

Septiembre, 2021. A 100 años del nacimiento de Paulo Freire

“Ante tal magnitud de contradicciones que nos presentaba la información, comprendimos que la categoría “educación popular” resultaba limitativa, si se aludía con ella a uno de los términos de una dicotomía básica establecida entre “saber popular” y “saber dominante” y se tornaba un obstáculo epistemológico y político, para una pedagogía concurrente a la transformación social”
Julio, 1988.

Hacia una Pedagogía de la Imaginación para América Latina
Puiggrós, Adriana; José, Susana; Balduzzi, Juan.

¿Por qué un Seminario de Educación Popular desde las Pedagogías Emancipatorias en el programa del Núcleo Antropológico Educativo de Ciencias de la Educación?

Desde 2018 a la fecha, y ante la necesidad de actualizar debates y teorías en torno a lo público, lo popular, lo pedagógico y su perspectiva frente a los cambios del escenario político regional y global; desde la cátedra del Núcleo Antropológico Educativo (NAE) de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, tomamos la decisión de incorporar a su programa de estudios, un Seminario Interno de Educación Popular. El que, con eje específico en la perspectiva antropológica, se encuadra en lo que hoy enunciamos como “Pedagogías Emancipatorias”.

Se trata de un espacio curricular que busca enlazar los enfoques cualitativos de investigación educativa en clave etnográfica, con la recuperación de la noción de “*sujeto de la praxis*” (tan vaciada de sentido aunque en la academia se haga permanente referencia), y lo que en términos de Boaventura de Sousa Santos (2009), enmarcamos como “*epistemologías del sur*” y “*diálogo de saberes*”.

Un “sur” que como sabemos, no es geográfico sino relacional, en términos de poder. Desde la perspectiva de los y las dominados/as y oprimidos/as y sus propias heterogeneidades y diferencias. Pero además, pensado todo desde una hermenéutica de la circularidad, en la que sujeto y objeto de conocimiento se constituyen en una dialogicidad histórico-concreta de mutua implicación.

Hablar de emancipaciones en nuestro ámbito de trabajo, y en particular, en nuestra cátedra, es retornar -o reconceptualizar- en la perspectiva histórica y dialéctica de luchas teórico-conceptuales, sociales y políticas; extraviadas, silenciadas o a la deriva, en los espacios académicos. Es hacerlo también en un contexto móvil y conflictivo como escenario en disputa, dentro de la batalla cultural de profunda confrontación y variada intensidad, entre las clases y culturas plebeyas por una parte y las clases dominantes por la otra.

La coyuntura histórica por la que atraviesa el plan de estudios de nuestra carrera, nos coloca -al conjunto de las cátedras- ante la necesidad y el desafío a la vez de una actualización que abarque nuevas problemáticas asociadas a las transformaciones operadas en nuestro país, en la región y en el mundo.

En ese marco es que intervenimos en el debate sobre el plan de estudios, atendiendo no solo a las áreas de vacancia o a las ausencias en un diseño concebido a principios de los años 80'. Sino entendiendo la importancia de reinsertar y actualizar conceptos y categorías abandonadas en el devenir del discurso político educativo hegemónico de nuestra carrera.

Pero hacerlo en una rearticulación de significantes y sentidos diversos, de corrientes teóricas que tensionan "*lo educativo*" con perspectiva crítica-reflexiva-transformadora. No exenta de una poética de lenguajes diversos en el hecho formativo-creativo, en íntima relación con otros y otras que no forman parte de esa "comunidad imaginada" (Terigi, F, 2021) que es la universidad, sino de otras comunidades que deben interpelar-nos.

Necesitamos volver a pensarlo como la posibilidad concreta de un "inédito viable" (Freire, P. 1992) producto de la necesidad de saber construir nuevas preguntas sobre nuestras prácticas universitarias, a partir del propio trabajo de campo y el encuentro con otros y otras actores/as sociales.

En otras palabras, estamos diciendo que el modelo neoliberal de los años 90's, no llegó a ser sustituido en las universidades. Más allá de importantes iniciativas de ampliación de matrículas y nuevas casas de estudios. Y pese a que el ciclo de gobiernos progresistas y populares de la región (que en Argentina tuvo expresión entre los años 2003 y 2015), instaló una nueva Ley Nacional de Educación Nº 26.206 sancionada el 14 de diciembre de 2006 por el Congreso Nacional. La que cambió sustantivamente en los otros niveles educativos, las políticas hasta ese momento hegemónicas, en aras de una educación de calidad para una sociedad más justa.

