

Paulo Freire

El andariego de la utopía

ISBN: 978-607-9003-64-7



9 786079 003647

Coordinadores

Milagros Elena Rodríguez
Heriberto Monárrez Vásquez

Autores de los Capítulos

Milagros Elena Rodríguez
Heriberto Monárrez Vásquez
Maribel Ávila García
Azucena Villa Ogando
Andrés Antonio Velásquez Gutiérrez
Claudia Leone
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
Erik Omar Carrasco Favela
Erika Lorena Martínez Villa
Iury Lima Nahaoshi
Felipe Rojas Vasques
Iván Fortunato
Isabel Elena Peleteiro Vázquez
Ivanete Fátima Blauth
Suely Scherer
Jairo Portillo Parody
José Gregorio Lemus Maestre
Júlio César Augusto do Valle
María Leticia Moreno Elizalde
Delia Arrieta Díaz
Héctor Moreno Loera
María de la Luz Trasfi Mosqueda
Miguel Israel Bennasar García



Instituto Universitario
Anglo Español

PAULO FREIRE. EL ANDARIEGO DE LA UTOPIA

Coordinadores

MILAGROS ELENA RODRIGUEZ

HERIBERTO MONARREZ VASQUEZ



Primera Edición: **Julio del 2021.**

Editado: **en Durango, Dgo., México.**

ISBN: **978-607-9003-64-7**

Editor:

Instituto Universitario Anglo Español

Diseño de portada:

Heriberto Monárrez Vásquez

Derechos Reservados de las imágenes para

http://cambiosenlahistoria.blogspot.com/2019/01/resultado-de-imagen-para-paulo-freire_26.html

[Creative Commons — Atribución-NoComercial-NoDerivs 3.0 Unported — CC BY-NC-ND 3.0](#)

Revisión de Estilo:

Heriberto Monárrez Vásquez

Maribel Ávila García

No está permitida la impresión, o reproducción total o parcial por cualquier otro medio, de este libro sin la autorización por escrito de los editores.

