

SOSTENER UNA MANO O ENCADENAR UN ALMA

Legados de Paulo Freire para la Conceptualización de la Pedagogía Social en América Latina

(Aceito para publicação em junho de 2000)

Alfredo Ghiso

Resumen: *Presenta la trayectoria práctica y teórica de la propuesta educativa de Paulo Freire, denominada educación popular y paradigma socio-crítico, vinculada a la corriente de la pedagogía crítica. Sitúa la historia de la educación popular a partir de momentos fundacionales, en las décadas de 60 y 70, sistematizadores, en la década de 80, y de refundamentación, en la década de 90. Discurre sobre los discursos ético, político, cultural e metodológico de la educación popular, a partir de sus ejes articuladores.*

Palabras-clave: *educación popular, paradigma socio-crítico, pedagogía crítica, pedagogía social.*

SUSTER UMA MÃO OU ENCADEAR UMA ALMA

Resumo: *Apresenta a trajetória prática e teórica da proposta educativa de Paulo Freire, denominada educação popular e paradigma sociocrítico, vinculada à corrente da pedagogia crítica. Situa a história da educação popular a partir de momentos fundacionais, nas décadas de 60 e 70, sistematizadores, na década de 80, e de refundamentação, na década de 90. Discorre sobre os discursos ético, político, cultural e metodológico da educação popular, a partir de seus eixos articuladores.*

Palavras-chave: *educação popular, paradigma sociocrítico, pedagogia crítica, pedagogia social.*

TO SUSTAIN A HAND OR TO ENCHAIN A SOUL

Abstract: *It presents the practice and theoretical trajectory of Paulo Freire's educative aim, named popular education and socio-critical, linked to the critical pedagogic current. It situates the history of popular education from the founding moments, in the 60's and 70's, that systemized in the 80's, and re-founded in the 90's. It analyzes about the ethical, political, cultural and methodology speech of popular education, from articulator axis.*

Keywords: *popular education, socio-critical paradigm, critical pedagogy, social pedagogy.*

A la memoria
de Paulo Freire.
A mis alumnas y alumnos con los
que continuó el
diálogo que aprendí con
Paulo.

“Después de un tiempo,
uno aprende la sutil diferencia
entre sostener una mano
y encadenar un alma...”

(Jorge Luis Borges)

Como se introduce un cuento, podríamos decir que hace treinta y nueve años un educador brasileño llamado Paulo Freire empezaba a poner en común, en los círculos de cultura y entre los amigos de lucha política, sus planteamientos educativos, basados en una filosofía humanista y en una concepción religiosa liberadora, que le permitía encarnar el sentido trascendental de la persona. La fe, la alegría y la esperanza jamás fueron, para él, instrumentos de alienación; sino por el contrario, de trascendencia por el amor; en ellas los sujetos retornan a la fuente que los libera (cf. Freire, *Educación como práctica...*).

Las condiciones de opresión política en América Latina obligaron a Freire a transitar por diferentes países y continentes, en los que se vinculó a procesos organizativos y a proyectos políticos/culturales que buscaban fortalecer actores sociales, construyendo ambientes de participación, donde la producción cultural y social tenía que pasar, necesariamente, por una toma de conciencia y una comprensión dialógicamente crítica de los contextos y de las prácticas sociales.

A diferencia de otro tipo de propuestas teórico-prácticas, como desarrollo comunitario, animación sociocultural¹ y pedagogía social, las propuestas educativas populares no son un producto de modelos societales democráticos, debido a que éstas fueron generadas para confrontar regímenes y condiciones de opresión, explotación,

exclusión e injusticia social. Desde estos contextos caracterizados por la negación de las personas, Freire plantea una propuesta educativa en la que nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Las personas se liberan en comunión (cf. Freire, 1970). El encuentro multicultural, la solidaridad, la comunicación, la autonomía, la alegría y la esperanza son condiciones necesarias del quehacer pedagógico, entendido éste como una experiencia particularmente humana, histórica y política.

Desde estos referentes, en esta reflexión se pretende dar cuenta, de una manera general, de las rutas prácticas y teóricas, por las que ha transitado la educación popular a lo largo de cuarenta años. En ellas ubicamos una serie de aspectos estructurantes de las propuestas donde los legados de Paulo Freire se expresan, facilitando pistas para avanzar en el proceso de conceptualización sobre la Pedagogía Social en América Latina.

Por otra parte, buscamos que estas ideas esbozadas de manera provisional sean un aporte en las búsquedas conceptuales, metodológicas y operativas que pretenden abrir la acción pedagógica a los retos de humanizar, dignificar y democratizar las relaciones sociales, a partir del fortalecimiento de expresiones culturales y prácticas organizativas que en la actualidad son sistemáticamente marginadas y excluidas, por el sistema social, político y económico neoliberal.