Así aparece entonces en 2018, la idea de ir reintroduciendo de a poco, desde los intersticios, antiguos debates y nuevas conceptualizaciones. A la luz de nuevos movimientos que son expresión de este tiempo histórico, y que atraviesan e impactan en todos los niveles de la educación pública y del sistema educativo en general. Entre esas reinterpretaciones y conceptualizaciones, las que tienen que ver en particular, con la relación entre educación pública, educación popular, teorías críticas y pedagogías emancipatorias.

El territorio de la Educación Popular y su contexto histórico

A mediados del siglo XX, el debate central, ante la evidencia de amplias regiones que no eran beneficiadas por la teoría del "progreso indefinido", que planteaba el capitalismo de la época, era la discusión en la educación, entre las **teorías críticas** y las **teorías desarrollistas**.

Aparecen entonces en ese momento, categorías de análisis tales como “periferia”, “tercer mundo”, “dependencia”; que buscaban superar el ahistoricismo desarrollista, restableciendo el carácter conflictivo de las relaciones internacionales y el sistema de desigualdad de acceso a bienes y servicios, entre, por un lado, los que gozaban de los beneficios, y por el otro, los marginados y excluidos de ellos.

En ese contexto, comienzan a configurarse las llamadas “políticas compensatorias” como pretensión de revertir o acolchonar los efectos “no deseados” del modelo de desarrollo capitalista vigente. En ese marco, el ya histórico concepto de **Educación Popular** pasó a definirse por el tipo de acciones o la modalidad adoptada, convirtiéndose en sinónimo de *educación no institucionalizada o informal, y educación no escolarizada o educación no formal*.

Pero el devenir histórico de ese capitalismo hasta nuestros días (proceso que amerita un análisis más exhaustivo que el motivo mismo de este artículo), transformado hoy en un sistema mundo unipolar de globalización neoliberal, mostró su crisis. En las últimas décadas han acontecido en la región, verdaderas rebeliones populares que pusieron en tensión el modelo de desigualdad, colonialismo, exclusión, acumulación por desposesión y extractivismo de recursos y conocimientos. Lo que corrió el velo poniendo al descubierto su crisis orgánica, tensionando nuevamente conceptos y categorías que también impactan en la teoría educativa. Pero fundamentalmente, en sus prácticas y experiencias de formación docente e investigación educativa.

Estamos hablando en términos contextuales, de lo que Isabel Rauber (2020) llama “crisis civilizatoria”, que no sólo impacta en lo económico, sino en lo político-institucional, en la educación, el conocimiento, la cultura, la espiritualidad, la ideología, la subjetividad, el lenguaje, la comunicación social y sus medios, las interrelaciones humanas, en la producción y reproducción de su hegemonía en todos los órdenes de la vida. Con una irracionalidad ilimitada en su lógica destructiva.

En este escenario, preguntarse nuevamente por las perspectivas de la educación popular, entendemos está asociado a la recuperación que desde hace unos años, nos venimos planteando en torno a: 1) el sentido popular de lo público, 2) lo emancipatorio y lo liberador de las pedagogías, 3) las epistemologías del sur como fundamento y construcción de sentido de esquemas de relaciones desiguales en los contextos de producción de conocimientos, 4) el conocimiento situado y el saber contextualizado, y 5) el pensamiento decolonial y los enfoques cualitativos de investigación, asociados a nuestro trabajo etnográfico. Intentando mantenernos “vigilantes epistemológicamente”, y tomar distancia de un pensamiento pretendidamente crítico reflexivo, pero profundamente liberal y “descafeinado” (si vale la metáfora), en tanto se torna pensamiento

abstracto, sin sujetos concretos, atado a un cientificismo cada vez más vacío de sentido en la medida que no hay praxis transformadora.

Y lo hacemos con el compromiso de recordar que este setiembre de 2021, se cumplen 100 años del nacimiento de don Paulo Freire, referencia ineludible de la educación popular. Seguramente la figura latinoamericana (no la única, por supuesto) más importante en el pensamiento pedagógico comprometido con la lucha de los y las oprimidos/as, y la pedagogía y la filosofía de la liberación, junto a Enrique Dussel. Pero también, teniendo en cuenta que el pensamiento freireano ha sido literalmente barrido de las aulas de nivel superior, detrás del management universitario y el administrativismo pedagógico de cuño neoliberal.

No casualmente, José Eustaquio Romão, Secretario General del Consejo Mundial de Institutos Paulo Freire y discípulo del gran educador, en 2019 y ante el otorgamiento del doctorado Honoris Causa en la Universidad de Barcelona, lanzaba una invitación al mundo: “Hay que reinventar a Paulo Freire en la educación superior” ([José Eustáquio Romão “Hay que reinventar a Paulo Freire en la educación superior” \(formacionib.org\)](http://formacionib.org)).

