educadores. A diferencia de la formulación de objetivos de aprendizajes, donde se formula una meta que deben lograr los y las estudiantes, independiente del proceso, de las diferencias entre ellos(as) y de su construcción de sentidos. La explicitación de intenciones nos confronta como docentes en relación con nuestros marcos de creencias implícitos, reconociéndonos como seres políticos, inacabados y contradictorios. Tal formulación tendría, además, que transitar a la co-construcción de dichas intenciones con los y las estudiantes. “Lo ideal es que, tarde temprano, se invente una forma para que los educandos puedan participar (...) Es el trabajo del profesor con los alumnos y no del profesor consigo mismo” (Freire, 2004, p. 21).

Por su parte, la formulación de objetivos fija el foco en los resultados de aprendizaje, invisibiliza la labor docente y convierte el aula en un espacio en constante tensión que busca que

los y las estudiantes manifiesten las conductas esperables, sin embargo, “los objetivos pueden ser inadecuados como descripción de los propósitos de los docentes puesto que, además de que los estudiantes puedan alcanzar determinados resultados de aprendizaje, los docentes tienen otros fines igualmente importantes: ser justos, estimular a los estudiantes para que hagan preguntas, para que discutan, ganarse su confianza” (Blanco, 1994, p. 9).

Las intenciones pedagógicas, por tanto, no se focalizan en cómo enseñar el saber dispuesto en el currículo, sino en el encuentro formativo, donde las relaciones intersubjetivas, los vínculos, y la pregunta por quién es el otro en su complejidad son claves en el acto didáctico. De allí, que pensar la acción didáctica implica preguntarse por el sentido de la práctica pedagógica y las finalidades políticas de la misma desde la comprensión del otro y su situacionalidad.

2. Procesos de prisionización y acción didáctica

Transitar la cárcel como docentes jaquea, en muchas ocasiones, nuestros modos de pensar y actuar. Creemos firmemente en la educación como derecho, en una pedagogía como práctica de la libertad, en una formación para la emancipación, no obstante, la cárcel con sus lógicas totalizantes nos aprisiona también como docentes, en la medida que la educación queda subsumida en el mandato de la institución total, pasando a ser solamente “una tecnología más de la máquina carcelaria” (Kouyoumdjian y Poblet, 2010, p. 234)

Dicha tecnología se patentiza en un posicionamiento político

que deviene en la finalidad hegemónica de brindar educación a las y los detenidos con propósitos de “reintegración”, “readaptación social”, “reeducación”, “reinserción social”, o “resocialización”. Todos objetivos que forman parte de una concepción sistémica, que corresponde a los dispositivos de control destinados a la corrección de aquellos socialmente desviados. Por tanto, “si el objetivo es encauzar al desviado, se cae nuevamente en la obsesión correccional, la cual considera que el encierro, el castigo y el sufrimiento, cumplen una función “terapéutica” que “normalizará” y “reintegrará”, “seres dóciles” a una sociedad víctima e inocente” (Kouyoumdjian y Poblet, 2010, p.235).

Dicho posicionamiento político se concretiza en ciertas propuestas educativas minimizadas en el plano de la escolarización y capacitación laboral, así como en las propuestas didáctico-pedagógicas que las sustentan. Al respecto, surgen dos preguntas claves desde el plano de la práctica pedagógica:

1. ¿Qué principios tendría que desplegar una propuesta didáctica orientada por el paradigma de derecho y la educación como práctica de la libertad?
2. ¿Deben desarrollarse propuestas didáctico- pedagógicas exclusivas y diferentes a las del medio libre para educar en prisiones?

Antes de abordar directamente las interrogantes anteriores es relevante tener en consideración que:

- a) No se puede establecer una relación causal entre educación y no cometer infracciones a la ley. La enseñanza y aprendizaje de mayor cantidad de contenidos y

desarrollo de habilidades no evita, necesariamente, la reincidencia delictual.

b) El sistema educativo chileno se configuró “conscientemente fragmentado por clase social” (OCDE, 2004), por lo cual reproduce las desigualdades. De allí, que egresar de cuarto medio de un colegio de los sectores más desposeídos no garantiza la inserción social. Esto no debería ser diferente en prisiones donde prevalece el propósito de la educación para la reinserción a una sociedad que no brinda oportunidades a todas y todos los ciudadanos, menos aún a aquéllos con antecedentes delictuales, al respecto, la reintegración suele ser a los mismos espacios sociales y redes previos al encarcelamiento (Gaete, 2018).

c) La finalidad de la educación para los sujetos no solo depende de la escuela, sino que se configura por una serie de factores socio-históricos, donde el libre albedrío y el contexto juegan un papel fundamental. Cualquier finalidad, por ejemplo, el ascenso social, éxito profesional, (re) inserción social pone el acento en una única meta y reduce al sujeto a ella, a través de prácticas pedagógicas que la corporizan.

d) Los y las docentes esperamos ciertos comportamientos y aprendizajes de nuestros(as) estudiantes, dependiendo de la percepción que tengamos de ellos(as) y dichas expectativas inciden en ellos y ellas. El paradigma de los “re” es la de un sujeto que falló, por tanto, hay que corregirlo, volver a insertarlo positivamente a una

sociedad que no falla y lo acogerá, por tanto, implica una perspectiva civilizatoria y prácticas pedagógicas coherentes, por ejemplo, basada en la educación en valores (moralizante), infantilizadora, paternalista o minimizadora del sujeto. Ello, porque las expectativas ante sujetos concebidos como pobres, excluidos y carenciados tienden a ser menores que al concebirlos de otro modo (Gaete y Ramírez, 2018).

e) Nuestro posicionamiento epistémico-político como docentes es clave en la acción didáctica, tal y como ha señalado Paulo Freire en diversos escritos. No basta con adscribir discursivamente a la educación como derecho en prisiones o la educación como práctica de la libertad, sino que son necesarias prácticas pedagógicas en consecuencia, en las que juega un rol clave la concepción de las y los sujetos participantes en el proceso de formación desde su situacionalidad sociohistórica.

Como puede observarse en las consideraciones anteriores, la práctica pedagógica está atravesada por sentidos y significados culturales, sociales y políticos que portamos y vamos configurando en la experiencia y a partir de los cuales tomamos decisiones didácticas, incluso más allá de los mandatos institucionales, curriculares y evaluativos. La experiencia social nos otorga cierto grado de familiaridad cultural con nuestros(as) estudiantes, que está a la base de la toma de decisiones y la configuración del sentido de nuestro quehacer docente.

No obstante, en espacios educativos donde el otro y su contexto cultural y sociohistórico son desconocidos nos en-

frentamos a “situaciones interétnicas o de marcada diferencia lingüística y cultural, el discurso pedagógico estándar entra en contradicción dialéctica con el discurso del grupo al que va dirigida la propuesta educativa” (Behares, 2006). Es el caso de educar en la cárcel, donde lo que sostiene el imaginario pedagógico --relevancia de los saberes curriculares, ascenso social, rendimiento, puente para estudios superiores-- se desvanece al interior de una institución en la que somos extranjeros(as), que nos violenta y en la que, además, desconocemos las trayectorias vitales, simbólicas y culturales de los y las estudiantes. En dicho escenario nuestros saberes pedagógicos se ven confrontados, no sabemos exactamente quién es el otro, qué necesita, por qué se comporta de la forma en que lo hace, si está allí solo para *hacer conducta*, salir del pabellón o por el espacio educativo como tal.

Entre más cercano experimentamos la cotidianeidad de las dependencias carcelarias, por ejemplo, cuando las clases se realizan en los mismos pabellones a falta de infraestructura escolar, mayor es la sensación de fragilidad y simulacro en que se sostiene la pedagogía que conocemos. Ante esto podemos: a) refugiarnos e imponer de todos modos la pedagogía que predomina en las escuelas del medio libre, b) convencernos que dicha pedagogía del medio libre no es posible en la cárcel, siendo necesaria sustituirla por otra exclusiva para educar a personas privadas de libertad, c) tomar conciencia del carácter inusitado y no-controlable de la acción didáctica, así como el compromiso ético y político de tal asunción, tanto para el medio libre como el carcelario.

Asumir alguna de las tres posibilidades anteriores está atravesada por la concepción del otro, que deviene en comprenderlo como objeto de intervención o como sujeto de derecho. Una y otra perspectiva dependen de nuestra comprensión de la situación que experimentan las personas privadas de libertad, a saber: cuáles son sus condiciones de vida diarias, cómo la cárcel va configurando su subjetividad, qué aprendizajes los dignifican como sujetos, qué les hace sentido, por qué asisten a los espacios educativos, por qué de sus actitudes, entre otros.

Kouyoumdjian y Poblet (2010, p.253) señalan que una vez “cooptado por el sistema carcelario, (...) la persona detenida es cosificada, considerada como objeto moldeable y, por ende, incapacitada para tomar decisiones”. Se deconstruye su humanidad para legitimar la intervención penitenciaria activándose, en mayor o menor medida, procesos de prisionización, por los cuales “una persona, como consecuencia directa de su estancia en la cárcel, asume, sin ser consciente de ello, el código de conducta y de valores que dan contenido a la subcultura carcelaria” (Echeverría 2010, p.158).

Dicha cultura incide en los modos de percepción de la realidad, expectativas, relaciones y formas de actuación que, en el caso de los espacios educativos, se manifiesta no solo en las relaciones entre ellos(as), sino en la conformación de vínculos pedagógicos, en los modos de aceptación/apropiación de las propuestas didácticas y en los detalles micrológicos que atraviesan la acción didáctica: miradas, formas de responder y de callar, resistencias, emociones, encuentros y desencuentros.

Los procesos de prisionización no operan de igual fuerza

en todas las personas privadas de libertad, pues depende de sus trayectorias previas, tiempo de permanencia en la cárcel, actividades en las que participan durante la condena, género, edad, posición de poder en la red interna, genograma delictual, en fin, de todo el entramado de las relaciones carcelarias (Romero, 2019). Por tanto, actúa como una categoría de análisis e indagación y no como atribución a priori de características que, necesariamente, desarrollan reclusos y reclusas, entre las cuales pueden encontrarse, según Echeverría (2010):

- La no delación, es decir, no inmiscuirse en los asuntos del otro ni delatarlo.
- Frialdad en las reacciones, que implica control en las conductas y actitudes.
- Dureza personal, resistencia y fortaleza física y mental.
- Hostilidad, desprecio y desconfianza hacia los funcionarios, especialmente, de gendarmería. De allí, que cualquier enfrentamiento entre un interno y un funcionario debe ser considerado como una agresión a todo el colectivo de reclusos y, en consecuencia, para ello la razón siempre la tiene el interno.
- Presentismo galopante. Si no puede controlar su presente, mucho menos su futuro. Así, se deja llevar por un vivir sólo en el presente desde el fatalismo, la ausencia de introspección, planificación y análisis de consecuencias.
- Dominio o sumisión en las relaciones interpersonales. Autoafirmación, que puede ser hostil (se convierten en

agresivos) o de sumisión (adoptando un rol pasivo).

- Síndrome amotivacional. Delega su responsabilidad y creatividad en el entorno institucional del que “depende”, lo que genera indefensión, pasividad y minorización del sujeto.
- Despersonalización. Pérdida de la intimidad. Alteración de la afectividad. Necesitan mucho de los demás, saber que alguien está con ellos.
- Desproporción reactiva. Cuestiones que en otro contexto carecería de importancia son vivenciadas con una desproporcionada resonancia emocional y cognitiva.
- Sobrevivir en base a caretas. “Frasas hechas”, “decir lo que se espera”, para actuar en su propio beneficio.
- Ausencia de control sobre la propia vida. El sujeto percibe que no puede controlar nada de lo que hace, todo está establecido.

Comprender los procesos subjetivos que viven los y las estudiantes en las cárceles, permite corporizar una práctica pedagógica orientada a no reproducir en el espacio educativo las condiciones productoras de los procesos de prisionización. Comprender quiénes son los y las estudiantes, sus necesidades socioculturales, “leer” su contexto, provocarlos a una relectura conjunta del mundo son “tareas fundamentales del educador progresista [que] es, sensible a la lectura y a la relectura del grupo, [así como] provocar a éste y estimular la generalización de la nueva forma de comprensión del contexto” (Freire 2004, p. 26)

Al respecto, la prisión más que privar de libertad de circula-

ción, priva de la capacidad de responsabilizarse de la propia vida y obliga a las personas a renunciar a su capacidad creadora y de transformación del mundo y, con ello, de hacerse cargo de sus decisiones y acciones, lo que incrementa la falta de control de sí y de su entorno (Segovia, 2001).

El interés por comprender la incidencia de la cárcel en la subjetividad de nuestros estudiantes concretiza la opción política de nuestra práctica pedagógica. No es lo mismo una acción didáctica que presupone quién es el otro, qué necesita y, por tanto, determina finalidades bajo ese presupuesto -- por ejemplo, la reinserción social---, de aquélla que asume el no saber del mundo concreto, los intereses y las necesidades de los y las estudiantes.