RUTAS DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA

Recorrer los caminos de la educación popular en América Latina es partir del reconocimiento de *que toda acción educativa es una acción política*. Es imposible pensar en la superación de la opresión, de la discriminación, de la pasividad o de la pura rebelión que aquéllas generan, sin primero pasar por una comprensión crítica de la historia y de las relaciones interculturales que se dan en forma

contradictoria y dinámica; para ello se *requieren procesos y proyectos político-pedagógicos*. La naturaleza política de las propuestas educativas populares descartan prácticas asistenciales, adaptadoras, transmisionistas o bancarias (cf. Freire, 1996).

Entender la naturaleza de la educación popular desde la relación entre sujetos/política/pedagogía o acción pedagógica y proyecto político/cultural configuran los nudos de la reflexión educativa, marcando una diferencia sustantiva con los procesos de conceptualización en animación sociocultural o pedagogía social. Con esto queremos alertar que la reflexión pedagógica sobre las prácticas y procesos de educación popular en América Latina, tienen aproximadamente cuarenta años; pasando *por momentos fundacionales (60/70), sistematizadores (80) y de refundamentación (90/00)*. Existe entonces, una tradición de pensar el papel social del quehacer educativo, de reflexionar la pedagogía como una construcción social intencionada cultural y políticamente; entendiendo la educación desde opciones sociales alternativas, como una condición necesaria, aunque no suficiente para lograr transformaciones individuales y colectivas en contextos marcados por la opresión, la explotación, la injusticia y la conflictividad² (cf. Torres, Ghiso, Mejía).

Es, entonces, ubicados en estas relaciones constitutivas y desde estos referentes contextuales, teóricos y éticos que se puede iniciar un recorrido muy general por las rutas de la educación popular, inventariando los criterios que han guiado la construcción de las propuestas educativas alternativas, en América Latina.

Desde sus inicios la propuesta de educación popular latinoamericana ha ido conformando una suerte de paradigma orientador de las prácticas educativas. Se pueden señalar algunas premisas e ideas fuerza que han estado ligadas al desarrollo de los discursos y que permitieron fundamentar, comprender, sistematizar y narrar el quehacer pedagógico:

- aplicación del método dialéctico a la pedagogía;
- transformación de la conciencia ligada a la transformación de la práctica social (cf. Jara);

- relación práctica (experiencia), teoría (análisis crítico), práctica (cambio de situación);
- relación dinámica entre la acción y la reflexión, el mundo de la palabra (discursos) y del trabajo;
- diálogo de saberes, negociaciones culturales;
- prácticas sociales populares referentes y contenidos de las propuestas educativas (cf. Ghiso).

Desde estas premisas "la concepción metodológica que prima es de carácter dialéctico, en la que el rol de los educandos es considerado como esencial, así como la valoración de su práctica como punto de referencia fundamental en todo el proceso (Colectivo...)". Como consecuencia, la propuesta pedagógica desde sus inicios, se caracteriza por valorar una metodología activa, crítica y fundada en concepciones de proceso educativo como dinámica de construcción de sujetos mediante el diálogo de saberes y participación consciente y decidida de los involucrados, desde enfoques políticos y culturales emancipadores.

Los rasgos generales de las propuestas educativas populares son:

- ruptura con enfoques bancarios, verticales y autoritarios de educación (Freire, 1970);
- se parte de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, propiciando la toma de conciencia crítica con relación a su situación económica y social;
- valoración de la cultura popular y de la identidad cultural propia;
- búsqueda de una relación pedagógica horizontal;
- autoaprendizaje, auto evaluación y autogestión del proceso
- procedimientos grupales que expresen la cooperación y solidaridad comunitaria y de clase;
- educación ligada a la acción; se parte de la realidad para volver a ella y transformarla;

- la práctica educativa estimula la organización, permitiendo la participación de la comunidad y su intervención efectiva en el proceso de toma de decisiones (cf. Gianotten);
- adopta los modos de conocer y elaborar conocimiento de los sectores populares;
- utilización de técnicas e instrumentos nuevos, participativos, simples, atractivos y eficaces;
- desarrollo de una articulación alternativa y distinta de los instrumentos en el proceso educativo, en función de las finalidades. (cf. Vigil).

Estos criterios y enunciados básicos dan cuenta de propuestas pedagógicas y de prácticas educativas que buscan enraizarse en las urdimbres históricas y culturales de los pueblos, reconociendo la diversidad, promoviendo la participación, empoderando sujetos sociales individuales y colectivos y desarrollando competencias, como la de poseer una conciencia crítica que les permita diferenciar: la diversidad de la inequidad, expresada en relaciones de poder injustas centradas en la concentración y enajenación de los acumulados de capital económico, cultural y social.

De aquí que la educación popular, como propuesta pedagógica alternativa, desarrolla discursos *teórico-metodológicos* orientadores en el campo de lo ético, lo político, lo cultural y lo metodológico, a partir de unos ejes articuladores, pertinentes a los contextos que ubican e identifican los procesos educativos.