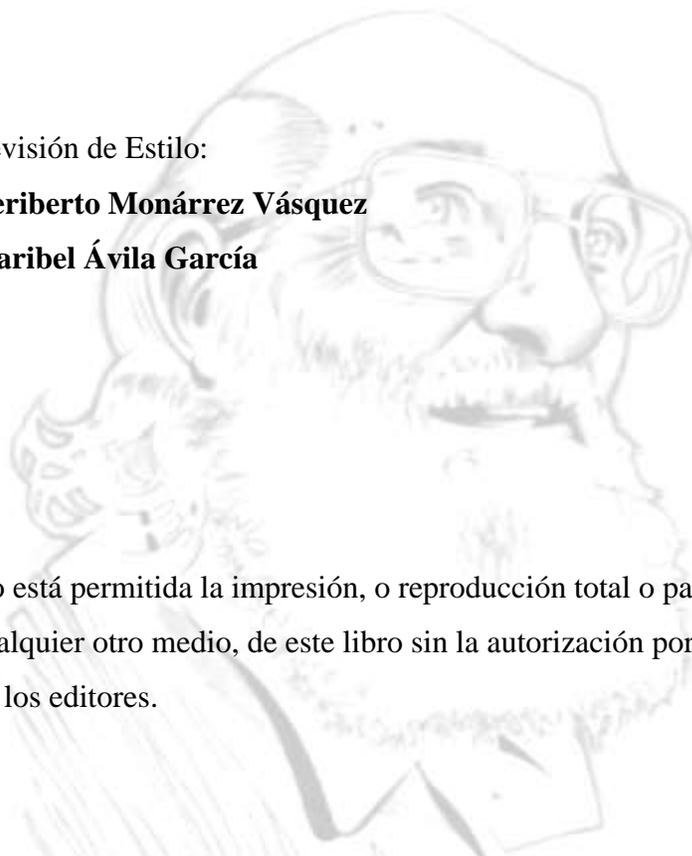


TABLA DE CONTENIDO

PRÓLOGO.....	iii
CAPÍTULO I	
PAULO FREIRE: PRAXIS URGENTE EN LA EDUCACIÓN VENEZOLANA HOY: UNA REMINISCENCIA DE AMOR.....	1
Milagros Elena Rodríguez	
CAPÍTULO II	
EL IDEARIO DE FREIRE Y LA UTOPIA DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA	20
Heriberto Monárrez Vásquez y Maribel Ávila García	
CAPÍTULO III	
EN BUSCA DE PAULO FREIRE	34
Azucena Villa Ogando	
CAPÍTULO IV	
CURRÍCULO NACIONAL BOLIVARIANO: CARENCIAS, OLVIDOS Y POSIBILIDADES. RE-LIGAJES DESDE EL LEGADO DE PAULO FREIRE.....	46
Andrés Antonio Velásquez Gutiérrez	
CAPÍTULO V	
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS PARA AS NOVAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	65
Claudia Leone y Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira	
CAPÍTULO VI	
ANTECEDENTES Y LA FIGURA DEL DOCENTE EN SU INSERCIÓN A LA NUEVA ESCUELA MEXICANA	80
Erik Omar Carrasco Favela	
CAPÍTULO VII	
EL APRENDIZAJE DIALÓGICO Y SU ACCIÓN TRANSFORMADORA EN LA EDUCACIÓN: MÉTODO FREIRE.....	94
Erika Lorena Martínez Villa	
CAPÍTULO VIII	
PAULO FREIRE E SEU LEGADO PARA A UTOPIA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	103
Iury Lima Nakaoshi, Fellipe Rojas Vasques e Ivan Fortunato	
CAPÍTULO IX	
LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PERFIL SOCIOSANITARIO DE ATENCIÓN A LA DEPENDENCIA EN EL POSTCOVID-19	122
Isabel Elena Peleteiro Vázquez	

CAPÍTULO X

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS AO CURRÍCULO: UM OLHAR PARA A AUTONOMIA..... 139

Ivanete Fátima Blauth y Suely Scherer

CAPÍTULO XI

GRACIAS PAULO FREIRE..... 159

Jairo Portillo Parody

CAPÍTULO XII

PAULO FREIRE Y LA INTEGRACIÓN DECOLONIAL COMUNITARIA EN LA FORMACIÓN VENEZOLANA 172

José Gregorio Lemus Maestre

CAPÍTULO XIII

EL MOVIMIENTO DE REORIENTACIÓN CURRICULAR DE FREIRE EN SÃO PAULO (1989-1992): CONTRIBUCIONES A LA REFLEXIÓN CURRICULAR 190

Júlio César Augusto do Valle

CAPÍTULO XIV

EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL. HACIA UNA PRAXIS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS..... 212

María Leticia Moreno Elizalde, Delia Arrieta Díaz, Héctor Moreno Loera y María de la Luz Trasfi Mosqueda

CAPÍTULO XV

LA PEDAGOGÍA DE FREIRE: HORIZONTES DE LIBERTAD Y EMANCIPACIÓN EDUCATIVA..... 228

Miguel Israel Bennasar García

SOBRE LOS AUTORES..... 244



PRÓLOGO

Pensar y re-ligar a la luz de las necesidades de hoy, que muchas serán del mañana, el legado del andariego de la utopía es una urgencia; si Paulo Freire distinguido el andariego, en comparativa maravillosa a una ave de muchos kilómetros de amor por la humanidad, andariego que recorre montañas incrustadas en alto vuelo a casi cien (100 años de nacido), y que en Brasil en las montañas del Amazona esa especie de pájaro, con gran capacidad de desplazamiento entre áreas muy apartadas; irrumpe territorios no morados por seres humanos (Kohan, 2020). Cómo no denominarte andariego si has tocado lo intocable para la modernidad-postmodernidad-colonialidad, si has llevado tu legado y ejemplo como praxis en la utopía de alto vuelo cogitativo.

Pensar en una mirada general de la vida y obra de Paulo Freire y sus aportaciones al campo educativo y a los movimientos sociales en Latinoamérica, y en el mundo en un prólogo es una osadía. Pero asistimos a ellos con la gallardía que le urge a la humanidad de ser re-civilizada. Y el legado del ser humano lleno de amor, Paulo Freire recorre las favelas aún en pleno siglo de las tecnologías, donde muchos niños y niñas mueren de hambre, más de los que la pandemia arrastra en un virus que nunca será rey y tendrá corona, sabiéndonos y soñándonos de un mundo humano al que se nos ha convocado y ganado.