La educación es (...) una práctica política. (...) En consecuencia, se hace imperioso que la educadora [y el educador] sea coherente con su opción, que es política. Y a continuación (...) sea cada vez más competente desde el punto de vista científico, lo que le hace saber lo importante que es conocer el mundo concreto en que viven sus alumnos. La cultura en la que se encuentra en acción su lenguaje, su sintaxis, su semántica, su prosodia, en la que se vienen formando ciertos hábitos, ciertos gustos, ciertas creencias, ciertos miedos, ciertos deseos no necesariamente fáciles de aceptar por el mundo concreto de la maestra [y el maestro] (Freire, 2002, p. 119-120).

Por tanto, una pedagogía como práctica de la libertad en

la cárcel debe luchar porque la escuela sea un espacio contracultural y la acción didáctica promotora de la dignificación de las y los sujetos en el presente, lo que implica la configuración de contra-formas de subjetivación carcelaria donde se devuelva la posibilidad de tomar decisiones, responsabilizarse de sus actos, crear, construir colaborativamente proyectos de transformación de sus condiciones de vida.

Así, desde nuestra experiencia, una propuesta didáctica que abandona la educación como intervención y se orienta por la pedagogía freiriana en prisiones, tendría que caracterizarse por:

- Potenciar en los y las estudiantes la toma de decisiones en cuestiones del presente: ¿Qué hacer? ¿Qué aprender? ¿Cómo?
- Procurar espacios específicos de responsabilización y control del presente.
- Posibilitar procesos de reconocimiento y legitimación de ellos(as) como personas dignas, con capacidades y talentos.
- Implementar espacios para crear, imaginar, diseñar, hacer, tanto individual como colaborativamente, por ejemplo, a través de la pedagogía por proyectos.
- Integrar los saberes culturales al aula, permitiendo un diálogo de saberes.
- Generar posibilidades de intercambio con el exterior.

Si analizamos dichos principios no solo son propios para contextos carcelarios sino propios de toda educación crítica. “Paulo Freire afirmó que la singularidad de la condición de

presidiario no requiere necesariamente un método pedagógico específico” (Catelli, 2018, p. 53). Lo que requiere es una pedagogía que considere la potencialidad de las y los sujetos para generar sentidos, transformar el mundo y su propia vida. Las actividades de aula que corporizan dicho principio político-pedagógico, necesariamente, deben subvertir las lógicas y prácticas minimizadoras del sujeto y construirse con ellos(as) y para ellos(as).

Conclusión

Comprender la acción didáctica como acto político nos devuelve a los y las docentes el poder transformador de nuestra labor como educadores. Tomar conciencia que las finalidades educativas dominantes traspasan el aula a través de la acción didáctica nos debe poner en alerta de la inmensa responsabilidad social y política que nos demanda la profesión docente con las y los sujetos que participan del espacio educativo. Nuestros marcos de creencias y valores, saberes docentes, expectativas y (des)conocimiento del mundo que habitan nuestros estudiantes son claves en las intenciones implícitas (currículo oculto) que desplegamos en el aula y que, en el caso de la cárcel, pueden contribuir o no en los procesos de prisionización. Como plantea Romero (2019) no todos los espacios carcelarios prisionizan de igual forma, ni todos los sujetos experimentan los procesos del mismo modo. Mucho depende no sólo de sus condiciones previas sino de la red en que se integran y los espacios por donde circulan durante su condena. Allí la escuela y por, sobre todo, las propuestas

didáctico-pedagógicas que desarrollamos cada día los y las docentes pueden hacer la diferencia.

Si entendemos la educación en prisiones como intervención para la reinserción social, entonces, se ponen en juego un cierto tipo de visión y expectativa sobre quienes habitan la cárcel y desarrollaremos un tipo de práctica pedagógica en consecuencia. No obstante, si nos posicionamos desde la mirada freiriana y reconocemos a nuestros/as estudiantes como sujetos de derecho, hacedores/as de aprendizajes, conocimientos y de sus propias vidas, capaces de tomar decisiones y atravesados por un contexto que va configurando su subjetividad, entonces, las propuestas didácticas no se limitarán a la enseñanza de los saberes curriculares, sino en indagar en sus potencialidades como seres en el mundo que requieren comprenderlo en su complejidad y en sus estructuras de poder y, que al igual que todos, son “seres de opción, de decisión, éticos, [que pueden] negar o traicionar la propia ética” (Freire, 2004, p.18). Tal conciencia nos aleja de propuestas paternalistas, moralizantes o basadas en la justificación de las acciones de los internos e internas son resultado solo de la maquinaria social, ajena a sus propias decisiones. Si ello fuera así, entonces, la educación sería un instrumento de intervención para producir, en base a sus adminículos, un nuevo sujeto. Perspectiva educativa que despoja al sujeto de su capacidad de decisión y, por tanto, lo cosifica al igual que la maquinaria carcelaria.

Bibliografía

- rae.es. (27 de diciembre de 2021). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://dle.rae.es/eco>
- Behares, L. E. (2006). La enseñanza en el campo de la sordera: reflexiones desde la teoría del acontecimiento didáctico. *ETD-Educação Temática Digital*, 7(2), 229-244. <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.805>
- Blanco, N. (1994). Las intenciones educativas. En Ángulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. (pp. 205-231). Málaga: Aljibe
- Bordoli, E. (2005). La didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En: Behares, L. y Colombo, S. (Org.). *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza*. (pp. 17-25) Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Catelli, R; Graciano, M, y Bandeira (2018). Las políticas públicas de educación y su incidencia en las prácticas pedagógicas en contextos de encierro en Brasil. En: Gaete, M (Dir.). *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina. Experiencias, posibilidades y resistencias*. (pp.43-78). Santiago: RIL editores.
- Echeverri, Vera J. (julio-diciembre 2010). La prisionalización, sus efectos psicológicos y su evaluación. En *Revista Pensando Psicología*, 6(11), 157-166. Recuperado a partir de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/375>.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo, Paz e Terra.
- Freire, P (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire, P (1978). (19 de mayo de 1978). *La educación es siempre un quehacer político*. El país. https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html
- Gaete, M y Ramírez, M. (17, sept. 2018). *Proyectos Formativos con Jóvenes en Contextos de Encierro Una lucha por la dignidad humana*. [Ponencia] En: IV Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América. Buenos Aires, Argentina.
- Gatti, E., y Kachinovsky, A. (2005). *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender: Historias del aula universitaria*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Goffman, E. (2001). Internados. *Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kouyoumdjian, L., y Poblet, M. (2010). Un punto de fuga. La educación en cárceles. Aportes desde el trabajo social. *Plaza Pública. Revista de Trabajo Social*, 3(4), 220–257. <https://revista-plazapublica.files.wordpress.com/2014/06/kouyoumdjian-y-machado.pdf>
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales en educación: Chile*. París y Santiago: OCDE y Mineduc.
- Real Academia Española [En línea]. Diccionario de la lengua española. Recuperado, 20 julio 2021 <https://www.rae.es/>
- Romero, A. (2019). Prisionización: estructura y dinámica del fenómeno en cárceles estatales del sistema penal chileno. *URVIO Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (24), 42-58. <https://doi.org/10.17141/urvio.24.2019.3791>
- Segovia, J. (2001). Consecuencias de la prisionización. *Cuadernos de Derecho Penitenciario*, 8, 1-27.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN ENTRE JÓVENES ADULTOS Y ADULTOS SITUADOS, EN AMÉRICA LATINA

Rolando Pinto Contreras¹

Resumen

Sistematizando la experiencia de casi 50 años en el ámbito de la formación de Profesionales de la Educación en América Latina, vinculados a la educación popular y a programas de educación con adultos, formales y no-escolarizados, el autor propone la necesidad de definir fundamentos filosóficos que debiese tener esta modalidad formativa, cuando se valora su construcción entre sujetos adultos. Entre estos fundamentos, el autor pone especial énfasis en la propuesta de principios filosóficos relacionados con concepciones SOCIO-ANTROPOLÓGICAS DEL EVENTUAL EDUCANDO ADULTO; EL PROCESO EPISTEMOLÓGICO-SOCIAL QUE SE INSTALA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS; LOS VALORES ÉTICOS Y LAS RELACIONES POLÍTICAS QUE CONSIDERAN LA EDUCACIÓN DE ESTOS ADULTOS; Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICO-CRÍTICAS QUE EFECTIVAMENTE SE DESARROLLAN EN ESTA EDUCACIÓN. Todos conceptos y visiones que se derivan del pensamiento y la práctica Freirana en los movimientos populares críticos transformadores de la educación latinoamericana.

1. Es Profesor de Estado en Filosofía, Doctor en Ciencias de la Educación, que ha trabajado en la formación de profesionales de la educación en varios países Latinoamericanos y en España, en lo que es el diseño curricular innovador en la educación superior; es también Licenciado en Sociología del Desarrollo, donde profundizó el tema de la concepción educativa de los procesos de transferencia tecnológica y de Extensión Rural, área en la cual se desempeñó durante más de 30 años (1968-1998). Actualmente es investigador y consultor free lance, para proyectos de innovación educativa y curricular y como docente del Programa de Magister en EPJA y Procesos Formativos, en la UPLA.

En esta propuesta la definición de estos fundamentos teóricos de la educación entre jóvenes adultos y adultos, el autor toma distancia de cualquier posibilidad conceptual y política de concebir estos referentes desde una visión etnocentrista y clásica sobre la filosofía o la teoría de la educación, ya que, a juicio de él, tal posibilidad es seguir orientando, erradamente, la práctica educativa entre adultos que debe desarrollarse en América Latina.

Palabras claves:

Sujeto o adulto epistémico-social situado; Ciclo de conocimiento Educativo entre adultos; Ética de la Liberación; Saberes Pedagógicos-críticos transformadores y Docente gestor del Conocimiento.

Una breve Introducción:

Nuestra preocupación por la Filosofía de la Educación entre Adultos, se inicia al conocer y trabajar con Paulo Freire en ICIRA². Desde ese tiempo y en conversaciones casi diarias con él, le dábamos vuelta a las siguientes preguntas: ¿qué es un/a educando/a adulto/a situado/a?; ¿qué educación y cuáles saberes constituyen su formación necesaria?; ¿cómo se construyen los aprendizajes significativos para la vida de estos/as educandos/as?, en fin ¿Qué valores y relaciones serían de mayor utilidad para las prácticas socio-política ciudadana,

2. ICIRA fue una organización mixta entre la FAO y el Gobierno de Chile, en el año 1962, que tenía como propósito central hacer investigaciones socio-económicas y realizar capacitaciones sobre el gran tema de la Reforma Agraria que se iniciaba en América Latina. Su nombre hacía explícita estas acciones: INSTITUTO DE CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN EN REFORMA AGRARIA. En el año 1968 que me incorporé a ICIRA, trabajaban en el Departamento de Capacitación varios profesionales brasileros, entre otros Paulo Freire.

que comenzaban a asumir los campesinos chilenos, entre los años 1964-1973?

Y estas preguntas eran emergentes en nuestras prácticas de capacitación campesina y de funcionarios profesionales de los diversos organismos que trabajaban en el medio rural nacional.

Desde esos años y que continúa vigente en la actualidad, lo más común era pensar que la práctica de formación con adultos debía adoptar los mismos principios y orientaciones que tiene la educación sistémica social oficial, pensada para niños/as y adolescentes/as, formándose en la escolaridad regular; ya que los adultos eran educandos que requieren una educación compensatoria de una escolaridad no lograda o abandonada.

Con la visión de Freire sobre la relación entre Extensionistas y Campesinos³, comenzamos a problematizar nuestras concepciones y prácticas educativas que desarrollábamos con los adultos rurales; al mismo tiempo empezamos a encontrarnos con otros educadores populares que tenían las mismas preguntas e inquietudes pedagógicas y comenzamos a desarrollar una propuesta pedagógica de “educación entre adultos situados”. Las preguntas que formulábamos inicialmente, nos orientaban en la caracterización de los principios socio-filosóficos, epistemológicos, ético-políticos y pedagógicos, que debe asumir esta educación entre adultos.

Para la mayoría de los/as docentes que trabajaban en las modalidades formales de educación, parecía más cómodo y natural seguir lo dominante en los sistemas de EPJA latinoa-

3. Ver libro de Freire “Extensión o Comunicación” (1969) Ediciones ICIRA, Santiago (Chile).

americanos, continuar extrapolando hacia estas modalidades educativas los mismos principios, fundamentos y prácticas epistemológicas/pedagógicas, que se señalan para la Educación en general. Si bien tal perspectiva pudiese aceptarse cuando estos programas se entienden como compensatorios para recuperar una escolaridad retrasada de esos/as educandos/as adultos/as, cuando se concibe esa educación en una nueva relación socio-educativa que libera y transforma al sujeto/a adulto/a joven o adulto/a maduro/a, para potenciarlo/a como protagonista de su vida, entonces se hace indispensable que esa práctica educativa entre adultos tenga su propia Filosofía, que oriente con claridad sobre las concepciones ontológica, socio-política, epistemológica, ética-ciudadana y pedagógica, de ser adulto en situación formativa.

No se trata sólo de un nuevo énfasis metodológico que adopte la formación con adultos/as, sino que se requiere de nuevos sentidos orientadores para una educación crítica liberadora entre adultos; y esto es, precisamente, pensar en una propuesta de Filosofía de la Educación entre Adultos.