ASPECTOS	NÚCLEOS DE DESARROLLOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS
POLÍTICO	Sujeto social, democracia, ejercicio del poder, movimientos y organizaciones sociales, empoderamiento
CULTURAL	Multiculturalidad, identidad, apropiación cultural, producción y consumo cultural, lenguajes, símbolos, códigos, imaginarios.
ÉTICO	Valor de la vida, vida digna, calidad de vida, derechos humanos, solidaridad, cooperación
METODOLÓGICO	Sensibilización, concientización, acción, participación, interacción, diálogo de saberes, comunicación alternativa, "investigación, acción, participación", sistematización
EJES ARTICULADORES	Construcción espacios democráticos. El trabajo, empleo, calidad de vida. Medio ambiente, desarrollo local, vida comunitaria, familia, jóvenes, campesinos, grupos étnicos, comunicación, organizaciones populares, movimientos sociales, redes, transformación social.

Es así, como en América Latina, la educación popular, entendida como propuesta pedagógica, política y cultural, requiere permanentemente dinamizar, al interior de los procesos y propuestas educativas, un movimiento de identificación, profundización y reconceptualización de los componentes que la constituyen; teniendo como asuntos estructurantes de esa reflexión: *contextos, intencionalidades, actores sociales, perspectivas, procesos colectivos y proyectos socio-políticos alternativos*.

Es en esta dinámica reflexiva y de sistematización, donde se empiezan a valorar y a comprender los espacios en los que la educación popular se desarrolla y los ámbitos que emergen, marcando la necesidad de implementar programas de acción considerando que éstos, a diferencia de los ambientes tradicionales, tienen configuraciones “pluriclasistas”, con lógicas de actuación y comprensión de sus realidades particulares, entornos y contextos diferenciados. La descentralización, las reformas en el campo educativo y de salud, las construcciones democráticas desde las localidades, las opciones en áreas emergentes como la igualdad de oportunidades para mujeres y jóvenes, el desarrollo local y a escala humana, los movimientos anticorrupción, por los derechos humanos o contra las discriminaciones, mueven a repensar las propuestas educativas en lo conceptual, metodológico y operativo desde “visiones ampliadas” (cf. UNICEF/UNESCO), donde sea posible encontrar rutas y formular agendas que articulen sujetos, procesos, acontecimientos y estructuras en torno a nuevos sentidos y caminos, pertinentes a las opciones, que los actores sociales asumen frente a los cambios y desafíos contextuales, ideológicos, culturales, políticos y económicos.

ASUNTOS ESTRUCTURANTES DE LAS PROPUESTAS EN EDUCACIÓN POPULAR

- *Contextos,*
- *Intencionalidades,*
- *Actores sociales,*
- *Perspectivas,*
- *Metodologías*
- *Contenidos*
- *Procesos colectivos*
- *Proyectos sociopolíticos alternativos.*

LEGADOS DE PAULO FREIRE DESDE LAS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN POPULAR Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Paulo Freire, como educador latinoamericano, vinculado al movimiento de educación popular y situado en un paradigma pedagógico emancipador, que posteriormente la academia denominó "sociocrítico", vinculando su pensamiento a los desarrollos anglosajones de la "pedagogía crítica", aporta desde la comprensión (vivencial e interactiva) y la reflexión de su práctica una serie de principios filosóficos, éticos, pedagógicos y metodológicos que permitirán una recreación permanente de las propuestas de educación popular en América Latina.

Entre sus legados rescatamos de una manera muy general, aquellos que nos permiten orientar la construcción de propuestas educativas basadas en el diálogo, la tolerancia, la autonomía, la alegría y la esperanza; bases pedagógicas, políticas y éticas que sitúan la acción educativa en permanente confrontación con imaginarios caracterizados por prospectar futuros frágiles en un mundo globalizado, en el que todos somos minoría; donde los desafíos formativos pasan, entre otros, por: reconstruir sujetos sociales, promover ciudadanías, repensar las potencialidades y posibilidades políticas, económicas y culturales de nuestros pueblos (cf. Canclini).

En este apartado de la reflexión, se retoman de una manera libre y no textual los pensamientos de Paulo Freire que pueden encontrarse en la bibliografía que tomamos de fuente y que listamos al final de este texto.

Práctica educativa como quehacer contextualizado

Como contexto teórico-práctico un proceso formativo no puede prescindir del conocimiento de lo que sucede en el contexto de los educandos y de sus familias. ¿Cómo podemos entender las dificultades

durante el proceso educativo sin saber lo que sucede en su experiencia en casa, así como en qué medida es o viene siendo escasa la convivencia con palabras, narraciones, imágenes creadas en su contexto sociocultural? Es necesario, entonces, reconocer de una manera crítica e histórica lo más profundo de los contextos socio culturales, económicos y políticos donde se dio y se está dando la experiencia, y aprender la racionalidad del quehacer social por medio de múltiples caminos.

Algunos caminos son los de la participación consciente en la reconstrucción de la sociedad y la comprensión crítica del momento en que se halla el país, comprensión crítica de lo que se va generando en la práctica misma de participar y que debe ser incrementada por la práctica de pensar la práctica.

En las propuestas pedagógicas populares la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. Este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo siempre está presente. Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo, a través de la lectura que de él hacemos.