En la convocatoria del presente libro, el Instituto Universitario Anglo Español, Durango México, y sus protagonistas han sido participe de la fiesta centenaria del nacimiento de Paulo Freire, que lleva el sentir y las investigaciones de sus autores a una cota superior y a un clamor unísono. Es la obra de Paulo Freire digna de ejemplificarse en la praxis como investigación acción participativa compleja (Rodríguez, 2020), donde nos duela el dolor, donde no sea ajeno el clamor. Si, pues el pedagogo homenajeado deja un ejemplo digno de ser conllevado a las comunidades soslayadas y oprimidas; pues estuvo con ellos, en ellos, y padeció su sentir desde el escenario del dolor y la necesidad por el otro; ese ejemplo digno de recorrer lleva un sentipensar que apremia a los estudiosos de la liberación.

De ahí, que la alfabetización como práctica de la libertad no es una utopía irrealizable como muchos quieren hacer ver, como quisieran y conviene que el legado en cuestión también hubiese muerto. Si es una utopía en la praxis transformando día con día la propia realidad del alfabetizado, del oprimido; pues con Paulo Freire educar es transformar nuestra propia realidad. Y esa es otra marcada diferencia con un ser humilde, de la gente, a la que el amor, la fe, le llevó a sacrificios hermosos en su ejemplar liberación.

No se engañen al revisar leyes, currículos, entre otras utilizaciones del legado de Paulo Freire llevado a un papel, usado como bandera cuando de la práctica dejan mucho que desear. Sí, no es extraño saber que los soslayadores del momento, las falsas políticas de Estado usan en el currículo colonial transculturizado dichas obras para engañar en artefacto colonial e incitar a la falsa liberación, que confunde capital con capitalismo y hace que muchos continúen con los ojos vendados cuan ejemplificación en la caverna de Platón en su obra la República.

El legado de Paulo Freire sigue vigente, está allí clamando en cada lugar donde un oprimido gime por tomarse en cuenta, porque su condición humana sea primerísima en un planeta recivilizado. Nos mueve el amor, si hay irreverencia, hay en nosotros una cultura de indisciplinar lo normado, *¿parece redundante, paso de moda, nos atrevemos a hablar de amor en un mundo inhumano?* “el amor es un acto de valor, no de miedo, el amor es un compromiso con los demás. No importa dónde los oprimidos se encuentran, el acto de amor es el compromiso con su causa, la causa de la liberación” (Freire, 1968, p. 56).

Así, desmitificado, eso esperamos, lo imperativo de amor nos seguimos preguntando con el gran pedagogo: *¿qué es educar desde Paulo Freire? Educar es formar sujetos problematizadores como el andariego de la utopía* (Rodríguez, 2021). Como educadores, investigadores apreciados lectores, les invitamos a revisarnos bajo la luz del legado freireano, ¿sí estamos educando para formar sujetos problematizadores a la luz de la liberación?; o ¿nos ocultamos con nuestros estudiantes en la acomodadiza posición de repetir, inferir, pero no probar, pensar, pero no discernir, donde la halterofilia del pensamiento queda sólo en la puerta del pensamiento metacognitivo profundo? Es una evaluación a la luz de nuestra praxis que en cada una de sus obras Paulo Freire nos incita. Necesario es pensar profundo, urgente es discernir; irreverencia y acción en la formación con transformación.

Si, en esa evaluación es digno reconocer bajo que lente revisamos las obras de Paulo Freire; muchos las examinan como un paseo al panteón para llevar flores en un centenario y tomar foto, pues es imposible obviar el legado. Pero, reconocer su herencia bajo la decolonialidad planetaria es imperativo; no luchó Paulo Freire por las necesidades más urgentes en un momento de la historia de Brasil, Chile, entre otros países. No sólo ocurrió así. Fue y es la lucha contra la injusticia de un sistema que llevado de la mano por los propios congéneres nos quiere seguir perpetuando la falta de fe y la creencia en que nos corresponde vivir la crisis y la colonialidad que se permuta de redentora. Es la doble culpabilidad a la que Enrique Dussel acota en sus investigaciones.