Para esta Filosofía debemos sacarnos de la cabeza la concepción del/la adulto/a con rasgos de deprivación cognitiva o de deficiencia formativa o de irregularidad escolarizada o de un educando con dificultades de desarrollo intelectual o de formación retrasada. Tales concepciones corresponden a una visión técnico-instrumental en que pragmáticamente se reduce la formación del adulto a una calificación funcional para su continuidad de sometido, de explotado, de marginal, que expresa su existencia, fragmentadamente, dominadora.

Nuestra mirada al tema de los fundamentos necesarios que debe tener la Educación entre Adultos en América Latina, que hemos ido elaborando en estos últimos 50 años dedicados a la formación inicial y pos gradual de profesionales de la educación que trabajan, principalmente con jóvenes adultos/as y adultos/as trabajadores/as, se sostiene en las siguientes orientaciones:

1) En la comprensión antropológica cultural de un/a adulto/a latinoamericano/a situado/a espacial e históricamente, que busca su identidad en lo propio y en la alteridad con lo ajeno y que, al mismo tiempo, se potencia en el horizonte popular como un/a sujeto social transformativo/a, en la medida que se construye como conciencia crítica transformadora;

2) Junto a esta comprensión onto-antropológica, también hay que rescatar y entender los procesos gnoseológicos que desarrollan en su vida y en su formación como adultos/as situados/as: las fuentes cognoscitivas a que recurren para posicionarse en la vida; el ciclo del conocimiento que producen en la acción formativa; los ejes matriciales sobre los cuales organizan la formación, entre otros procesos.

Sin embargo, estos procesos ontológicos y gnoseológicos tienen un doble propósito social: producir conocimientos científicos críticos para el desarrollo de Ciencia y Tecnología Popular; y aplicar tales conocimientos a los distintos momentos y estrategias de luchas sociales de cambio de su vida oprimida y liberadoras, que mejoran

la vida de sus referentes afectivos y sociales;

3) También se valora una visión ética-política de liberación de los eventuales educandos/as adultos/as de la explotación capitalista, entendiendo que colectivamente forman parte de la realidad del oprimido y que, en términos educativos, significa generar un paradigma de convivencia democrática sustentada en la solidaridad, la complementariedad, la colaboración participativa y la reciprocidad en la lucha histórica de materializar esta liberación de cualquier forma de opresión;

4) En fin, entender la fundamentación que tienen las acciones formativas populares entre adultos/as y que en la actualidad significaría legitimar la participación de esos/esas educandos/as en el proceso educativo en sí y en la gestión de su formación, adoptando decisiones organizacionales del currículo, con la inclusión de contenidos que provengan de su medio/experiencia vital y que le sirvan más directamente para su desarrollo personal y social; y en la selección de estrategias pedagógicas que le permitan desarrollar aprendizajes significativos para su vida y para los demás integrantes de sus referentes sociales (familia, comunidad, trabajo productivo, acción cultural, etc.).

Pues bien, el conjunto de estos sentidos formativos, nos lleva a desarrollar algunos conceptos y acciones críticas-transformativas para la Educación con adultos/as, de tal manera de aportar a la construcción de sujetos/as epistémico/a-sociales para la transformación de la realidad social, cultural, educativa

y política que los condiciona en su libertad transformadora y su capacidad crítica proyectiva.

Nuestro interés intelectual con este capítulo es abrir una reflexión entre los/as educadores/as y educandos/as adultos/as, debatiendo con sinceridad estos planteamientos, cada cual desde su propia perspectiva y experiencia de educación popular y/o de adultos/as en que nos reconocemos. No se trata de imponer a nadie nuestro pensamiento filosófico crítico, sino que de compartir en el debate y la reflexión lo que hemos aprendido en nuestra condición de sujeto en formación. Lo único que quisiéramos evitar en esta reflexión/debate es cualquiera influencia ideológica o paradigmática etnocentrista, que nos haga continuar en la ambigüedad de seguir “amando lo ajeno, en desmedro de lo propio”.

Veamos, entonces, esos fundamentos teórico-prácticos de la Educación entre adultos/as situados, según su carácter comprensivo o dimensión conceptual:

I. Desde la comprensión del ser antropológico-social del/la adulto/a latinoamericano/a:

Deberíamos aceptar, inicialmente, que el/la educando/a adulto/a o joven adulto/a latinoamericano/a es siempre un/a sujeto/a epistémico/a-social en construcción, pero situado/a. Su naturaleza originaria es su transitividad, que ocurre en un territorio y un tiempo instalados. En efecto, él o ella, supuestamente, es un/a adulto/a que tiene una formación vital previa que lo/a constituye como ciudadano/a de una determinada sociedad y que la ejerce, esencialmente, en ciertos momentos de

decisión electoral “representativa” a los que es convocado/a. Sin embargo, también como supuesto, él o ella no tiene conciencia plena ni del sentido que lo involucra en esa sociedad y en lo que significa su eventual aporte ciudadano al desarrollo democrático de la vida societaria, que él contribuyó a elegir, más bien él/ella se siente participando en la convocatoria de emitir su voto ciudadano sin entender lo que con ello construye.

Parte de su pertenencia territorial precaria en la sociedad capitalista latinoamericana, le hace sospechar que él/ella tiene derechos, pero no distingue el compromiso que tiene esa sociedad con la protección y cumplimiento de esos derechos y con el mejoramiento de su vida y de la convivencia social en su ámbito territorial próximo. Él/ella viviendo la dominación y su situación de pobreza, pero todavía no descubre las causas históricas y situacionales de la realidad que vive. Como explicación, de forma fatalista, piensa que tal situación vital es responsabilidad de él o ella y vislumbra que algo tiene que ver el Estado con esta realidad oprimida, pero no logra construir, intersubjetivamente, la aspiración crítica-liberadora de cambiarla.

Se trata entonces que la educación que se les destina les ayude a entender la posibilidad de desarrollo de la razón y de la calidad humana de la vida común distinta, pero no sabe cómo hacerlo.

En esta función formativa de aspiración de transitividad hacia el futuro, el/la educador/a entre adultos debe tener claridad:

1. En primer lugar, sobre lo que es un adulto en tránsito a ser un sujeto social-epistémico situado.

Esto es, una concepción sobre lo que se entiende como sujeto individual, siempre en “interacción” o en relación comunicacional con otros/as sujetos y realidades. Para ser “sujeto social” es fundamental que nos reconozcamos en una relación espacio - temporal, en un aquí y un ahora, donde coexisten otros sujetos en mi misma situación y en donde ambos tenemos en común un mundo o una vida llena de limitantes, que nos condicionan en nuestro ser pero que, al mismo tiempo, nos ofrece las posibilidades u horizontes de ser distinto. Al reconocermos en “interacción con otros” se acepta lo propio de la individualidad, construida en la experiencia de adulto situado, pero al mismo tiempo se reconoce lo propio del otro y lo común sobre lo cual ambos pueden reflexionar y hablar. Por tanto, no hay adulto aislado o solo, siempre hay adultos en interacción y situados. Ontológicamente, entonces, somos, en cuanto “adultos”, sujetos individuales, pero en permanente interacción y situados territorialmente, con experiencias y conocimientos susceptibles de ser narrados, compartidos, reflexionados.

2. En segundo lugar, comprender que esa transitoriedad es una manera de reconocernos como “adultos/as” que tenemos responsabilidades morales, cognoscitivas y activas de mejorar la vida comunitaria así como la familiar, en la territorialidad geográfica y cultural en que estamos instalados.

Esto es, requerimos conocer la naturaleza, nombrarla, transformarla en su uso y relación, mediante el trabajo y en esa ac-

ción nos “socializamos”, nos “humanizamos” creando cultura, pero ello implica en el ser adulto la responsabilidad de cuidarla en su armonía y equilibrio vital. De aquí la importancia del conocer, investigar, pensar y transformar sentidos, pero siempre humanizando la vida. Necesitamos humanizarnos y socializarnos en el trabajo de construcción de mundos o de sentidos para la vida social e individual, pero siempre con respeto a la biodiversidad. Somos, entonces, sujetos del conocimiento y la cultura, esto es, sujetos epistémicos pero instalados en una realidad que nos condiciona.

3. En tercer lugar, somos “adultos/as” de la comunicación, interconectados y en interacción.

Esto es, por vocación somos adultos/as que en nuestra acción vital vamos generando cosmovisiones de mundo o de sentidos para la convivencia social/cultural, pero esa acción no es sólo individual, sino que sobre todo social y que en ella precisamos compartir lo que “creamos y creemos” para buscar la certeza o la legitimidad de lo actuado. En esto el/la adulto/a es, esencialmente, un/a sujeto/a cognoscente que requiere compartir, narrar, reflexionar lo aprendido y en esa acción de comunicar nos reconocemos como adultos/as “inacabados/as”. Somos social, cultural y ontológicamente inacabados. De aquí la necesidad compulsiva de conocer y de éticamente humanizarnos en el acto permanente de comunicar lo que conocemos.

4. Por último, somos “adultos/as” que nos construimos en el respeto a la alteridad.

Es interesante constatar la coincidencia de muchos teóricos

sociales y de educadores críticos latinoamericanos para comprender la alteridad como proceso de construcción del sujeto popular del cambio; algunas de estas coincidencias son:

- La importancia que adquiere la concepción de la realidad latinoamericana como problema cognoscible o posible de conocer por los actores que la viven, pero para transformarla. No hay acción cognitiva en el adulto que no tenga esta significación transformativa. De ahí la importancia que adquiere la investigación acción como propuesta metodológica, no sólo de aprehender la realidad, sino como desafío para su transformación, por los actores que la aprehenden. Se trata de una aprehensión crítica transformadora.

- La propia concepción del adulto cognoscente es avanzar siempre a su comprensión social, se trata de un actor popular que está presente e instalado en el ahora, situado, pero con historia de su proceso de aprehensión de su realidad. Los intelectuales latinoamericanos críticos coincidimos en esta necesidad del conocimiento crítico, como un apoyo al adulto popular que deviene en un sujeto social crítico revolucionario. Y en esto, la investigación/acción como estrategia de formación del sujeto crítico y como herramienta de involucramiento de lo académico con el mundo popular, pareciera ser un propósito común.

- La propuesta de proyección liberadora o potenciadora de una conciencia crítica transformadora, que surge de la práctica de investigar la realidad y poder actuar sobre ella, no sólo como objeto aprehensible sino como acción de cambio, es, sin duda una orientación estratégica para la educa-

ción entre adultos. De aquí la importancia que adquiere el trabajo académico no sólo en el aula, sino que sobre todo vinculándose a los movimientos sociales que luchan por cambiar la realidad.

Considerando estos sentidos comunes, podríamos generalizar la siguiente idea: **la autonomía del adulto interactivo, es una consecuencia de la acción formativa de aprehender la realidad y transformarla, pero siempre de manera intersubjetiva.**

En síntesis, somos “adulto/a epistémico-social”, intersubjetivos y en permanente situación de aprendizaje; de aquí, entonces, la importancia de conocer y comprender a este adulto epistémico-social situado, ya que es con él y para él con lo que aprendemos a ser docentes de la formación, en nuestras prácticas educativas entre adultos.

II. Desde la comprensión gnoseológica del ciclo del conocimiento que desarrolla el adulto situado cuando se forma.

En toda acción educativa hay ciertas funciones y momentos gnoseológicos que dan como resultados un tipo y calidad de conocimientos que se aprenden. Estas funciones y momentos son los que, principalmente, organizan el ciclo vinculatorio de la acción de enseñar y aprender conocimientos, a partir de ciertas fuentes cognoscitivas y valóricas que se seleccionan para el proceso formativo. La manera como se legitiman y se seleccionan estas fuentes del conocimiento que posee el adulto, organiza el proceso formativo como una función gno-

seológica reproductora de sentidos ajenos o, por el contrario, como una función crítica constructiva y transformadora de los/as adultos/as en formación.

En términos generales, la adopción de una de estas funciones o la mezcla entre ambas, van a permitir el desarrollo de ciertos momentos que, diferencialmente, constituyen el Ciclo del Proceso de Conocimiento en la Educación entre adultos.

Todas las evidencias empíricas, muchas provenientes de la investigación psico-educativa⁴ o socio-educativa⁵, otras de reflexiones sobre prácticas formativas, relacionadas con la “formación de formadores”⁶, muestran que no existen los aprendizajes estandarizados ni los logros cognitivos homogéneos en los procesos formativos, a pesar de que en cada caso se pueden repetir procedimientos de enseñanza similares y narraciones de contenidos y de experiencias homogéneas y estáticas, relativamente similares. Incluso en los

4. No referimos a la multitud de estudios sobre la comprensión del aprendizaje y el tipo de estrategias de aprendizaje para lograr buenos resultados académicos, que han realizado muchos psicólogos del aprendizaje en todo el mundo y que sostienen reiteradamente que el aprendizaje es una motivación individual y se vincula a los intereses cognitivos particulares de cada educando. Entre otros estudios recomendamos ver los realizados desde una perspectiva comparativa entre lo que sucede en España o Europa y lo que acontece en algunos países latinoamericanos, particularmente, en Argentina y Brasil, desde la Universidad Complutense de Madrid, en un equipo coordinado por el Profesor José Luis Pozo. Ver: POZO, J. (2010) Acerca de la construcción de aprendizajes: sentidos y contrasentidos. En: Revista Pensar Pedagógico, Universidad de Camagüe, (Argentina).