Práctica educativa un quehacer intencionado

Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible. No soy objeto de la historia sino que soy igualmente sujeto. Nadie puede estar en el mundo y con los otros y con el mundo de manera neutral. Cambiar es difícil pero posible, es la dirección de nuestra acción político-pedagógica; es posible cambiar, es necesario cambiar porque un acto educativo sin esta intencionalidad explícita y consciente preserva las condiciones y situaciones de miseria, de opresión, de exclusión y es, por consiguiente un acto inmoral.

La realidad no puede ser modificada, sino cuando el hombre descubre que es modificable y que él puede hacerlo. Es preciso, por tanto, hacer de esta toma de conciencia el objetivo primero de toda educación: ante todo hace falta provocar una actitud crítica, de reflexión, que comprometa en la acción.

Es necesario que los procesos educativos sean coherentes con el fin que se persigue: permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, entablar con otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer cultura e historia. Para ello se requiere una revisión total y de fondo de las propuestas, programas y métodos educativos. Deseamos, señalaba Freire, preparar al hombre que haga historia en vez de que éste sea arrastrado por ella, que participe de manera creativa en los momentos que exigen opciones fundamentales o elecciones vitales. Se necesita entonces, una educación que libere, no que adapte, domestique o sojuzgue.

Sujetos de la práctica educativa

Se reconoce a los seres humanos como hacedores de cosas, transformadores, contempladores, hablantes sociales, productores de saber que por necesidad buscamos la belleza y la ética. Nos asombramos, actuamos, recibimos, miramos, contemplamos. Aprendemos cosas sobre el mundo al hacer el mundo, al cambiar lo que nos rodea, al transformar, al crear y recrear el mundo de la cultura y de la historia, que hecho por nosotros nos hace y rehace.

Hombres y mujeres se hicieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados. No fue la educación la que los hizo educables sino la conciencia de su in conclusión la que generó su educabilidad. También es la conciencia de la in conclusión, de la cual nos hacemos conscientes y que nos introduce en el movimiento permanente de búsqueda donde se cimienta la esperanza. Freire afirmaba: no estoy esperanzado por mera testarudez, pero sí por una exigencia ontológica.

Inacabados y conscientes del inacabamiento, abiertos a la búsqueda, curiosos, ejercitamos nuestra capacidad de aprender y de enseñar haciéndonos sujetos y no puros objetos del proceso.

Hombres y mujeres, seres histórico-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso, nos hicimos seres éticos. No es

posible pensar seres humanos lejos de la ética y mucho menos fuera de ella. Para nosotros hombres y mujeres estar fuera de la ética es una transgresión. Es por eso que transformar lo educativo en puro adiestramiento es desprestigiar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador.

El estudiante es el sujeto del proceso de aprendizaje en tanto acto de creación y conocimiento.

El tipo de pedagogía crítica que se propone esta relacionada con la experiencia de los estudiantes. Toma como punto de partida los problemas y necesidades de los mismos estudiantes. Esto sugiere tanto confirmar como legitimar el conocimiento y la experiencia de los estudiantes a través de la cual otorgan sentido a sus vidas.

Para mí, señalaba Freire, es imposible conocer con rigor despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos. Es mi cuerpo entero el que socialmente conoce. No puedo en nombre de la exactitud o del rigor, negar mi cuerpo, mis emociones, mis pensamientos. Sé bien que conocer no es adivinar, pero conocer pasa también por adivinar.

Por todo lo anterior, el proceso educativo tiene como principio fundamental e indispensable que forme científicamente para la vida o para practicarla. En el fondo, es la misma exigencia que se hace a la práctica de pensar la práctica. La práctica de pensar la práctica desprovista de instrumental teórico serio y bien fundado se convertiría en un juego estéril y molesto.

Pensar la práctica en tanto tarea teórica o práctico-teórica. Por eso, cuanto más se piensa crítica y rigurosamente la práctica de la que se participa o la práctica de otros, se tiene la posibilidad, primero de comprender la razón de ser de la propia práctica; segundo, por eso mismo, se vuelve capaz de tener una práctica mejor. Así, pensar la experiencia como práctica insertada en la práctica social es trabajo serio e indispensable en todo proceso educativo orientado a la construcción de sujetos sociales.

El proceso educativo se constituye en un ejercicio crítico de pensar la práctica. Cuanto más se piensa la práctica a la que el sujeto se entrega, tanto más y mejor comprende lo que esta haciendo y se prepara para hacer y ser más humano.

Perspectiva dialógica de la práctica educativa

Diálogo como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar.

La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden no pueden aproximarse al pueblo, no pueden ser sus compañeros en el diálogo y en la pronunciación del mundo. El hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Esta no es una fe ingenua. El hombre dialógico es crítico sabe del poder de hacer, de crear, de transformar.

El diálogo exige humildad, valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás. *Nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo.* El diálogo se basa en la humildad, en la seguridad insegura, en la certeza incierta y no en la certeza demasiado segura de sí misma. En la amorosidad sin la cual el trabajo pedagógico pierde su significado.