Homenajeando a Paulo Freire nos reevaluamos a la luz de su legado, Henry Giroux en el introducción al texto freireano titulado: *la naturaleza política de la educación, Cultura, poder y liberación* afirma que Paulo Freire “sitúa su fe y su sentido de la esperanza en Dios de la historia y de los oprimidos, cuyas enseñanzas, según las palabras del mismo Freire, hacen imposible reconciliar el amor cristiano con la explotación de los seres humanos” (Freire, 1995, p.19). Así, les decimos a los opresores que estamos conscientes que no merecemos la explotación, ni la inhumanidad; que vamos alerta, despertamos del letargo, ya no cada cien años; sino en cada lugar que, con un discente, con su dolor por sus comunidades nos encontramos.

Deseable es que muchos se unan a la causa freiriana como ejemplo de vida y en un vivir-soñar-pensar-hacer más humano volvamos con más fuerza a vivir cada día. Podemos ineffectivamente pensar en que somos víctima del proceso; si, también Paulo Freire lo fue; pero revivió cada día en medio de la contingencia por ser agente de cambio. Lo logro. Y así debe recordarse.

Es inevitable hablar de números en un andariego con muchos kilómetros recorridos en terrenos áridos de la liberación, como en el andariego en el Amazonas en medio de lo invivible, empapándose del dolor de la gente, padeciendo con ellos. Paulo Freire en 1980 al retornar a Brasil, profeta en su tierra, luego de haber sido exiliado en Chile desde 1964, impartió catedra en la Universidade Estadual de Campinas y en la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ciudad donde ocupó el cargo de Secretario de Educación; seis (6) años más tarde recibe el premio internacional titulado: Paz y Educación por la UNESCO. Investido con el Doctorado Honoris Causa por una veintena de universidades de todo el mundo. Su legado es inmenso, consiguiendo la alfabetización de 300 trabajadores rurales en mes y medio en 1963, una experiencia de vuelo inmenso en seres desarraigados de la vida. Sus transcendentales trabajos están traducidos a más de veinte idiomas (Kohan, 2020). Sin duda, deseable su hacer en las vivencias y educación en estos tiempos la liberación.

No queremos que nos invada el pesimismo, siendo profeta en su tierra “infelizmente, Paulo Freire continúa siendo patrono de una educación que se parece cada vez menos con sus deseos e ideas, con las enseñanzas de su vida y sus escritos” (Kohan, 2020, p.40). Carencias que alcanzan a los países del Sur, y de Occidente donde se homenajeó. Es así como, el legado de *andariego de la utopía* carente de kilómetros de recorridos en la práctica hoy es inmanente necesidad de

metamorfosis y pasar por el filo de la decolonialidad planetaria. Urgente no sólo nombrarlo, necesario es hacerlo utopía en la praxis.

Este libro pretende llevar ese aporte al corazón de los educadores, mover sentires y a despertar del letargo, pensar políticamente la educación y nuestros oficios, redargüir sobre la responsabilidad que tenemos ante los oprimidos, la necesaria antropolítica como ciudadano del mundo. Y ante ello, les invitamos a deleitarse en los aportes, a desligar y re-ligar las ideas a la luz de Paulo Freire.

El presente libro integra 15 capítulos con 23 investigadores de México, Venezuela, Brasil, República Dominicana y España, resaltando la importancia que los aportes realizados por Paulo Freire tienen para Iberoamérica en ámbitos que van más allá de los educativos.

En el primer capítulo la autora rescata las palabras de los entrevistados sobre la necesidad de unas verdaderas políticas educativas, el religaje de los actores del proceso educativo en una alfabetización política freiriana cargada de esencias espirituales como la: comprensión, responsabilidad, compromiso, la bondad, la esperanza, entre otros. En la Educación Venezolana hoy la alfabetización política en la educación en la praxis del pedagogo es una tarea pendiente por el educador; salir de la sumisión y no seguir propagando y legitimando el sistema excluyente que normaliza el desamor y coloca la utopía en una imposibilidad.

En el capítulo segundo, los autores destacan que las ideas de Freire respecto de la educación bancaria y de la pedagogía del oprimido, si bien no están de forma velada en el ideario educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), sí se encuentra ligado a la praxis de muchos docentes mexicanos.