5. Entre otros estudios recomendamos ver, los realizado por el Profesor Carlos Díaz, de la Universidad del Valle (Colombia) que desde la mirada de B. Bernstein, ha avanzado a la comprensión de la sobre determinación de las capacidades cognitivas de los estudiantes, según sus capitales y códigos culturales y sociales provenientes del medio social al que pertenecen. Ver Página web de Universidad del Valle.

6. Entre otras reflexiones que nos parecen relevantes y que se han mostrado en algunos Congresos Internacionales de Educación, recomendamos ver: Anales de la Asamblea Mundial de Educación, realizada en Chile en el año 2005 y coordinado por AMSE. Extractos de este evento se publicaron en la Revista Pensamiento Educativo N° 46 y N°47, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, año 2009.

sistemas formativos más estructurados y normados en forma estandarizada, siempre los aprendizajes construidos por los/las educandos/as son diferentes en calidad comprensiva y en profundización vital.

Entonces, ¿qué hace la diferencia en Pedagogía de una u otra función cognoscitiva?

La diferencia la hace el tipo de proceso aprendizaje que se instala en la acción formativa; o si en este proceso se consideran o no las diversas fuentes del conocimiento que manejan los/las educandos/as situados/as; o simplemente se instalan mecanismos de memorización y repetición de lo enseñado

Es decir, la diferencia lo hace el énfasis que adopta el aprendizaje entre adultos, en un ciclo de conocimiento educativo específico. Así, el aprendizaje se entiende como el proceso de producción de conocimientos nuevos, necesarios y significativos, se entiende como el proceso de repetir/reproducir la textualidad de la transferencia del conocimiento instalado en los programas de las disciplinas de estudio y en los textos de apoyo o una tercera posibilidad, entender el aprendizaje como una construcción de conocimientos que equilibran ambas funciones pedagógicas esenciales, esto es, enseñar y aprender críticamente los conocimientos socializados desde ambas funciones, agregando al momento del aprendizaje otras fuentes del conocimiento.

Es decir, la inclusión de las diversas fuentes del conocimiento, en una integración de peso curricular diferenciada de cada una de ellas, determina y condiciona el proceso cognitivo que

se desarrolla en el ámbito físico de la formación.

De esta manera:

a) Si incluimos como fuentes del conocimiento⁷, con un importante peso curricular, los intereses y las características socio-culturales individuales del sujeto, entendiendo que él es siempre un producto social y la articulamos equilibradamente con las fuentes del Conocimiento Disciplinar instalado en los Programas y Textos de Estudios Oficiales, dando también un nivel de representatividad curricular a las otras fuentes del conocimiento que posee el educando adulto (sus intereses y aspiraciones, su historia personal y social, y el manejo de otras fuentes de información) lo más probable es que enfatizaríamos un aprendizaje de **producción de conocimientos**, como una búsqueda del nuevo significado para una realidad temática o un problema de realidad que se vincula a la enseñanza del conocimiento instalado.

b) Por el contrario, si incluimos como fuente del conocimiento el contenido disciplinario universal y lo articulamos más particularmente con la fuente “acceso a la tecnología”, dándole un rol secundario a las demás fuentes del conocimiento, lo más probable es que estaremos enfatizando un aprendizaje gnoseológico en que lo importante es **transferir conceptos y**

7. Son muchas las fuentes de conocimiento que están presente en el acto educativo: una fuente son los intereses, preocupaciones, curiosidades y aspiraciones que están con el sujeto en formación (particularmente esta fuente es muy importante en la educación entre adultos) y que se instalan como saberes previos; otras fuentes son: los Programas y Textos de Estudios organizados como asignaturas universales; la tecnología, no solamente la relacionada con Internet, sino que cualquier medio de comunicación digital o satelital; la vida socio-comunitaria y familiar que constituye tradiciones y sobre todo internaliza valores; la cultura epocal y etnográfica, que van constituyendo cosmovisiones e ideologías; la experiencia laboral y política del adulto; la región o el país; etc. Al respecto recomendamos ver el libro de R. Pinto Contreras (2014). *Pedagogía Crítica para una Educación Pública de Calidad*. Próxima a aparecer, editado por Ediciones Magisterio, Lima (Perú).

procedimientos ya instalados en los textos y los programas oficiales de las asignaturas. Se trata, entonces de una transmisión bancaria del conocimiento, que sólo considera lo nuevo como ilustración o ejemplo metodológico-didáctico de lo que se enseña.

c) A su vez, si se le da importancia similar a cada una de las fuentes del conocimiento, entonces no hay dominación de ninguna función gnoseológica, sino que combinación de acciones productivas y de transmisión de saberes instalados, para desarrollar o construir un nuevo conocimiento, que signifique mejorar lo instalado, entonces estaríamos hablando del aprendizaje como “constructivismo psicosocial”, pero donde no importa su necesario impacto de transformación social. Se trata de un conocimiento de significado nuevo, pero sin impacto emancipador social.

d) Pues bien, cuando esta visión gnoseológica del Ciclo del Conocimiento de la formación se aplica a Programas o Proyectos de Educación entre Adultos, entonces el momento inicial es el **rescate de los saberes previos que tiene ese adulto situado** y su continuidad formativa dependerá del grado de protagonismo cognoscitivo que tenga el propio educando adulto, los intereses de perfeccionamiento y profundización que él tenga; así como del nivel de pertinencia para su vida que tengan los conocimientos que se le proponen para su formación.

e) La comprensión de esta variable de los saberes previos obliga a las acciones formativas entre adultos a: valorar esos saberes, reflexionarlos contextualizadamente y derivar

de ellos los vacíos y preguntas que, al propio educando, en interacción con sus pares educandos, le surjan para buscar nuevos saberes que los satisfagan y lo vayan completando en su formación. Pero esos saberes nuevos también hay que reflexionarlos en forma contextualizada e iluminarlos desde las prácticas de vida de los educandos, transformarlos en saberes necesarios para el mejoramiento de la vida y del trabajo de ese educando adulto situado.

Pues bien, estos son los fundamentos epistemológicos que sugerimos para la Educación entre Adultos Latinoamericanos. De los párrafos anteriores se derivan cuatro conceptos teóricos claves, que en sí constituyen un fundamento epistemológico:

1) El primer concepto es **FUENTE DEL CONOCIMIENTO**, que para el caso de la Educación entre Adultos adquiere en sentido gnoseológico fundante; y que significa la constatación de que la construcción del conocimiento en la formación es siempre social y es un componente cultural y social determinante en la acción cognitiva entre adultos.

2) El segundo concepto es **CICLO DEL CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN**, que tal como vimos, está constituido por funciones formativas que explicitan opciones de valoración de una u otra fuente del conocimiento, y que, además establecen énfasis de transferencia o de construcción social del conocimiento necesario para la formación del sujeto situado, en nuestro caso el adulto situado; el otro componente del Ciclo son los momentos de la formación que organizan las funciones en etapas pedagógicas que articulan el proceso de enseñanza/aprendizaje, estos momentos van aterrizando la

acción formativa y en el caso de la educación entre adultos, su planificación podría o debería ser realizada con la participación de los educandos adultos situados.

3) El tercer concepto es el de **SUJETO EN FORMACIÓN O SUJETO EPISTÉMICO**, que lo hemos definido como el adulto que produce conocimientos crítico-científicos, con el doble propósito de contribuir al desarrollo de Ciencias y Tecnologías para el bienestar humano; y, al mismo tiempo, crear conocimientos aplicables para el mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos latinoamericanos. Por tanto, este concepto marca el sentido científico crítico que tiene la educación entre adultos, consiste en rescatar la perspectiva de inacabamiento cognoscitivo y activo de un educando que en su formación se descubre como posibilidades de ser y, por tanto, valorar en interacción con los otros las potencialidades transformativas de sí mismo, de sus relaciones con los demás y del mundo de la vida, que tienen la educación entre adultos.

Esta visión de inacabamiento formativo adquiere una doble connotación: por un lado, lo referido al sujeto mismo que se forma en un momento presencial pero que su formación no culmina con ella, sino que siempre se aplica a la vida; y la segunda connotación es entender el Ciclo de Conocimiento como un proceso de construcción y resignificación permanente del conocimiento, no por la lógica del saber en sí, sino por su aplicación a la vida del sujeto en formación.

4) Y el último concepto es el de **EJES MATRICIALES DEL CONOCIMIENTO VITAL ANCESTRAL**, con él distinguimos ciertas dimensiones del ser latinoamericano que tiene que ver con cua-

tro articulaciones gnoseológicas, que constituyen los ejes matriciales principales en la educación entre adultos: la importancia **del cuerpo y de su motricidad** en el proceso de formación; el condicionamiento **de los afectos y emociones** para alcanzar aprendizajes significativos y motivantes para el mejoramiento de la vida de los/as educandos/as situados/as y hacia la continuidad de la autonomía del aprendizaje; la vinculación gnoseológica de **logos/razón e intuición/magia** que van nutriendo la vida formativa del educando adulto; y la dinámica psicopedagógica entre **subjetividad y conciencia social**, sobre todo cuando se explicitan como interacciones formativa entre adultos.

Estos cuatro conceptos son los fundamentos epistemológicos de la educación entre adultos en América Latina

III. Desde las prácticas ética-políticas que se desarrollan en las luchas sociales solidarias y de liberación popular.

La educación como función social es siempre una necesidad por desarrollar en los educandos un horizonte ético-social de la buena vida y de la buena convivencia en ella, de todos los que participan en su realización. La actividad formativa, cualquiera sea ella, cualquiera sea su modalidad y su nivel sistémico-educacional, tiene como intención principal intervenir en el otro que se educa, para que los sentidos del conocimiento producido-transferido, sirvan al desarrollo del pensamiento crítico-científico, a los comportamientos, valores de convivencia solidaria y de pertenencia a un patrimonio cultural que dé identidad territorial a los sujetos en formación.

En este contexto, la educación entre adultos conlleva, estruc-

turalmente, la necesidad de desarrollar valores, relaciones sociales y proyecciones de vida inmediata para todas las personas que de ella participan.

1) En cuanto a **LOS SENTIDOS VALÓRICOS**, ellos no son los que se derivan de los valores sustantivos e imperativos universales, válidos para cualquier época y para cualquier sociedad o comunidad, sino aquellos sentidos que son prácticas de vida de respeto, armonía y colaboración a la biodiversidad comunitaria popular; son las respuestas que han instalado en su organización de sobrevivencia y resistencia los miembros de comunidades que luchan por una mayor justicia y dignidad para los pobres o para los pueblos originarios o para la mujer valorizada como género o para los jóvenes que aspiran a tener educación de calidad, gratis y sin discriminación o para el trabajador que aspira a tener mejores condiciones laborales y remuneraciones justas.

De todas estas experiencias de vida y de lucha se han instalado ciertos valores que determinan visiones de vida centradas en la solidaridad, la colaboración, la justicia social, el respeto a los derechos humanos y sociales, la complementariedad, la autonomía y la reciprocidad.

Todos estos valores apuntan a una convivencia entre los integrantes de cualquier comunidad de vida, mucho más humana, armoniosa con el entorno natural y cultural.

2) En las **RELACIONES SOCIALES Y ORGANIZACIONALES**, hay un conjunto de actitudes y comportamientos que deben desarrollarse en los procesos formativos, que favorecen la inclusión y aceptación de cada individuo en la vida social o comunitaria.

Si esta es una necesidad para cualquier acción formativa, más fundamental lo es cuando se trata de educación entre adultos. Los adultos ya tienen actitudes y comportamientos sociales que le han generado sus relaciones múltiples en los espacios en que actúa y se desarrolla. Son relaciones que implican actitudes empáticas y antipáticas en relación a los otros, así como también claridad en lo que son sus derechos humanos y sociales, deberes que debe asumir al ejercer y exigir cumplimiento de estos derechos.

También ha participado de procesos políticos y de luchas sociales que, en algunos casos, le han significado la represión y persecución del poder dominante. Pero ello le ha despertado utopías de emancipación y desarrollo más humano para él y su entorno próximo y remoto.

Pues bien, esta experiencia de vida debe ser conocida por todos los participantes de la formación ya que constituyen prácticas arraigadas en los adultos situados. En la medida que estas experiencias de relaciones sociales y de actitudes humanas se instalan como parte del contenido de la formación entre adultos, lo emergente y la alteridad de responsabilidades de enseñar y aprender van siendo asumidas, colegiadamente.

En la Educación entre adultos no se trata de socializarlos como educandos en formación, sino que como una socialización que requiere ser discriminada, reflexionada, en forma crítica, hasta lograr comprender los sentidos éticos-sociales que interesan a una determinada visión democrática y solidaria de la sociedad o comunidad más próxima. Se trata de una “**praxiología**”⁸ trascendental de la posibilidad de la liberación

de cualquier relación y actitud de opresión, de explotación o de discriminación del otro en la convivencia social/comunitaria y familiar.