El conocimiento se genera en un proceso de interacción. La experiencia y la subjetividad se construyen en el marco de una variedad de voces, condiciones y narrativas que sugieren que el acto educativo es algo más que rechazos o acatamientos. Diálogo y tolerancia, no es encubrir lo intolerable, amansar al agresor, ni disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo diferente, a aprender de lo diferente, a respetar lo diferente. Nadie aprende tolerancia en un clima de irresponsabilidad en el cual no se hace democracia. El acto de tolerar implica el clima de establecer dialógicamente principios, límites que deben ser respetados. Por esto la tolerancia no es la simple convivencia con lo intolerable.

Desde la propuesta de Freire la acción dialógica se caracteriza por las relaciones contradictorias y dialécticas entre:

– colaboración	conquista
– unión	división
– organización	desorganización
– autonomía	manipulación
– apropiación, negociación cultural	invasión, enajenación, alienación cultural

Si el sueño que nos anima es democrático y solidario no es hablando a los demás desde arriba, sobre todo, como si fuéramos portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás. Es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aún cuando en ciertas ocasiones necesite hablarle a él. La primer señal de que el individuo que habla sabe escuchar es la demostración de su capacidad de controlar no solo la necesidad de decir su palabra, sino también el gusto personal de expresarla.

El diálogo es el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, es la fuente de poder desde su carga de criticidad y realidad contenidas en el lenguaje, las palabras y las interacciones. El diálogo es capacidad de reinención, de conocimiento y de reconocimiento.

El diálogo es, también en Freire, una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación (cf. Freire, Educación como práctica...; cf. Freire, 1978). El diálogo aparece como la forma de superar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes (cf. Freire, 1992).

En esta construcción dialógica la pregunta surge como afirmación del sujeto, capaz de correr riesgos, capaz de resolver la tensión entre la palabra y el silencio. De esta manera la pregunta confronta la modalidad pedagógica de la contestación, de la respuesta única y definitiva. Hay que alertar que tampoco se dan preguntas definitivas.

Por último, agregamos que el diálogo y el lenguaje es para Freire el terreno en el que se otorgan significado a los deseos, a las aspiraciones, a los sueños y a las esperanzas, al posibilitar el intercambio de discursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y de posibilidad (cf. Freire, Macedo)³.

Desde la perspectiva dialógica de la práctica educativa es necesario preguntarse:

- ¿Cómo dialogar si aliento la ignorancia, si la veo siempre en el otro?
- ¿Cómo puedo dialogar si me admito como una persona diferente, virtuosa por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros yo?
- ¿Cómo puedo dialogar si me siento participante de un ghetto de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son "esa gente" o son nativos inferiores?
- ¿Cómo puedo dialogar si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de diferentes sectores sociales en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?
- ¿Cómo puedo dialogar si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido?
- ¿Cómo puedo dialogar si temo la superación y si solo con pensar en ella sufro y desfallezco?
- ¿Cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mí mismo, si sólo me veo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve?

Contenidos y metodologías en la práctica educativa

El proceso del conocer y del enseñar no es neutro ni indiferente. La concientización exige una rigurosa comprensión crítica de la realidad, no neutralizada ni esterilizada. No hay toma de conciencia

a la que le falte la curiosidad cautelosa y arriesgada, la reflexión crítica, el rigor en los procedimientos de aproximación al objeto. Si esto falta se queda en el nivel del sentido común.

Es imposible pensar en educación sin pensar en conocimiento, en una cierta teoría del conocimiento puesta en práctica. Enseñar cómo conocer, enseñar a pensar correctamente revelando a los educandos cómo se estudia, cómo te aproximas al objeto de tu conocimiento, lo que significa para ti la búsqueda de conocimiento. La metodología debe llevar a que los sujetos se sientan capaces de ir más allá de la pura comprobación de los objetos para alcanzar la razón de ser de los mismos.

Criterios metodológicos: buscar con rigor, con humildad, sin la arrogancia de los sectarios, demasiado confiados en sus certezas universales, desocultar las verdades escondidas por las ideologías, tanto más vivas cuando se dicen que están muertas.

El docente tiene el deber de revivir, de renacer a cada momento de su práctica educativa, para que los contenidos que enseña sean algo vivo y no ideas petrificadas o nociones muertas.

Es necesario aclarar que el acto de conocimiento implica para Freire “un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión de la acción a una nueva acción”. Reconoce también la unidad que existe entre la subjetividad y la objetividad. “La realidad jamás consiste únicamente en datos objetivos, el hecho concreto, sino también en esas percepciones que los hombres tienen”. Otra interrelación que establece en las acciones de conocimiento es la de los contextos, señalando la existencia de dos contextos interrelacionados, el del diálogo auténtico entre educador y educando como sujetos de conocimiento y el contexto real de los hechos concretos, la realidad social en la que los sujetos existen. En el contexto “gnoseológico” del diálogo, se “analizan los hechos que presenta el contexto real o concreto”,

“implica un desplazamiento desde el *contexto concreto*, que proporciona los hechos hasta el *contexto teórico*, en el que dichos hechos se analizan en profundidad, para volver al contexto concreto, donde los hombres experimentan nuevas formas de praxis” (cf. Freire, 1990)⁴.