En el capítulo tercero, la autora asevera que la alternativa de cambio es la adopción de una pedagogía de la liberación, basada en las preguntas, en el diálogo y la cooperación como medios para concienciar y dar voz a los oprimidos, haciéndolos conscientes de su papel histórico y su responsabilidad en su propia liberación.

En el capítulo cuarto, el autor considera que desde la praxis como elaboradores y ejecutores del Currículo Nacional Bolivariano (CNB) se evocan las palabras y acciones de otros actores del proceso para proponer vías de abordaje para temas como afectividad, desleimiento e inclusión sin agotar la incorporación de otros temas; las lecciones aprendidas en pandemia y la oportunidad de hacer aportes significativos para una educación para la vida son tareas pendientes para el educador

y los educandos; para zarandear hasta arrojar lejos la soslayación y evitar la concatenación que legitime el sistema excluyente que arroja la utopía hacia la imposibilidad.

En el capítulo cinco, las autoras aseveran que a partir de los análisis que ellas realizan a lo largo de su capítulo, les fue posible identificar algunos puntos de intersección entre la pedagogía freiriana y el psicoanálisis que pueden contribuir a la práctica del docente.

En el sexto capítulo, el autor vincula los aspectos fundamentales de la educación bancaria y la pedagogía de la liberación con los aspectos centrales de la formación docente en México brindando un panorama histórico de los modelos educativos y el papel que ha desempeñado el maestro mexicano.

En el capítulo siete, la autora lleva a cabo una descripción del método alfabetizador freireano, colocando al diálogo como una gran herramienta pedagógica que conlleva al análisis y a la transformación del mundo, pues cuando se realiza con amor, asevera, éste conduce a las más grandes hazañas en pro de la humanidad. Conscientizar para liberar; justicia social.

En el capítulo ocho, los autores, a través de una investigación cualitativa, llegan a la conclusión que herir a la naturaleza es lo mismo que herir al ser humano. Esta relación debe profundarse en una propuesta de educación ambiental crítica y libertadora, presentando la complejidad de una opresión a la naturaleza enraizada en la sociedad capitalista bajo la óptica del vínculo opresor-oprimido de Freire. Al impulsar la Educación Ambiental a través de una lógica democrática, revolucionaria, emancipadora y crítica, establecemos un camino hasta la utopía ambiental, para el desarrollo de un mundo más ético y menos desigual.

En el capítulo nueve, la autora centra la discusión en definir los saberes necesarios para ejercer una práctica educativa que potencie los valores, las actitudes y las competencias personales y profesionales de Técnico para la Atención Sociosanitaria necesarios para desarrollar una labor con la mirada en la construcción de espacios de aprendizaje que conduzcan a generar procesos de Autonomía Personal del adulto mayor en Galicia, España en el contexto del COVID-19.

El capítulo décimo, las autoras, abordan a través de una narrativa, el desarrollo de la autonomía del profesorado para la integración de las tecnologías digitales en el currículo, en un proceso de formación continua en servicio. Aseguran que la autonomía de los docentes se constituyó y les hizo, cada uno a su manera, experimentar diferentes retos a la hora de desarrollar clases con/para integrar las tecnologías digitales en el currículo.

En el onceavo capítulo, el autor agradece a Freire Escribo en fragmentos en congruencia a la historia de su vida que lo lleva, o lo trae, a la escritura fragmentaria y entretejida. Cuenta porque siempre el cuento prevalece, asevera. Utiliza fotografías como contexto y texto, narrativa y obra de arte. Utopías compartidas que van en camino. Nostalgias, arte de caminar, conclusiones inesperadas.

En el capítulo décimo segundo, el autor asiste al objetivo complejo de analizar la integración decolonial comunitaria en la formación venezolana. Compromiso que desde la realidad del país en estos momentos-y desde su análisis-, es repensada desde la hermenéutica ecosófica y diatópica, desde donde se devela, el compromiso y desafío la educación decolonial comunitaria desde una auténtica alfabetización, de hacerlo participe de su propia realidad, para poder realizar cambios sustanciales que permitan nuevas condiciones de vidas de paz y bienestar, más prósperas para todos y todas; pensamiento sensible que se entreteje desde la línea de investigación: integración comunitaria, pedagogía y evaluación en la formación de profesionales.