3) En cuanto a la **proyección social de la ética política liberadora** en la educación entre adultos, se trata de rescatar los fundamentos teóricos de “**ética de la liberación**”. Tal enfoque se instala en la Filosofía Latinoamericana, en una fecha relativamente reciente (mediados de los años 1960) desde su primera aparición en el debate teórico, con el pensamiento crítico-filosófico de Augusto Salazar Bondy, que planteó una ruptura con la imitación ética-social eurocentrista, ya que la existencia de ella la muestra como “víctima y perpetradora de la opresión en América Latina, su pensamiento alienado ha servido para ocultar la propia cultura y realidad de los pueblos latinoamericanos, estabilizando y agudizando la enajenación cultural (y también material) del pueblo oprimido; sin embargo, desde la propia crítica a esa función, comienza a surgir la posibilidad de generar un esfuerzo de pensamiento propio para escapar de esa opresión”⁹. A este esfuerzo de ruptura y creación de una ética social-crítica, propia de América Latina, se suma iluminadoramente la “Ética de la Liberación”, sistematizada y profundizada por Enrique Dussel. Se trata de pensar una ética-social que favorezca la liberación de los oprimidos de América Latina. Los principales rasgos de esta propuesta y que constituyen los fundamentos ético-políticos de una edu-

8. O también, “Teoría de la acción valórica” con identidad latinoamericana. Ver: E. Dussel (1972). Para una Ética de la liberación latinoamericana, II Tomo, Siglos XXI Editores S.A., Buenos Aires (Argentina). págs. 67-69.

9. Véase A. Salazar Bondy (1969), ¿Existe una Filosofía de nuestra América? México, Siglo XXI Ediciones. Pág. 131

cación entre adultos, son:

a) La necesidad de hacer justicia y ofrecer posibilidades de igualdad a los dominados, aquellos a quienes se les ha negado su palabra y se les ha omitido en las políticas públicas, instrumentalizadas en la explotación capitalista, es el primer propósito.

b) La relación de liberación de los pobres como una metafísica de “alteridad”, es pensar que cualquier hombre/mujer no es sólo un ejemplo de la humanidad universal, sino que debido a su libertad es un ser de heterogeneidad y distinción radical. La exigencia moral más fuerte es la del otro para ser incluido a la totalidad social.

c) Es también una teoría del conocimiento que permite comprender la exterioridad del otro mediante la experiencia cotidiana del encuentro, la proximidad y el diálogo.

d) La justicia y la inclusión son derechos en la convivencia de la totalidad social; en esa lucha se construye la praxis de la liberación, la que en última instancia es siempre: legitimidad de la relación cara a cara con el otro; superación de las relaciones de dominación y construcción de un nuevo orden social en donde el oprimido pueda vivir como una persona original y diferente en igualdad con los otros.¹⁰

IV. Los fundamentos pedagógicos necesarios que contribuyen a la organización de la educación entre adultos.

Al referirnos a una acción formativa situada, los factores de la diversidad de adultos y de su posibilidad epistémica-social,

10. Ver sobre estas características de la Ética de la Liberación, el excelente resumen que elabora Hans Schelkshorn, “Discurso y Liberación: un acercamiento crítico a la “Ética del Discurso” y a la “Ética de la Liberación”. En: E. Dussel (Compilador, 1994), Op.Cit. Págs.11 a 34.

son múltiples. La posibilidad que esa diversidad múltiple se concrete en la acción educativa, va a depender de los escenarios pedagógicos y de la selección de contenidos y estrategias de formación que organicen la educación entre adultos como procesos interactivos y comunicativos. Se trata, en una visión sintética inicial, de una ruptura radical con la tradición educativa de la socialización (en cualquiera de sus manifestaciones etnocentristas), para instalar en su reemplazo una visión, originaria de América Latina, de una pedagogía y un currículo crítico transformativo de la identidad cultural y de las prácticas formativas que se desarrollan en las diversas modalidades de educación entre adultos.

El principio articulador que funda esta visión educativa es entender que la formación histórica y las prácticas de vida que tienen los eventuales educandos adultos, constituyen un patrimonio multicultural y complejo y que, en su conjunto, son el punto de partida y de llegada del proceso formativo entre adultos. El hecho que este principio sea rescatado y operacionalizado en las modalidades de educación entre adultos es lo que determina los sentidos pedagógicos de lo latinoamericano.

Compartimos aquí con H. Zemelman que lo fundante de una racionalidad pedagógica en las acciones formativas populares, “está en el proceso constitutivo de la subjetividad, basándose en lo que esta manifiesta en la acción situada, pero también de lo que le es potencia” y nosotros entendemos que este proceso humano de existencia actual y potencia transformativa, es lo que fundamentan las diversas decisiones pedagógicas

11. Ver: H. Zemelman. (1998) Sujeto Existencia y Potencia. Editorial ANTHROPOS, Barcelona, pág. 24.

que se deberían adoptar en la educación entre adultos.

Entender la dinámica de este principio y de esta situación original del eventual educando adulto, es lo que le da significado “crítico” a los saberes pedagógicos entre adultos

Ahora, la constitución de la pedagogía crítica en América Latina está articulada con la necesidad de una educación que forme científicamente al educando para transformar la realidad que lo origina y lo sustenta. El tema es cómo hacer trascender esta pedagogía crítica al ámbito del aula, en acciones formativas entre adultos.

Y aquí, habría que avanzar a la crítica de los propios saberes pedagógicos tradicionales y dominantes que, hasta ahora, han orientado las acciones tradicionales de educación de adultos y de jóvenes adultos.

No podemos seguir aceptando el currículo, la pedagogía y la evaluación como saberes propios de una formación centrada en la transferencia de saberes cristalizados y sacralizados en los Planes y Programas de Estudio oficiales y en los textos escolares elaborados para apoyar el desarrollo de los contenidos de esos programas. Tales saberes organizados para la estandarización de los aprendizajes medibles homogéneamente, son una falta de respeto al educando adulto situado.

Es decir, la constitución de los saberes pedagógicos para la educación entre adultos se da cuando el sujeto en formación, que ya tiene elaborado, subjetiva e intersubjetivamente, los constructos gnoseológicos de su acción vital, apoyan la formación científica crítica de esas elaboraciones vitales; por tanto, no son dispositivos pedagógicos que contribuyen a la

“buena enseñanza” de conocimientos externos a esas elaboraciones vitales, sino que dispositivos que permiten recoger esas elaboraciones, criticarlas, contextualizarlas, enriquecerlas con nuevas miradas teóricas y prácticas, y reinstalarlas en las prácticas vitales de esos educandos adultos.

En esta perspectiva la educación entre adultos requiere saber decidir sobre la pertinencia del currículo, es decir, saber contextualizar científicamente lo emergente, para luego o paralelamente, concretizarlos como saberes necesarios para la acción transformativa, en la convivencia social más amplia.

En efecto, la actividad formativa es, principalmente, una acción de seleccionar y organizar los sentidos, los significados, los contenidos culturales, que el adulto situado necesite para continuar en su desarrollo social y laboral. La organización curricular y didáctica que se adopte, no puede limitarse sólo a la posibilidad de determinar conocimientos comunicables, sino que, en tanto aprendizajes efectivos, debieran generar en los adultos capacidades para reflexionar, interpretar, resignificar o inventar cualquier tipo de constructo cultural, que contribuya a su liberación en la vida concreta y para combatir cualquier manifestación de opresión cotidiana. Y esto sería desarrollar conciencia crítica en la educación entre adultos.

En la tradición latinoamericana de la educación popular, muchos educadores y científicos sociales habíamos aprendido que, reflexionando nuestras prácticas, podíamos proponer algunos conceptos educativo-culturales, para reposicionar la escuela como una entidad cultural crítica liberadora, que resignifique la actividad formativa que en ella debiese desarrollarse.

En este sentido, la pedagogía y el currículo habría que concebirlas como dispositivos de la formación que organizan: la ruptura con la tradición cognoscitiva-prescriptiva de la cultura y a la vez, la integración de la diversidad multicultural que portan o poseen los adultos situados y que interactúan, como base de la construcción de la acción de cambio cultural, en las acciones formativas que los acoge.

Estos factores situacionales de construcción de la inclusión cultural y educativa, tienen que ver con los siguientes procesos:

a) La educación entre adultos no es sólo transmisión de conocimientos, ni tampoco sólo un modelo de construcción categorial de un sujeto social crítico moderno, sino que, sobre todo, es acción formativa para un conocimiento y unas actitudes crítico-transformadoras entre pares, adultos/as situados/as que se relacionan con los otros para transformar el mundo de la vida, que los/as constituye.

Desde la visión Freirana originaria todo sujeto situado es un lector del mundo, de su vida y es sobre esa lectura que se constituye en sujeto transformador de su realidad de oprimido. El acto educativo se constituye en una acción comunicativa política y cultural, que se refleja en la liberación del oprimido y en la construcción de una nueva realidad mucho más solidaria y humanizadora.

b) Un segundo proceso se refiere a la acción comunicativa, gnoseológica y ontológica que debería desarrollar la educación entre adultos.

El hecho de que el adulto tiene como referente de acción

inmediata su realidad, la implicancia formativa se inicia con la formulación de preguntas que deberían orientar acciones de respuestas, de esta manera naturalizar en la relación formativa la descripción y la comprobación de estar en la realidad como una cosa más, es transformar la educación en una acción de estudiar por estudiar; de estudiar sin compromiso, es como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con esa realidad, un externo y distante mundo, ajeno a nosotros como nosotros a él.

¿En favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudio?, este es el saber pedagógico fundamental y necesario en la acción comunicativa que se instala con las acciones formativas entre adultos¹²

c) Relacionando los dos procesos anteriores, el currículo y la evaluación en la educación entre adultos, debiesen ser dispositivos de negociación y articulación de la acción formativa en el aula.

Pero habría que entender que las expresiones operativas de estos dispositivos pedagógicos se sitúan con sentidos multiculturales; los adultos, como ya lo hemos visto en este texto, somos génesis estructurales e históricas diversas que, en lo posible, varios de estos sentidos están presentes en el tratamiento curricular y evaluativo que se dé a la formación. De aquí la necesidad del diálogo y la reflexión de esos sentidos.

d) Entonces, la educación latinoamericana entre adultos debe ser un proceso de reorganización del poder en el microclima organizacional y cultural de

12. Ver: Freire. La pedagogía de la autonomía, 1998, Siglo XXI Editores S.A., México; págs. 75 y 76.

la institución educativa.

Este último proceso es fundamental para entender que no es el conocimiento el que va a hacer cambiar el mundo, sino que es exactamente el camino inverso, es decir, es desde la vivencia de su realidad mundana, lo que motiva al adulto para educarse o continuar su educación. Él busca la formación como un medio social que le permitan producir los nuevos conocimientos que requiere para cambiar ese mundo que lo agobia.

Es lo que los pedagogos populares llaman la cultura educativa emergente¹³. Es decir, un proceso de develamiento de la relación conocimiento-realidad y teoría-práctica: “Lo que estoy diciendo es porque lo estoy haciendo”¹⁴.

Este cambio de lógica en el ejercicio del poder, sería organizar el proceso educativo centrado en los intereses y motivaciones de aprendizaje que tengan los adultos situados y que nacen de la curiosidad que ellos aporten, al ingresar a las acciones de formación que le ofrecemos.

Santiago (Chile), mayo de 2021.

Bibliografía consultada

1.- Apell, K. Otto (1994). “La pragmática trascendental y los problemas éticos Norte-Sur”. En: Enrique Dussel (Compilador). Debate en torno a la Ética del Discurso de Apel. Siglo XXI Editores S.A., México. Págs. 37 a 54.

2.- Dussel, Enrique (1972). Para una Ética de la Liberación Latinoamericana. Dos Tomos, Siglo XXI Editores S.A., Buenos Aires (Argentina).

13. Sobre los elementos conceptuales y organizacionales de este tipo de currículo, hay varios autores que se refieren al mismo, aquí consideramos, principalmente, los aportes de Donatila Ferrada, 2001 y 2012 y Rolando Pinto, 2008 y 2012.

14. Ver: R. Pinto (2008). El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Ediciones Universidad Católica de Chile, Colección “Lecciones”, Santiago, Chile, Capítulo I.