Como en el apartado anterior, recogemos una serie de preguntas que Freire lanza y que los educadores deberíamos responder para identificar cuáles son las posiciones que condicionan los “actos de conocimiento”:

- “Cuáles son nuestras concepciones en teoría del conocimiento?”
- Cómo abordamos el objeto de conocimiento?
- Lo poseemos?
- Lo llevamos en el portafolios para distribuirlo entre nuestros estudiantes?
- Utilizamos este objeto de conocimiento para alimentar a los estudiantes o para estimularlos a conocer?
- Estimulamos a los educandos para que asuman el rol de sujetos o de receptores pasivos de nuestro conocimiento?” (Freire, 1990)

Esperanza, alegría y autonomía fundamentos de la práctica educativa

Freire señalaba: me gusta la curiosidad, la afirmación de mí mismo, el riesgo a la aventura, el respeto de los otros y de mí. Alguien que asuma su tiempo y lo asuma con lucidez, es entender la historia como posibilidad. Cuando la gente enmiende la educación como posibilidad, la gente descubre que tiene límites. Es exactamente porque es limitable o limitada ideológica, económica, social, política y culturalmente, por lo que ella tiene eficacia.

La tarea de la libertad, la tarea de la liberación, la historia como posibilidad, la comprensión del cuerpo consciente y sensual, lleno de vida, todo eso exige necesariamente de una pedagogía de la alegría. Esta alegría, esperanza y autonomía se construyen socialmente y uno de los ambientes es el educativo.

La esperanza forma parte de la naturaleza humana. Sería una contradicción si primero, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se sumara o estuviera predispuesto a participar en

un proceso de búsqueda constante, y segundo, que buscara sin esperanza. La esperanza es una especie de ímpetu natural posible y necesaria, la desesperanza es el aborto de ese ímpetu. La esperanza es un condicionamiento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habría historia, sino puro determinismo.

La desesperanza no es la manera natural de estar siendo del ser humano, sino una distorsión de la esperanza. Yo no soy primero un ser en la desesperanza para ser convertido o no por la esperanza. Yo soy por el contrario un ser de la esperanza que por x razones se volvió desesperanzado. De allí que la labor educativa sea la de disminuir las razones subjetivas y objetivas de la desesperanza que nos inmoviliza.

Por todo eso nos parece una enorme contradicción que una persona progresista que no le teme a la novedad, que se siente mal con las injusticias, que se ofende con las discriminaciones, que se bate por la decencia, que lucha contra la impunidad, que rechaza el fatalismo inmovilizante, no esté críticamente esperanzada.

Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos puedan aprender juntos, enseñar, inquietarse, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría.

Paulo Freire afirmaba que la capacidad de comenzar siempre, de hacer, de reconstruir, de no entregarse, de rehusar burocratizarse mentalmente, de entender y de vivir la vida cotidiana como proceso, como ir-a-ser, es algo "que siempre me acompañó a lo largo de los años." Es una cualidad del educador, comenzar siempre, no importa de qué nuevo, con la misma fuerza y energía. Vivir, vivir de nuevo.

El discurso de la adaptación o de su defensa, el discurso de la exaltación del silencio impuesto resulta de la inmovilidad de los silenciados, el discurso del elogio a la adaptación considerado como hado o sino, es un discurso negador de la humanización.

El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a otros. El respeto por la autonomía se caracteriza por valorar la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje.

Tomar en consideración el conocimiento y la experiencia con la que llega el educando, valorar su saber acumulado. Tomar al educando como sujeto del proceso educativo y no como objeto.

El enseñar no es un quehacer mecánico de transferencia. Enseñar es hacer posible que los educandos epistemológicamente curiosos se apropien de la significación profunda del objeto de estudio como manera de aprehenderlo, aprendiéndolo. Lo anterior, implica una búsqueda viva, curiosidad, equívoco, acierto, error, serenidad, rigor, sufrimiento, tenacidad, pero también satisfacción, placer y alegría.

Rompen la autonomía posiciones de intolerancia en las que es imposible la convivencia con los que son diferentes. La intolerancia es sectaria, acrítica, castradora. El intolerante es autoritario, mesiánico y en nada ayuda al desarrollo de la autonomía y menos al ejercicio y construcción de ambientes democráticos. Una de las connotaciones del autoritarismo es el total descreimiento en las posibilidades de los demás.

Lo máximo que hace un educador autoritario es un remedo de democracia con la que a veces procura escuchar la opinión de sus educandos. El autoritarismo no le apuesta a la construcción de sujetos democráticos, sino al desarrollo de propuestas domesticadoras, que inmovilizan, le apuesta a la necrofilia social (cf. Fromm). No le apuesta a la formación científica, pedagógica y política de educadores y educandos porque le teme a la libertad, la inquietud, la incertidumbre, la duda, el sueño y los anhelos en los que se expresa la autonomía y el ejercicio democrático.