Como dato no aleatorio, y en el mismo sentido, Lohana Berkins, referente comunista-travesti-trans de las luchas feministas por la identidad de géneros, le encomendó antes de morir en 2016 a Claudia Korol, educadora popular de los feminismos negros, indígenas, comunitarios y populares del Abya Yala; continuar la lucha por reinsertar el pensamiento de Paulo Freire en las facultades de medicina, para que se comprendiera lo que es abordar, atender y cuidar de sus propios cuerpos.

La Educación Popular como concepción político-pedagógica

Dicho esto, se ponen en evidencia entonces distintas concepciones que constituyen el fundamento, la estructura teórico-conceptual y la dinámica del:

- ✓ Qué se enseña
- ✓ Para qué se enseña
- ✓ Y cómo se enseña

Lo que inevitablemente introduce a la pregunta por “*la dominación*” y su devenir en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Revalorizando los contenidos propios de las culturas de las clases y de las múltiples minorías oprimidas, y la producción de conocimientos socialmente significativos para unos/as sujetos/as de cambio social (¿revolucionario/as?) de carácter complejo, y en relación dialógica con sectores de la burguesía dominante y las culturas hegemónicas.

Porque en realidad, de lo que estamos empezando a hablar en la educación -como en el conjunto del cuerpo social- es de las múltiples colonialidades...

- ✓ del poder
- ✓ del saber
- ✓ del hacer
- ✓ del ser

La pedagogía crítica latinoamericana, la que me permito llamar “indo-afro-obrera-campesina-feminista-latinoamericana”, la que comunidades y pueblos originarios enuncian como del ABYA YALA (el verdadero nombre de nuestro continente), tributaria de la “Teoría de la dependencia” y de las “Teorías Críticas Reproductivistas”, enfatiza la necesidad de indagar por la dominación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, analizando el vínculo docente-alumno. O en sentido más amplio, la relación educador-aprendiente.

De carácter verticalista e inevitablemente autoritario, más allá de toda voluntad, constituye la puesta en evidencia de la falsedad de la neutralidad educativa y la falacia de la igualdad de oportunidades en una sociedad dividida en clases y en un sistema de dominación múltiple (Valdés Gutiérrez, G. 1952) como conceptualizamos hoy al capitalismo global. Entonces la noción de educación popular cobra nuevos sentidos, gracias al análisis del “capital cultural” y la condición de proceso político-pedagógico de la educación.

Con lo cual, la condición de “popular” de la educación, ya no se define por el ámbito en que se despliega, ni por su destinatario (¿beneficiario?) ni por un método. Sino que pasa a ser una concepción político-pedagógica con claro fundamento epistemológico basado en un sujeto de la praxis. Pero además, con un carácter contrahegemónico en la disputa por:

- ✓ Los arbitrarios culturales en los que se inscriben los contenidos
- ✓ La explicitación del proyecto político en que se inscriben los fines educativos
- ✓ El develamiento de las relaciones de poder que se condensan en el vínculo pedagógico

Entonces sí, cabe la pregunta por la perspectiva emancipatoria de la educación y por las múltiples pedagogías que combaten -en términos de Rita Segato (2018)- la crueldad.

Hablamos de pedagogías ancestrales, pedagogías insumisas, pedagogías rebeldes, pedagogías feministas, pedagogías antiadultistas, antiautoritarias, resistentes y liberadoras de la condición humana. Que combatan el androcentrismo, el adultocentrismo y toda forma de etnocentrismo. Comprendiendo que como dice Verónica del Cid (2021), educadora guatemalteca de la Red Alforja del CEAAL, pensando en estos 100 años de Freire: *la educación popular se va recreando permanentemente en función de los sujetos políticos que aportan nuevas*

categorías a las propias aportaciones de Paulo Freire.

Ella nos propone no leerlo desde sus ausencias o faltas (que las tiene en el propio transcurrir de las tensiones del proceso histórico por el que atravesó su vida), sino desde los aprendizajes que han sido y son posibles desde su práctica y su experiencia de cambio y transformación. Desde el pensamiento que nos aportó y aún hoy nos desafía. Ubicando como primer hito fundamental (entre tantos), esta “pedagogía de la vida cotidiana” habiendo nacido en una sociedad profundamente empobrecida en el nordeste del Brasil.

Tres motivos, tres explicaciones de sentido

Pensar desde lo concreto, hablar de un saber enraizado y de una praxis en tanto práctica productiva transformadora, nos obliga y nos compromete con los debates institucionales de este tiempo histórico. En este sentido, tres situaciones explican por qué ahora el seminario.