- 3.- Ferrada, Donatila (2001). *Curriculum Crítico Comunicativo*. El Roure Editorial S.A., Colección Apertura, Barcelona (España).
- 4.- Ferrada, Donatila (2012). *Construyendo Escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto "Enlazando Mundos"*. Editorial UCSC y RIL Editores, Concepción (Chile).
- 5.- Freire, P. (1990). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores S.A., México.
- 6.- Freire, Paulo (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores S.A., México.
- 7.- Galeano, Eduardo (2012). *Los hijos de los días*. Siglo XXI Editores S.A., Buenos Aires (Argentina).
- 8.- Pinto, Rolando (2008). *El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la Educación Latinoamericana*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Colección Lecciones, Santiago (Chile).
- 9.- Pinto O, Rolando (2012). *Principios Filosóficos y Epistemológicos del ser docente*. CECC/SICA/FID/Holanda Ediciones, Biblioteca Virtual Online. San José (Costa Rica).
- 10.- Pinto Contreras, Rolando (2014). *Pedagogía Crítica para una Educación Pública de Calidad*. Editorial DERRAMA MAGISTERIAL, Lima (Perú). Libro elaborado en colaboración con Jorge Osorio.
- 11.- Pinto Contreras, R. (2018). *Educación entre adultos. Un protagonismo formativo del joven y el adulto latinoamericano Situados*. Universidad de Playa Ancha, Sello Editorial Puntángeles, Valparaíso (Chile).
- 12.- Pinto Contreras, R. (2021). *Cosmovisiones populares para la pedagogía crítica emancipadora y transformadora latinoamericana. Polisemia de visiones y prácticas populares*. Editorial Latinoamericana, Santiago (Chile).
- 13.- Pozo, José Luis (2010). "Acerca de la construcción de aprendizajes: sentidos y contra-sentidos". En: *Revista Pensar Pedagógico*, Universidad de Camagüe (Argentina).
- 14.- PUCCH, Facultad de Educación (2009). *Revista Pensamiento Educativo*, N°s. 46 y 47: "Anales del Congreso Mundial de Educación-AMSE", Santiago (Chile).
- 15.- Salazar Bondy, Augusto (1969). *¿Existe una Filosofía de nuestra América?* Siglo XXI Editores S.A., México.
- 16.- Schelkshorn, Hans (1994). "Discurso y Liberación: un acercamiento crítico a la Ética del Discurso y a la Ética de la Liberación". En: Enrique Dussel (Compilador), 1994. Siglo XXI Editores S.A., México. Págs. 11 a 34.
- 17.- Zemelman, Hugo (1998). *Sujeto, Existencia y Potencia*. Editorial ANTHROPOS, Barcelona (España).

¿QUÉ DIRÍA PAULO FREIRE DE CÓMO ENFRENTAR LA “SINDEMIA”* COVID-19?

Rodrigo Vera Godoy¹

Resumen

Partimos de la base que Paulo Freire nos invitaría a adoptar “un enfoque holístico” donde se incluyan, tanto factores sanitarios, como culturales, económicos y sociales para comprender y enfrentar el Covid-19, superando un enfoque “focal médico dominante”. En una comprensión sindémica del Covid-19, una “educación para el cuidado” está llamada a permitir que se potencie el protagonismo de los sujetos, y sus comunidades, en la toma de decisiones para evitar la transmisión del Covid-19. Para esto, Freire recomendaría una “pedagogía de emergencia” para satisfacer “las necesidades emergentes” que derivan de situaciones dilemáticas frente al Covid-19, relativas a adoptar o no decisiones de auto cuidado, mutuo cuidado y socio cuidado. Esta pedagogía de emergencia se basa en el acuerdo conceptual de que existe una relación directa entre percepción de una situación dilemática y la toma de decisión frente a ella, convirtiendo la reflexividad sobre la percepción en un dispositivo de empoderamiento. Por tanto, el protagonismo del sujeto en la evitación del contagio se juega, al menos, frente a cinco ámbitos de per-

1. Profesor- investigador del PIIE y Presidente del Instituto Paulo Freire-Chile. Es especialista en el Diseño, Experimentación, Investigación y Desarrollo (DEID) de estrategias pedagógicas para la educación comunitaria de resonancia para la salud (ECORAS), destinada a la construcción de culturas de auto-mutuo y socio cuidado. Desde distintas instituciones, nacionales e internacionales, ha desarrollado una pedagogía de inspiración freiriana, basada en la reflexividad y comunidades de aprendizaje.

cepción y actuación: 1) Percepción de la propia emoción y la empatía con otros seres humanos; 2) Percepción del riesgo de contagio; 3) Percepción del sentido atribuido a las normas de prevención y al respeto a la autoridad sanitaria que las emite; 4) Percepción de las consecuencias personales y sociales que se derivan del contagio; y 5) Percepción sobre la trazabilidad, su importancia y seguimiento.

Paulo Freire, frente a la Sindemia Covid-19, nos recomendaría favorecer la creación de una “cultura de gestión del cuidado” mediante una “pedagogía de emergencia” que potencie “el protagonismo de las personas y sus comunidades” para tomar decisiones de gestión sobre nuevas formas de vida que incluyan la evitación de la transmisión del virus Covid-19. Esta “pedagogía de emergencia”, diría, se puede basar en la “reflexividad sobre la percepción”, desarrollada en círculos de conversación, a partir de la interpretación de “imágenes generativas”, viviendo procesos de estructuración, des-estructuración y re-estructuración de los respectivos marcos de referencia. En otras palabras, nos ofrece una pedagogía entendida como experiencia de “producción de sociedad basada en la solidaridad del cuidado “con prácticas transformadoras de las formas de convivencia y de auto transformación para sus participantes. A continuación, presentamos algunos acuerdos conceptuales sobre pedagogía freiriana y sugerencias para organizar experiencias de aprendizaje, basadas en la reflexividad de las propias percepciones, utilizando “imágenes generativas” y medios digitales de comunicación.

*”Pandemia” designa el aspecto sanitario del Covid-19. “Sindemia” incluye la crisis sanitaria, social, económica y cultural del

Covid-19. “Sindemia: “dos o más enfermedades interactúan de forma tal que causan un daño mayor que la mera suma de estas dos o tres enfermedades” Merrill Singer.

Acuerdos conceptuales, referenciales y operativos propuestos

Para el desarrollo de experiencias en esta línea de actuación pedagógica, vale la pena ofrecer algunas consideraciones conceptuales y de contexto que facilitan el aunar criterios en lo que puede ser la adopción de una pedagogía de emergencia de orientación freiriana.

1. La necesidad de protagonismo de los sujetos y sus comunidades en el enfrentamiento del Covid-19.

La estrategia pública de enfrentamiento de la pandemia, en general, ha carecido de una educación centrada en el protagonismo del sujeto en el cuidado y se ha limitado a transmitir información sobre las normas que deben respetarse. Igualmente, la comunicación educativa ha sido escasa y muy centrada en la transmisión de información sin hacerse cargo de impulsar procesos educativos, destinados al cuidado personal, comunitario y social. En Chile, se ha centrado en informar en la necesidad del cumplimiento de las normas sanitarias y dar cuenta del control del cumplimiento de dichas normas con las respectivas amenazas de detención por el art. 318 y el número de procesos de formalización y sanción existente. Paulo Freire nos invitaría a incorporar una educación popular sobre la evitación del contagio de manera coherente con una sociedad solidaria y de cooperación.

La transmisión del virus depende del comportamiento de

las personas y, por tanto, de sus decisiones. La transmisión del virus Covid-19 se produce por contacto próximo entre personas. El virus no se traslada y, por tanto, no se produce contagio, en forma independiente de un contacto estrecho entre una persona contagiada y otra persona no contagiada. De este hecho se deriva que el comportamiento de las personas es decisivo en la transmisión del Covid-19 y, por tanto, el papel de la educación para la prevención del contagio resulta determinante en la propagación de la pandemia. En este sentido, una educación para el protagonismo de las personas en la evitación del contagio aconseja que ella forme parte importante de la estrategia pública de combate a la pandemia. Frente a esta información Paulo Freire nos diría, nos encontramos frente a una necesidad educativa emergente que requiere de una pedagogía centrada en la reflexividad de al menos cinco tipos de percepción que inciden directamente en la toma de decisión y actuación de las personas.

2. La decisión de cuidado depende de la percepción frente a situaciones dilemáticas.

Paulo Freire concibe la decisión como fruto de la interpretación que el sujeto hace sobre su realidad. La “percepción” es entendida como interpretación de situaciones dilemáticas que interpelan al sujeto a decidir y actuar. Esta manera de entender la percepción como construcción social ubica a Paulo Freire dentro del constructivismo epistemológico que permite reconocer al sujeto con sus necesidades de aprendizaje centradas en la reflexividad. La percepción interpretativa, así en-

tendida, es fruto de la intervención de los marcos de referencia del sujeto y de las características de la situación externa. Los marcos de referencias incluyen conocimientos teóricos, conocimientos prácticos, valores y actitudes, susceptibles de ser reconstruidos mediante la reflexividad por el propio sujeto. La externalidad se conecta con el “sí mismo” mediante variadas formas de comunicación, comprometiendo la emoción, la corporeidad y el lenguaje del sujeto.

3. La experiencia educativa implica una comprensión compleja.

Paulo Freire concibe la comprensión de la experiencia educativa como una conjunción entre pedagogía, praxis y política. La praxis representa la experiencia de aprendizaje del sujeto que reúne a educador y educando mediados por el conocimiento del mundo. La pedagogía representa la teoría o marco conceptual con la cual se organiza e interpreta, desde la dinámica de la praxis y su ligazón con la política. La política representa el horizonte de transformación social que dota de sentido a la enseñanza y el aprendizaje. En este triángulo de conceptos se concibe que el enseñar no consiste en transmitir conocimientos, sino que incidir en sus experiencias de producción.

4. La organización de la experiencia educativa con una matriz APIAC.

Paulo Freire se refiere a la visión del proceso de aprendizaje donde la percepción del sujeto experimenta una transformación y, por tanto, una manera de potenciar su capacidad de decidir y actuar de manera consciente, informada, res-

ponsable y autónoma. Este proceso puede ser organizado en cinco momentos: el primero de apertura, donde el sujeto se dispone emocionalmente a aprender, con una conciencia corporal de **apertura** a la transformación y, dotando de sentido al proceso de aprendizaje a emprender. Un momento de **problematización**, donde el sujeto comprende y resuelve un problema con sus propios recursos, al tiempo que se interroga sobre la percepción que soporta su decisión frente a una situación dilemática. Es un ejercicio de estructuración del sujeto en función a sus marcos de referencia. Luego, un momento **informativo**, donde el sujeto adquiere nuevos recursos para imprimir reflexividad a su percepción y vivir así una instancia de des-estructuración de sus marcos de referencia. En seguida, un momento de **aplicación**, donde el sujeto vuelve a dar una segunda resolución al mismo problema, pero ahora integrando los nuevos recursos incorporados en los momentos anteriores. Este es un momento de re-estructuración de los marcos de referencia y de transformación de la percepción que ha sido sometida al proceso de reflexividad. Finalmente, un momento de cierre donde el sujeto se conecta con su disposición emocional, con su corporeidad y lenguaje, identificando el cambio de su percepción y sus capacidades fortalecidas de tomar decisiones autónomas, conscientes, informadas y responsables.

5. La Justicia social como horizonte de futuro.

Paulo Freire concibe la experiencia educativa como una vivencia de anticipación donde se proyecta la opción del horizonte político deseado como referencia para la construcción

de una nueva sociedad. Paulo Freire, basándose en una concepción de “hombre y mujer”, “en construcción”, como ser humano social, levanta valores propios de una democracia cuyo eje sea la justicia social con una convivencia solidaria, de cooperación y cuidado mutuo, donde la empatía o reconocimiento del otro procuran el respeto de la dignidad, de la autonomía y la libertad con responsabilidad con el colectivo de pertenencia. Paulo Freire concibe una pedagogía como un diálogo crítico con cultura y las instituciones que influyen en las experiencias de aprendizaje.

6. Los ámbitos de percepción que inciden en la decisión de cuidado.

Paulo Freire probablemente nos invitaría, a los educadores de todo nivel, a desarrollar una “pedagogía de emergencia” que respondiera a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje que emergen de la propagación del Covid-19, tanto de jóvenes y adultos, como de niños y niñas, para estar en condiciones de prevenir el contagio. Esta pedagogía puede consistir, nos diría, en potenciar la reflexividad de nuestra percepción respecto de situaciones dilemáticas que nos interpelan a actuar y donde nuestra decisión resulta decisiva para exponernos o no al contagio. En esta línea pedagógica, basada en la reflexividad, aparece la percepción sobre diversos ámbitos de acción donde ella incide en la adopción adecuada de acciones de auto cuidado, mutuo cuidado y socio cuidado. En un primer ámbito de percepción de los sujetos se refiere a sus emociones y empatías, propias o de otros, por el sólo hecho de encontrarse viviendo en un contexto de pandemia

y entre iguales medidas adoptadas por la autoridad sanitaria, tales como el confinamiento, el distanciamiento social, el uso de mascarillas y vacunación. En un segundo ámbito tenemos la percepción del riesgo del sujeto frente a situaciones dilemáticas. En un tercer ámbito tenemos la percepción del sujeto en cuanto a la atribución de sentido a las normas de protección y de cuidado, junto con el reconocimiento de la idoneidad de la autoridad sanitaria. Un cuarto ámbito de percepción se refiere a las consecuencias personales y sociales de contraer la enfermedad. El quinto ámbito se refiere al control que ejerce la autoridad sobre el cumplimiento de las normas de prevención.

Sobre la organización de experiencias de construcción de una cultura de cuidado.

Paulo Freire recomendaría la utilización de la matriz APIAC para organizar un proceso de aprendizaje en cinco momentos; de compromiso con el aprendizaje, estructuración, des-estructuración y re-estructuración de los respectivos marcos de referencia de los y las participantes, para finalizar identificando aprendizajes, en un momento de cierre.