La lucha por la autonomía no es antinómica de la lucha por la escuela pública. La autonomía de la escuela, de las organizaciones populares, de las asociaciones de vecinos, de los programas de formación comunitarios no implican que el estado escape de su deber de brindar educación, salud y formación ciudadana de calidad y en cantidad suficientes para responder a las demandas sociales existentes.

SOSTENER UNA MANO O ENCADENAR UN ALMA

Freire hablaba de reinención de su propuesta, pero también, de la reinención del texto, de la práctica educativa, de las sociedades y del poder.

“La condición de reinención y la conceptualización es la de alcanzar la comprensión crítica de las condiciones históricas en las cuales se generaron las diferentes prácticas. Reflexionar críticamente las diferentes prácticas y la experiencia de los otros es comprender los factores sociales, políticos históricos y culturales de la práctica o experiencia que se quiere reinventar”. (cf. Freire, Macedo)

La comprensión y conceptualización pedagógica tiene que ver con la posibilidad que tienen los sujetos involucrados en una práctica educativa dialógica y liberadora de superar la descripción y la explicación “científica”, llegando a comprenderla, interpretarla y significarla; para, desde nuevos sentidos: recontextualizar, resolver, generar respuestas y poner en la práctica acciones alternativas.

Conceptualizar el quehacer pedagógico desde una concepción de lo social freiriana, es participar en la historia “rehaciéndose a sí mismo”. Reconociendo contextos, sujetos, fines, mensajes, metodologías y resultados en diferentes sectores y niveles de la vida de un grupo. El proceso de conceptualización de procesos pedagógicos insertos orgánicamente en procesos sociales requiere, entonces, de una reflexión sistemática y crítica acerca de los contextos concretos, de los momentos, de los desafíos y de las dificultades que deben superarse (cf. Freire, Macedo).

La recreación, reinención, la conceptualización del quehacer educativo era, para Paulo Freire, uno de los temas que la “posmodernidad progresista” debería asumir (cf. Freire, 1992), tocando necesariamente las maneras de producir conocimientos pedagógicos y los modos en los que estas propuestas ideológicas y culturales se expresan y realizan.

No podemos pensar en los legados de Freire como apoyos para conceptualizar la Pedagogía Social en América Latina, entendiendo esto como una pretensión de elaborar discursos generalizables y totalizadores que desarrollen, filtren, jerarquicen y ordenen de una manera única saberes y prácticas. Nada más lejano del pensamiento del pedagogo brasileño incapaz de encadenar una palabra, un pensamiento, una acción... un alma.

A los educadores que reconocen sus prácticas como construcciones contextuadas, pertinentes a las necesidades de aprendizaje, relacionadas con identidades y pertenencias culturales, constructora de redes de sentidos, que brindan posibilidades de reconocimiento, descubrimiento y sentir en el sentido de otros; los legados de Freire favorecen la reinformación de las propuestas educativas y la problematización que se requiere para reubicar y transformar las maneras en que el quehacer pedagógico se vivencia, se comprende, se conceptualiza y se expresa.

Por último queremos resaltar algunos aspectos que han estado presentes a lo largo de esta reflexión: Las reflexiones y conceptualizaciones que impulsemos en América Latina tendrán que situarse en relación con necesidades, como: reconstruir sujetos sociales, promover ciudadanías, repensar las potencialidades y posibilidades políticas, económicas culturales de nuestros pueblos (cf. Canclini).

Los procesos de conceptualización más que por la descripción y la explicación reductiva y fragmentada, tendrán que moverse hacia la comprensión compleja crítica y holística de lo que se va generando en la práctica misma de participar, que debe ser cualificada por la práctica de pensar, sistematizar y dialogar sobre la práctica educativa social.

No está por demás señalar que en el contexto actual las conceptualizaciones que se hagan en el campo de lo pedagógico social tienen que asumir aspectos claves en el horizonte de las transformaciones sociales hoy. Aspectos como: derechos humanos, lo ambiental, la problemática de género, la dimensión generacional,

la multiculturalidad, la globalización, las nuevas tecnologías, los medios de comunicación, la construcción de alternativas económicas, sociales y políticas, el protagonismo de la sociedad civil, la construcción de una nueva ciudadanía, la búsqueda explícita y radical de modelos sociales democráticos, justos, pacíficos y tolerantes. Si queremos abordar estos temas tendremos que ocuparnos de aprender a leer las narrativas que textualizan y ordenan presentes, pasados y futuros sociales y las metáforas que los distintos actores sociales vienen elaborando para expresar sus miedos y aspiraciones.