Si bien como expresáramos más arriba, ya venimos experimentando desde 2018, en este 2021 el seminario planteado adquiere carácter curricular, con evaluación, como parte a la promoción directa de los y las estudiantes.

Quiso la dinámica entre causalidad y casualidad, entre lo contingente y lo necesario, que nos encontráramos hoy con, por un lado, el hecho político que representa para los oprimidos y oprimidas del mundo, estos 100 años de Freire. Quien a mediados del siglo XX, y en tiempos turbulentos de grandes luchas de cambio social, de los influjos de la revolución cubana, de movimientos de liberación en América Latina, África y los llamados países del tercer mundo, de Concilio Vaticano II^o y de Teología de la Liberación en la opción por los pobres; fuera capaz de refundar el ideario histórico de la educación popular.

Educador de una concepción de base cristiana y de todo un sistema de pensamiento asociado a la reflexión crítica de la experiencia y el compromiso de cambio contra las desigualdades. Atravesado de exilios y retornos cuando los ciclos entre alzas de luchas sociales, repliegues populares, dictaduras y vueltas a gobiernos democráticos y sistemas constitucionales, lo obligaban a repensar y repensar-se.

Relata Oscar Jara Holliday (2019), que hace algunos años se pretendió mostrar que la contradicción entre lo político y lo pedagógico era en realidad, el tema que diferenciaba las concepciones en el debate entre educadores y educadoras populares. Y que al respecto, en una conversación que mantuvo con él y con Carlos Nuñez Hurtado (educador popular mexicano), Freire señaló su postura afirmando: *Para mí, la educación es un proceso político- pedagógico. Esto quiere decir, que es sustantivamente político y adjetivamente pedagógico.*

Además, -dice Jara- también contribuyó a romper el mito de que la educación popular era opuesta a la educación formal.

Esto nos impulsa a recuperar y reinterpretar a la luz de este tiempo histórico, su legado en el campo de la formación del Cientista de la Educación. Y hacerlo junto a otros tantos educadores populares en clave emancipadora y nuestroamericana.

Un segundo motivo lo constituye el hecho de que después de intensos y múltiples debates, como así también, algunos fallidos intentos en los últimos veinte años, hoy se den algunas condiciones para introducir reformas en el plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación en la UNR. Jugando un rol fundamental -pero no exclusivo- el formato de seminario, como modo de cubrir áreas de vacancia.

Finalmente, lo que a mi entender ha venido aportando nuevas miradas en la dinámica del vínculo universidad-comunidad-territorio, como:

- ✓ la conjunción de experiencias de múltiples voluntariados y proyectos de extensión en su encuentro con organizaciones y movimientos sociales y populares,
- ✓ una diversidad de nuevos sujetos políticos en lucha, como minorías oprimidas contra la explotación de clase, de género, el colonialismo, el patriarcado, el adultismo, la discriminación, la exclusión, el despojo, las experiencias de trabajo de campo como condición de cursado en nuestro Núcleo.

Situaciones y elementos que imprimen nuevos sentidos que interpelan la educación pública de todos los niveles, en un contexto de crisis de sistema. Motivos todos más que significativos, para retornar a olvidadas categorías de análisis con nuevas articulaciones teóricas y mejores reflexiones para la construcción de sentido. Generando experiencias de mayor compromiso profesional de nuestros egresados de la carrera con las problemáticas sociales de este tiempo.

Lic. Gustavo Brufman

Prof. Adjunto Dedicación Semi

Cátedra del Núcleo Antropológico Educativo

Carrera de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades y Artes-UNR

Fuentes

- Freire, Paulo (1992). Pedagogía de la esperanza.
- Freire, Paulo (1994). Pedagogía de la autonomía.
- Jara Holliday, Oscar (2019). Educación popular y cambio en América Latina
- Mejía Godoy, Marco Raúl (2017) Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular.

- Nuñez Hurtado, Carlos (2001). La revolución ética.
- Ouviaña, Hernán (2015). Los movimientos populares como intelectuales colectivos. Apuntes para repensar los procesos formativos y la praxis emancipatoria en Nuestra América.
- Puiggrós, A. (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire.
- Puiggrós, A. – José, S. – Balduzzi, J. (1988). Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina.
- Rauber, Isabel (2020). Pistas para un pensamiento crítico situado, con pertenencia de clase.
- Segato, R. (2018). Contra-pedagogías de la crueldad.
- Sousa Santos, Boaventura (2009). Introducción: las epistemologías del sur.
- Terigi, Flavia (2021). Conversatorio virtual “El acceso al nivel superior como transición educativa”. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Torres Carrillo, Alfonso (2014). Transformaciones históricas de la educación popular.