En el capítulo trece, el autor destaca tanto la inversión del vector de política curricular como el rescate y realización del sentido público de la escuela pública como aportes capaces de tensar y problematizar la forma en que se han conducido las políticas curriculares retomando las ideas de Freire para ello.

En el capítulo catorce, los autores hacen reflexión y autoevaluación seria del docente universitario y a la institución universitaria en vista de la transformación social que nace de la coherencia y la labor docente -desde la perspectiva freireana-, correlacionada entre los conocimientos del informe de Delors, con respecto a los saberes de Morin, y la visibilización del impacto de dicha relación en los dinamismos educativos del país hacia el potencial de transformar la sociedad en cuanto el docente universitario permita diálogo en su práctica.

En el capítulo final, asevera que el autor de la pedagogía de la libertad, y su condición emancipadora, provoca una transformación evolutiva en los modos de pensar la educación, cuando se brinda la oportunidad de que los sujetos de aprendizajes sean protagonistas de sus experiencias, es un paso importante en la construcción de su libertad, desligarse de mitos y culturas obsoletas que limitan sus cualidades; la consideración de la pedagogía de Freire “como un acto de amor”, implica que el actuar debe considerar las particularidades, necesidades y aspiraciones del otro; la concepción de libertad es una apreciación que brinda a las personas una condición para desarrollar

sus actitudes, cumplir sus desempeños de manera íntegra, sin ataduras ni complejos de inferioridad.

Referencias

Freire, P. (1968). *Plan de trabajo*. Paz y Tierra.

Freire, P. (1995). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. Ediciones Paidós.

Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. CLACSO.

Rodríguez, M. E. (2020). La investigación acción participativa compleja como transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 5, e020026, p. 1-27.

Rodríguez, M. E. (2021). ¿Qué es educar desde Paulo Freire? Educar es formar sujetos problematizadores como el andariego de la utopía. *Revista Educare*, João Pessoa-PB, v.5, p.1-23.

**Milagros Elena Rodríguez
Heriberto Monárrez Vásquez**



CAPÍTULO I
PAULO FREIRE: PRAXIS URGENTE EN LA EDUCACIÓN
VENEZOLANA HOY: UNA REMINISCENCIA DE AMOR

PAULO FREIRE: A PRAXE URGENTE NA EDUCAÇÃO VENEZUELANA
DE HOJE: UMA REMINISCÊNCIA DE AMOR

PAULO FREIRE: URGENT PRAXIS IN VENEZUELAN EDUCATION
TODAY: A REMINISCENCE OF LOVE

Milagros Elena Rodríguez
Universidad de Oriente
melenamate@hotmail.com

Resumen

En el marco del centenario de nacimiento de la leyenda: el último pedagogo del siglo XX: Paulo Freire, se circunscribe la convocatoria al libro titulado: Paulo Freire. El Andariego de la utopía. Acudo al llamado con la alegría e imperiosa necesidad de retomar una vez más el legado y obra de dicho pedagogo, con la línea de investigación: *Paulo Freire: el andariego de la utopía en las transmetodologías*. Ir a los docentes venezolanos como colaboradores de la investigación, actores que padecemos dicha crisis y *desde el análisis crítico del discurso se analiza, en el centenario del nacimiento de Paulo Freire, su legado urgente en la Educación Venezolana, hoy como una reminiscencia de amor; este es el objetivo complejo de la investigación*. En las conclusiones de aperturas rescatamos las palabras de los entrevistados sobre la necesidad de unas verdaderas políticas educativas, el religaje de los actores del proceso educativo en una alfabetización política freiriana cargada de esencias espirituales como la: comprensión, responsabilidad, compromiso, la bondad, la esperanza, entre otros. En la Educación Venezolana hoy la alfabetización política en la educación en la praxis del pedagogo es una tarea pendiente por el educador; salir de la sumisión y no seguir propagando y legitimando el sistema excluyente que normaliza el desamor y coloca la utopía en una imposibilidad.

Palabras clave: Paulo Freire, educación venezolana, liberación, amor, fe.