En relación al quehacer educativo, entendido éste como práctico teórico en el campo de lo sociocultural tenemos que aceptar que, en América Latina, existen múltiples textos, narrativas y discursos caracterizados por el descentramiento, la pluralización y la fragmentación. Esto nos está indicando que existen variados enfoques y diversos imaginarios educativos que organizan a su manera los elementos teóricos, prácticos, axiológicos y simbólicos. Esta diversidad da la apariencia de impedir la constitución de conceptos y narrativas consistentes y coherentes; pero si ahondamos en ellas, se pueden identificar entrecruzamientos, transversalidades, integraciones y ejes que permiten tejer puentes entre propuestas, ambientes y sujetos diversos. Los procesos de re-conceptualización requerirán entender la circulación de textos y narrativas, reconociendo que “las metáforas son parte de la capacidad de convivencia del lenguaje, las emociones, las prácticas y las ideas. (cf. Maturana, Morin)

Por último, observamos que la crisis que más sienten los educadores, al iniciar el milenio, es esencialmente la crisis en las opciones ético-políticas. Es evidente el insuficiente desarrollo de una opción que permita dar sentidos pertinentes, criticar viejas intencionalidades y enmarcar las nuevas direccionalidades y concepciones educativas en el contexto actual de América Latina. La pregunta por lo ético-político interroga por el sentido de los proyectos educativos y las respuestas que demos, en este campo, reconstruyen, redimensionan, resitúan y fundamentan las intencionalidades, conceptualizaciones y prácticas pedagógicas. *En esta situación, el*

releer y repensar crítica y contextualmente a Paulo Freire nos puede ayudar a enfrentar el desafío de aprender la sutil diferencia entre una práctica educativa capaz de sostener una mano o encadenar un alma.

CITAS

- ¹ Aquí planteamos como el surgimiento del la educación popular en A. L. es diferente a los procesos de configuración teórica y práctica de la ASC y de la PS (cf. Hernández).
- ² Con esto relativizamos las afirmaciones de A. Petrus en la que se sostiene que en Iberoamérica la educación social es un ámbito apenas conocido... con presencia minoritaria.
- ³ Este tema puede ser rastreado en *Pedagogía del oprimido*, Cap. III. En el texto anterior se rescatan fragmentos presentados en el ensayo de A. GHISO, *Cinco claves éticopedagógicas en Freire* (Bogotá, 1997).
- ⁴ En este punto Freire referencia a Kosik y su “dialéctica de lo concreto”.

BIBLIOGRAFÍA

- CANCLINI, Nestor Garcia. *La globalización imaginada*. Buenos Aires : Paidós, 1999.
- COLECTIVO DE APOYO METODOLÓGICO CEAAL NUESTRAS PRÁCTICAS. Guadalajara : CEAAL, 1993
- FREIRE, Paulo. Investigación y metodología de la investigación del tema generador. In: TORRES, C. (compilador). *La praxis educativa de Paulo Freire*. México : Guernica, 1978.
- _____. *Educación como práctica de la libertad*. Medellín : Ediciones Pepe, S/F.
- _____. *Extensión o comunicación*. Bogotá : Editorial América Latina, S/ F.
- _____. *Cambio*. Bogotá : Editorial América Latina, S/F.
- _____. *Pedagogía del oprimido*. México : Siglo XXI, 1970.

- FREIRE, Paulo. *Concientización*. Bogotá : Asociación de Publicaciones Educativas, 1974.
- _____. *La naturaleza política de la Educación*. Barcelona : Paidós, 1990.
- _____. FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogía de la Esperanza*. México : SXXI, 1993. 2.ed. corregida y aumentada 1996.
- _____. *Cartas a quien pretende enseñar*. México : Siglo XXI, 1994.
- _____. *Educación y participación comunitaria*. En: Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona : Paidós, 1994.
- _____. *Política y Educación*. México : Siglo XXI, 1996.
- _____. *Educación en la Ciudad*. México : Siglo XXI, 1997.
- _____. *Pedagogía de la Autonomía*. México : Siglo XXI, 1997.
- FREIRE, Paulo, ILLICH, Iván. *La Educación*. Buenos Aires : Búsqueda, 1975.
- FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. *Alfabetización, lectura de la palabra, lectura de la realidad*. Barcelona : Paidós, 1989.
- FROMM, Erich. *El corazón del hombre*. Su potencia para el bien y el mal. México : FCE, 1966.
- GIANOTTEN, V., T. de Witt. *Organización campesina, el objetivo político de la educación popular de la investigación participativa*. Lima : Tarea, 1987.
- HERNÁNDEZ, J. Animación sociocultural y democracia. In: *Educación de adultos y democracia*. Bogotá : Magisterio, 1991.
- JARA, O. *Metodología de la educación popular*. Quito : Cedeco, 1993.
- GHISO, A. Práctica social popular referente y contenido de la educación popular. *Contexto & Educação*, Ijuí, UNIJUÍ, n. 23, 1991.
- TORRES, R. M. Ghiso, A., MEJÍA, M. R. *Reflexiones sobre pedagogía*. Santiago : Papeles del Ceaal, 1992.
- UNICEF/UNESCO. *Educación para todos*. Jotien, 1990.
- VIGIL, C. *Educación popular y protagonismo histórico*. Buenos Aires : Humanitas, 1989.