Se sugiere, que para cada ejercicio de reflexividad grupal, en torno a una imagen y un ámbito de percepción, se destine entre 90 a 120 minutos. El ideal es que cada participante tenga la oportunidad de participar en cinco ejercicios, imprimiendo reflexividad a los cinco ámbitos de percepción que se han señalado. Las imágenes han sido seleccionadas sólo para ilustrar la operatividad de una pedagogía de emergencia freiriana. Se

recomienda que cada coordinador o coordinadora seleccione las imágenes que puedan favorecer la mayor identificación de las y los participantes con ellas.

En situación de restricción de movilidad, y con acceso a internet, se dispone de tecnología ZOOM (o Meet) que permite una comunicación sincrónica entre numerosos participantes dispersos a lo largo del país. Este sistema permite sostener conversaciones en pequeños grupos, visualizando una misma imagen para verbalizar la propia percepción y escuchar la de otros participantes. Este sistema puede ser complementado con el recurso Mentimeter que permite el rescate de la pluralidad de las opiniones en “nube de palabras”, pudiendo apreciar su diversidad. La imagen de palabras que la nube conforma, permite a los participantes conversar sobre la base que la opinión propia es singular y que obedece a los propios marcos de referencia.

1) La percepción de la emoción propia y de empatía con otros/as

1.1 Apertura. (Conciencia corporal y disposición emocional a aprender para prevenir). Se sugiere: que el coordinador o coordinadora, junto con dar la bienvenida al diálogo, presente el sentido (los objetivos) de una experiencia de aprendizaje, destinada a fortalecer las capacidades de tomar decisiones de cuidado para evitar el contagio del Covid-19. Esto, sobre la base de imprimir reflexividad a la percepción de situaciones dilemáticas que interpelan a los sujetos a decidir y actuar. La metodología consiste, fundamentalmente, en vivir ejercicios de percepción de imágenes y de conversación so-

bre ellas que permitan develar los marcos de referencia que intervienen en ellas. Este proceso grupal de intercambio de interpretaciones se vivirá en un proceso organizado en cinco momentos principales (matriz APIAC). A continuación, el coordinador/a invita a vivir un ejercicio de conciencia corporal mediante la descripción de estados de ánimo, de intercambio, utilizando la “nube de palabras” y de conversación sobre la diversidad que se expresa en ella.



1.2 Problematicación. (Primera interpretación de la imagen y primera conversación en círculos sobre la diversidad de percepciones sobre la emoción propia y la empatía). Los y las participantes tienen la oportunidad de observar, en silencio, una imagen por 120 segundos. Luego, cada participante es invitado a responder dos preguntas, en forma sucesiva, consignando sus respuestas en la tecnología Mentimeter “nube de palabras”.

A continuación, se abre una conversación en pequeños grupos o “círculos de cultura”, teniendo en frente las “nube de palabras” que los y las participantes en su totalidad han generado para plantearse la influencia de nuestras emociones y empatías en nuestros comportamientos de auto cuidado, reconociendo su diversidad expresada en las nubes de palabras. El ejercicio de reflexividad se interroga ¿Por qué percibo (interpreto) esta imagen de la manera que lo hago? ¿Qué relación reconozco en la manera de percibir la imagen y mi personal inclinación al cuidado?

La percepción de la imagen, entendida como interpretación de la situación que se presenta en la imagen, permite a los sujetos interrogarse y recurrir a sus propios marcos de referencia. Por ejemplo, ¿cómo me explico que sienta miedo? ¿qué sienta incertidumbre? ¿indiferencia? ¿extrañeza? o ¿pena? etc. ¿Qué información dispongo respecto a mi emoción frente a esta imagen y sobre mi empatía con ellos y ellas, reconociéndonos parte de una misma comunidad o sociedad o país o mismo planeta?; ¿Qué experiencias previas explican la emoción que reconozco y el grado de empatía que siento con dichas personas?; ¿Qué valores reconozco comprometidos en mi emoción y empatía?; ¿qué emociones reconozco ligadas en mí con esta emoción y empatía?

El mismo ejercicio será repetido en el momento de aplicación. En el momento de problematización, los y las participantes han vivido un momento de estructuración y han podido apreciar la diversidad de percepciones/interpretaciones que se viven frente a la misma imagen y la relación que se recono-

ce entre su percepción de emociones propias y empatía, y sus decisiones de cuidado.

1.3 Momento informativo. (Adquisición de nuevos recursos conceptuales). En este momento, se trata de que los y las participantes enriquezcan sus recursos conceptuales para responder a las preguntas formuladas en el momento de problematización. Aquí, el coordinador de la experiencia procura sintonizar con la conversación que las y los participantes sostuvieron en el momento de problematización. Por ejemplo, entre los aportes puede tratar temas como:

El sentido de las preguntas realizadas: la importancia de distinguir y relacionar la propia emoción frente a la imagen con la empatía que se reconoce al pronunciarse sobre la emoción de otras personas.

Sentido del ejercicio de reflexividad sobre las propias emociones para plantearse la disposición frente al cuidado; la relación entre percepción de una situación dilemática y toma de decisión

El reconocimiento de las “necesidades emergentes de aprendizaje” en materia emociones que intervienen en nuestras decisiones de cuidado y enfrentamiento social de la pandemia Covid-19.

1.4 Momento de Aplicación. (Segunda interpretación de la imagen). En este momento, las y los participantes tienen la oportunidad de volver a vivir el ejercicio experimentado en el momento de problematización, a objeto de que puedan apreciar aprendizajes. Esto se hace, mediante una comparación entre ambas interpretaciones, observando los resultados en las dos nubes de palabras. En este momento, los

participantes viven un proceso de re-estructuración pudiendo apreciar una pedagogía basada en la reflexividad de la propia percepción, viviendo los mismos ejercicios en forma sucesiva.

1.5 Momento de Cierre. (Identificación de aprendizajes, es decir, de modificación en las formas de percibir la imagen y la disposición a tomar decisiones de cuidado)

En esta etapa, las y los participantes evalúan sus aprendizajes respecto de reconocer sus percepciones y su influencia en sus comportamientos de cuidado. En qué medida, luego de esta experiencia ¿me siento inclinado a adoptar decisiones de evitación del contagio? Uso de Mentimeter.

Y, luego, ¿Con qué estado de ánimo termino esta experiencia? Uso de Mentimeter.

2) La Percepción del riesgo de contagio

2.1 Apertura. (Conciencia corporal respecto a la percepción de riesgo y disposición a aprender a cuidarse). En este inicio, el coordinador/a puede invitar a las y los participantes a imaginar que tiene que comunicar a un grupo sobre la existencia de riesgo de contagio, disponiendo sólo de recursos gestuales. Luego, de manera amena, conversar sobre la efectividad de la comunicación alcanzada. En seguida, en plenario se invita a conocer los objetivos de la experiencia de interpretación de imágenes que a continuación se vivirá en un proceso, conformado de cinco momentos principales (matriz APIAC).

2.2 Momento de problematización. Cada imagen, a interpretar en forma individual, se presenta por 120 segundos, para

luego responder dos preguntas generativas de interpretac



¿Qué percepción de riesgo percibes que las personas tienen en la imagen? Responda en una a tres palabras utilizando Mentimeter que se coloca a disposición.

Luego, responda a la pregunta: **¿Qué percepción de riesgo percibe usted en esta imagen?** Responda en una a tres palabras utilizando el Mentimeter, nube de palabras.

A continuación, se abre una conversación en pequeños grupos, teniendo en frente la “nube de palabras”, que los y las participantes en su totalidad han generado, sobre la influencia de nuestra percepción de riesgo y nuestros comportamientos de auto cuidado, reconociendo su diversidad expresada en la nube. El ejercicio de reflexividad se interroga ¿Por qué percibo (interpreto) esta imagen de la manera que lo hago? ¿Qué relación reconozco en la manera de percibir la imagen y mi personal inclinación a auto-cuidarme?

La percepción de la imagen, entendida como interpretación de la situación que se presenta en la imagen, permite a los sujetos interrogarse y recurrir a sus propios marcos de referencia. Por ejemplo, ¿cómo me explico mi percepción del riesgo? ¿Qué información dispongo respecto del riesgo que existe al ver esta imagen?; ¿Qué experiencias previas explican mi percepción del riesgo?; ¿Qué valores reconozco comprometidos en mi percepción de riesgo?; ¿qué emociones reconozco comprometidas en mi percepción de riesgo?

El mismo ejercicio será repetido en el momento de aplicación. En el momento de problematización, los y las participantes han vivido un momento de estructuración y han podido apreciar la diversidad de percepciones/interpretaciones que se viven frente a la misma imagen y la relación que se reconoce entre su percepción de riesgo y sus decisiones de cuidado.

2.3 Momento informativo. En esta etapa, se trata de que los y las participantes enriquezcan sus recursos conceptuales para responder a las preguntas formuladas en el momento de problematización. Cada uno de estos momentos será presentado por el coordinador de la experiencia, tratando de sintonizar con lo que ha sido la conversación en la fase de problematización. Por ejemplo, entre los aportes están temas como:

El concepto de percepción de riesgo y su relación con los comportamientos de cuidado. Estudios disponibles al respecto.

Sentido de las preguntas realizadas: Distinguir y relacionar la propia percepción con la percepción que tienen otras personas frente a una misma situación dilemática.

Sentido del ejercicio de reflexividad sobre la propia percepción para explicarse la personal disposición al cuidado; la relación entre percepción de una situación dilemática y la toma de decisión de actuar en un sentido u en otro.

Reconocimiento de las “necesidades emergentes de aprendizaje” respecto del reconocimiento de las propias percepciones de riesgo de contagio en una comunidad.

2.4 Momento de aplicación. Se repite el ejercicio del momento de problematización. Además, se invita a hacer una comparación entre ambas interpretaciones comparando ambas nubes de palabras. Aquí los participantes viven un proceso de re-estructuración, pudiendo apreciar una pedagogía reflexiva que se vive mediante ejercicios de reflexividad sucesivos y susceptibles de ser comparados entre sí.

2.5 Momento de cierre. En este punto, las y los participantes evalúan sus aprendizajes respecto a reconocer sus percepciones y su influencia en sus comportamientos de cuidado. ¿En qué medida, luego de esta experiencia me inclino a adoptar decisiones de evitación del contagio?

Con qué estado de ánimo termino esta experiencia y uso de Mentimeter, nube de palabras.

3) Percepción del sentido de la norma y la confianza en la autoridad sanitaria que la emite.

“Vacunarse es una decisión personal, pero esperamos que la gente siga vacunándose por el bien de la comunidad” (Ministro de salud)

3.1 Momento de apertura (conciencia corporal ligada a la confianza y disposición al aprendizaje del cuidado). El coor-

dinador o coordinadora puede invitar a la conciencia corporal de variadas maneras. Por ejemplo, puede invitar una postura corporal que exprese confianza en otro u otras; y a continuación, una postura que exprese desconfianza. Luego de una conversación amena sobre la efectividad de la comunicación respecto de la confianza y la desconfianza se puede proceder, en plenario, a invitar a conocer los objetivos de la experiencia de interpretación de imágenes que a continuación se vivirá en un proceso con cinco momentos principales (matriz APIAC), utilizando como recurso una o más imágenes para imprimir reflexividad a la propia percepción.

3.2 Momento de problematización. ¿Qué percepción tiene sobre la confianza, sobre la autoridad sanitaria que tienen las personas en la imagen? Responda en una a tres palabras, utilizando Mentimeter que se coloca a disposición.

Luego, responda a la pregunta: **¿Qué percepción tiene usted sobre la confianza que le inspira la autoridad sanitaria frente esta imagen?** Responda en una a tres palabras utilizando el Mentimeter



A continuación, se abre una conversación en pequeños grupos o “círculos de cultura”, teniendo en frente la “nube de palabras”, que los y las participantes en su totalidad han generado, sobre la influencia de nuestra percepción del sentido de la norma y la confianza de la autoridad que la emite, respecto de nuestras decisiones de cuidado, reconociendo su diversidad expresada en la nube. El ejercicio de reflexividad se interroga ¿Por qué percibo (interpreto) esta imagen de la manera que lo hago? ¿Qué relación reconozco en la manera de percibir la imagen y mi personal inclinación a auto-cuidarme?

La percepción de la imagen, entendida como interpretación de la situación que se presenta en la imagen, permite a los sujetos interrogarse y recurrir a sus propios marcos de referencia. Por ejemplo, ¿cómo me explico mi confianza o desconfianza frente a la autoridad sanitaria? ¿Qué información dispongo respecto de la autoridad sanitaria al ver esta imagen?; ¿Qué experiencias previas explican mi confianza o desconfianza frente a la autoridad sanitaria?; ¿Qué valores reconozco, comprometidos en mi confianza sobre la autoridad sanitaria?; ¿Qué emociones reconozco, comprometidas en mi grado de confianza frente a la autoridad sanitaria?

El mismo ejercicio será repetido en durante la aplicación. En el momento de problematización, los y las participantes han vivido una situación de estructuración y han podido apreciar la diversidad de percepciones/interpretaciones que se viven frente a la misma imagen y la relación que se reconoce entre su percepción de confianza frente a la autoridad sanitaria y sus decisiones de cuidado.

3.3 Momento informativo. Ahora, se trata de que los y las participantes enriquezcan sus recursos conceptuales para responder a las preguntas formuladas en el momento de problematización. Cada uno de éstos será presentado por el coordinador de la experiencia, tratando de sintonizar con lo que ha sido la conversación de las y los participantes en el momento de problematización. Por ejemplo, entre los aportes están temas tales como:

El concepto de comprensión del sentido de la norma o espíritu de la ley; El sentimiento de confianza en la autoridad y su relación con los comportamientos de cuidado. Estudios existentes al respecto.

El sentido de las preguntas realizadas: distinguir y relacionar la propia confianza con la confianza que atribuyo tener a otras personas frente a una misma situación dilemática.

El sentido del ejercicio de reflexividad sobre la propia percepción para explicarse el grado de confianza que tengo sobre la autoridad sanitaria y la personal disposición al cuidado; los marcos de referencia que explican la percepción de confianza y su incidencia en la toma de decisión y actuación frente a una situación dilemática.

El reconocimiento de las “necesidades emergentes de aprendizaje” respecto de la comprensión del sentido de la norma y al reconocimiento de las confianzas frente a las instituciones y autoridades sanitarias.

3.4 Momento de aplicación Se repite el ejercicio del momento de problematización. Además, se invita a hacer una comparación entre ambas interpretaciones comparando am-

bas nubes de palabras. Aquí los participantes viven un proceso de re-estructuración, pudiendo apreciar una pedagogía reflexiva que se vive mediante ejercicios de reflexividad sucesivos y susceptibles de ser comparados entre sí.

3.5 Momento de cierre En este momento, las y los participantes evalúan sus aprendizajes respecto a reconocer sus percepciones y su influencia en sus comportamientos de cuidado. ¿En qué medida, luego de esta experiencia me inclino a adoptar decisiones de evitación del contagio?

Con qué estado de ánimo termino esta experiencia y uso de Mentimeter, nube de palabras.

4) La percepción sobre las consecuencias personales y sociales de contraer la enfermedad

4.1 Momento de apertura (conciencia corporal sobre consecuencias posibles y disposición al aprendizaje de cuidado). Se sugiere que la o el coordinador/a invite a un ejercicio de conciencia corporal que se relacione con la percepción de tener presente las consecuencias de contraer el Covid-19. Por ejemplo, invitar a tomar una posición corporal poseyendo el virus y luego una posición después de haberlo superado. Luego, un intercambio sobre la efectividad de la comunicación alcanzada. A continuación, se invita a dotar de sentido a la experiencia, dando a conocer el sentido del ejercicio de interpretación de imágenes que se vivirá, en un proceso con cinco situaciones principales (matriz APIAC).

4.2 Momento de problematización. ¿Qué percepción tiene sobre las consecuencias de contraer el Covid-19 a partir de esta imagen? Responda, en una a tres palabras,

utilizando Mentimeter – nube de palabras, que se coloca a su disposición.

Luego, responda a la pregunta: ¿Qué percepción tiene usted sobre las posibilidades que usted adquiera el Covid-19 frente esta imagen? Responda en una a tres palabras utilizando el Mentimeter, nube de palabras.



A continuación, se abre una conversación en pequeños grupos, teniendo en frente la “nube de palabras”, que los y las participantes en su totalidad han generado, sobre la influencia de nuestra percepción de las consecuencias del contagio en nuestros comportamientos de auto cuidado, reconociendo su diversidad expresada en la nube. El ejercicio de reflexividad se interroga ¿Por qué percibo (interpreto) esta imagen de la manera que lo hago al plantearme las consecuencias del contagio? ¿Qué relación reconozco en la manera de percibir la imagen y mi personal inclinación a auto-cuidarme?

La percepción de la imagen, entendida como interpretación de la situación que se presenta en la imagen, permite a los

sujetos interrogarse y recurrir a sus propios marcos de referencia. Por ejemplo, ¿cómo me explico mi percepción de las consecuencias? ¿Qué información dispongo sobre las consecuencias del contagio Covid-19 al ver esta imagen? ¿Qué experiencias previas explican mi percepción de riesgo frente a la imagen? ¿Qué valores reconozco comprometidos en percepción de las consecuencias? ¿Qué emociones reconozco comprometidas en mi percepción de consecuencias del contagio?

El mismo ejercicio será repetido en el momento de aplicación. En la instancia de problematización, los y las participantes han vivido un momento de estructuración y han podido apreciar la diversidad de percepciones/interpretaciones que se viven frente a la misma imagen y la relación que se reconoce entre su percepción de las consecuencias frente el contagio.

4.3 Momento informativo. Aquí, se trata que los y las participantes enriquezcan sus recursos conceptuales para responder a las preguntas formuladas en el momento de problematización. Cada uno de estos tiempos será presentado por el o la coordinador/a de la experiencia tratando de sintonizar con lo que ha sido la conversación de las y los participantes en el momento de problematización. Por ejemplo, entre los aportes están temas tales como:

¿Cuáles son los síntomas de haber contraído el Covid-19? ¿En caso de reconocer síntomas, qué hacer? ¿Qué se sabe de las consecuencias y la relación que existe entre ellas y el nivel socio- económico de las y los contrayentes del virus? Estudios existentes respecto de las secuelas de contraer el Virus-19 y su relación etaria e historial anterior de salud.

El sentido que las preguntas distinguen entre percepción sobre las consecuencias propias y la percepción de las consecuencias ajenas

¿Qué servicios de atención se encuentran disponibles según localidad y qué recursos económicos se requieren? ¿Qué importancia tiene la disponibilidad de respiradores?

Reconocimiento de las “necesidades emergentes de aprendizaje” respecto de las consecuencias de contraer el Covid-19.

4.4 Momento de aplicación. Se repite el ejercicio de la instancia de problematización. Además, se invita a hacer una comparación entre ambas interpretaciones, comparando ambas nubes de palabras. En este momento los participantes viven un proceso de re-estructuración pudiendo apreciar una pedagogía reflexiva que se vive mediante ejercicios de reflexividad sucesivos y susceptibles de ser comparados entre sí.

4.5 Momento de cierre. En esta etapa, las y los participantes evalúan sus aprendizajes respecto de reconocer sus percepciones y su influencia en sus comportamientos de cuidado. ¿En qué medida, luego de esta experiencia me inclino a adoptar decisiones de evitación del contagio?

Con qué estado de ánimo termino esta experiencia. Uso de Mentimeter, nube de palabras.

5) La percepción del control de la trazabilidad y su importancia.

5.1 Momento de apertura. Se sugiere que la o el coordinador/a invite a un ejercicio de conciencia corporal que se relacione con la percepción del control de la trazabilidad y de su importancia de incidir en ella. Por ejemplo, invitar a tomar una

posición corporal percibiendo que no se está contribuyendo al control de la trazabilidad y luego que se está contribuyendo a su control. Luego, un intercambio ameno sobre la efectividad de la comunicación alcanzada, se invita a dotar de sentido a la experiencia, dando a conocer los objetivos del ejercicio de interpretación de imágenes que se vivirá, en un proceso con cinco instantes principales (matriz APIAC).

5.2 Momento de problematización. ¿Qué percepción tiene sobre el control que hace la autoridad de la trazabilidad para omitir la transmisión del Covid-19, a partir de esta imagen? Responda, de una a tres palabras, utilizando el Mentimeter - nube de palabras.

Luego, responda a la pregunta: ¿Qué percepción tiene sobre su responsabilidad de apoyar el control de la trazabilidad y la importancia de que esto ocurra a partir de esta imagen? Responda en una a tres palabras, utilizando el Mentimeter-nube de palabras



A continuación, se abre una conversación en pequeños grupos, teniendo en frente la “nube de palabras” que los y las

participantes en su totalidad han generado, sobre la influencia de nuestra percepción sobre las formas de control de la trazabilidad de parte de la autoridad sanitaria y policial y las consecuencias de dicha percepción en los comportamientos de cuidado, reconociendo su diversidad expresada en la nube. El ejercicio de reflexividad se interroga ¿Por qué percibo (interpreto) esta imagen de la manera que lo hago al plantearme la efectividad del control de la trazabilidad del contagio? ¿Qué relación reconozco en la manera de percibir la imagen y mi compromiso personal a apoyar el control de la trazabilidad?

La percepción de la imagen, entendida como interpretación de la situación que se presenta en la imagen, permite a los sujetos interrogarse y recurrir a sus propios marcos de referencia. Por ejemplo, ¿cómo me explico mi percepción del control? ¿Qué información dispongo sobre las formas de control y su efectividad al ver esta imagen? ¿Qué experiencias previas explican mi percepción del control de la trazabilidad, frente a la imagen? ¿Qué valores reconozco comprometidos en mi percepción del control y su repercusión en los comportamientos de prevención? ¿Qué emociones reconozco comprometidas en mi percepción del control de la trazabilidad y sus consecuencias en mi participación en el control?

El mismo ejercicio será repetido en la etapa de aplicación. En el momento de problematización, los y las participantes han vivido una situación de estructuración y han podido apreciar la diversidad de percepciones/interpretaciones que se viven frente a la misma imagen y la relación que se reconoce entre su percepción de las consecuencias frente el contagio.

5.3 Momento informativo. Aquí, se trata de que los y las participantes enriquezcan sus recursos conceptuales para responder a las preguntas formuladas en el momento de problematización. Cada uno de éstos será presentado por el coordinador de la experiencia, tratando de sintonizar con lo que ha sido la conversación de las y los participantes en el momento de problematización. Por ejemplo, entre los aportes están temas tales como:

- El concepto de trazabilidad y su control. Relación de la percepción del control y sus consecuencias en el auto cuidado Estudios disponibles al respecto.
- Sentido de las preguntas realizadas: distinguir y relacionar la propia percepción del control frente a una misma situación dilemática enfrentada por distintas personas.
- Sentido del ejercicio de reflexividad sobre la propia percepción del control por parte de la autoridad sanitaria y la personal a disposición; la relación entre percepción de una situación dilemática y la toma de decisión de actuar en un sentido o en otro.
- Reconocimiento de las “necesidades emergentes de aprendizaje” respecto del reconocimiento de la influencia de la percepción que se tiene sobre el control de la trazabilidad que ejercen las instituciones, autoridades sanitarias y la comunidad.

5.4 Momento de aplicación. Se repite el ejercicio de problematización. Además, se invita a hacer una comparación entre ambas interpretaciones, comparando ambas nubes de palabras. Ahora los participantes viven un proceso de re-estructu-

ración, pudiendo apreciar una pedagogía reflexiva que se vive mediante ejercicios de reflexividad sucesivos y susceptibles de ser comparados entre sí.

5.5 Momento de cierre. En esta etapa, las y los participantes evalúan sus aprendizajes respecto de reconocer sus percepciones y su influencia en sus comportamientos de cuidado. ¿En qué medida, luego de esta experiencia, me inclino a adoptar decisiones de evitación del contagio?

Con qué estado de ánimo termino esta experiencia y uso de Mentimeter

Para concluir

Hemos ilustrado lo que puede ser una pedagogía de emergencia, de inspiración freiriana, para abordar la necesaria transformación cultural en relación al cuidado (auto-mutuo y socio) para estar en condiciones de favorecer el protagonismo de las personas y sus comunidades en la evitación del contagio y transformación de sus formas de vida.

Se sugiere, que cada ejercicio destine 120 minutos a lo menos que cada participante tenga la oportunidad de participar a lo menos en cinco diferentes percepciones. Las imágenes han sido seleccionadas para ilustrar la pedagogía. Se recomienda que cada coordinador o coordinadora seleccione las imágenes que puedan favorecer la mayor identificación de las y los participantes con ellas.

Recomendamos que las instituciones de salud, educación, cultura y comunicaciones se abran a favorecer el aprendizaje social a partir de la experiencia individual y colectiva del cui-

dado como políticas públicas de educación formal, informal, popular y de EPJA. Recomendamos que organizaciones sociales asuman la educación popular como posibilidad de contribuir a la creación de una cultura del cuidado, basada en la solidaridad y reflexividad. El diálogo entre la ciudadanía, a nivel de la localidad, resulta fundamental asumiendo el contexto social, cultural y económico de las familias.

Bibliografía

Paulo Freire Educación como práctica de la libertad https://assliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf


Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Paulo Freire – Cartas a quien pretende enseñar <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>

Paulo Freire – Pedagogía de la esperanza <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>

Paulo Freire – Pedagogía de la indignación <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Freire.Pedagogia%20de%20la%20indignacion.pdf>

Paulo Freire – Pedagogía de la autonomía <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>



“Voces de Paulo Freire” es un aporte a la búsqueda de sentidos que permanentemente realizan las y los docentes de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, EPJA. Se trata de reflexiones que realizan destacadas y destacados académicos vinculados de una u otra forma a esta modalidad que pretenden interpretar, desde sus propias experiencias, las ideas freirianas para promover la discusión en torno a lo relevante y significativo en los procesos educativos del contexto EPJA, considerando las transformaciones que vive nuestra sociedad actualmente.

La colaboración de las autoras y los autores de esta obra, se orienta a responder la pregunta ¿Qué les diría hoy Paulo Freire a los docentes de EPJA? Tal cuestionamiento representa, por lo demás, la línea programática propia del PIIIE en su tarea educativa, por lo que encontrará aquí el valor de la diversidad de enfoques, la reflexión con perspectiva crítica y el compromiso indiscutible por una educación al servicio de una sociedad más justa.