Resumo

No marco do centenário do nascimento da lenda do último pedagogo do século XX: Paulo Freire, está circunscrito a convocatória do livro: Paulo Freire. A Errante Da Utopia. Atendo ao chamado com a alegria e a necessidade imperiosa de retomar o legado e a obra do referido pedagogo, com a linha de pesquisa: Paulo Freire: o caminhante da utopia nas trans metodologias. Ir aos professores venezolanos como colaboradores da pesquisa, atores que sofrem com esta crise e com a análise crítica do discurso, no centenário do nascimento de Paulo Freire analisa-se seu legado urgente na educação venezuelana, hoje como uma reminiscência do amor; este é o objetivo complexo da investigação. Nas conclusões iniciais resgatamos as falas dos entrevistados sobre a necessidade de verdadeiras políticas educacionais, a religação dos atores do processo educativo em uma alfabetização política freiriana carregada de essências espirituais como: compreensão, responsabilidade, compromisso, bondade, esperança, entre outros. Na educação venezuelana hoje, a alfabetização política na educação na prática do pedagogo é uma tarefa pendente para o educador;

saia da submissão e pare de propagar e legitimar o sistema exclusivo que normaliza desgostos e impossibilita a utopia.

Palavras-chave: Paulo Freire, educação venezuelana, libertação, amor, fé.

Abstract

In the framework of the centenary of the birth of the legend: the last pedagogue of the twentieth century: Paulo Freire, circumscribes the call for the book entitled: Paulo Freire is immersed. The Wandering of Utopia. I come to the call with the joy and imperative need to return once again the legacy and work of this pedagogue, with the line of research: Paulo Freire: the walk of utopia in trans methodologies. Go to Venezuelan teachers as collaborators of the research, actors who suffer from this crisis and from the critical analysis of the discourse is analyzed, on the centenary of the birth of Paulo Freire, his urgent legacy in Venezuelan Education, today as a reminiscence of love; this is the complex goal of the research. In the conclusions of openings, we rescue the words of the interviewees about the need for true educational policies, the re-linking of the actors of the educational process in a Freirean political literacy loaded with spiritual essences such as: understanding, responsibility, commitment, kindness, hope, among others. In Venezuelan Education today, political literacy in education in the praxis of the pedagogue is a pending task for the educator; get out of submission and not continue to propagate and legitimize the exclusionary system that normalizes heartbreak and places utopia in an impossibility.

Keywords: Paulo Freire, venezuelan education, liberation, love, faith.

Rizoma Introito y Transmetodología

Paulo Freire en el centenario de su nacimiento, en pleno año 2021, renace en el corazón y hacer de los que valoramos su legado en el planeta a la luz de su: liberación, alfabetización política, concientización, concienciación, fe, amor, entre tantas grandiosas categorías hecha praxis en el andariego de la utopía (Kohan, 2020). Pensar en la crisis de la Educación Venezolana a la luz del legado del pedagogo es una necesidad; sus palabras nos retumban en la conciencia de lo que somos, y como hemos llegado a ser lo que somos.

Para ello, hemos querido ir a los docentes venezolanos, los que padecemos dicha crisis y desde el análisis crítico del discurso se analiza, en el centenario del nacimiento de Paulo Freire, su legado urgente en la Educación Venezolana, hoy como una reminiscencia de amor; este es el objetivo complejo de la investigación. La línea titulada: transepistemologías de los conocimientos-saberes y transmetodologías transcomplejas es el marco de la indagación.

Es de hacer notar que el análisis crítico del discurso: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad (Rodríguez, 2020) es concebido como una reacción contra los paradigmas modernistas caracterizados como asociales o acríticos. Por ello, el legado de Paulo Freire es concebido en su praxis bajo el pensamiento decolonial; pues de lo contrario el análisis es soslayado y con ataduras coloniales que imbrican el análisis a la parcela de la modernidad. Por

ello, el proyecto de liberación de las víctimas de la modernidad es el idóneo en la realización de la indagación, “la Transmodernidad es un nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la Modernidad, la “otra-cara” oculta y negada” (Dussel, 1992, p. 162)

El rizoma, títulos en la construcción entramada de la indagación es un “sistema acentrado, no jerárquico y no significativo (...) se desarrolla evitando cualquier orientación hacia un punto culminante o hacia un fin exterior” (Delueze y Guattari, 2004, p. 26). La palabra rizoma es una irreverencia a las investigaciones modernistas sometidas a la imposición colonial que comienzan con una introducción y culminan con una conclusión. Aquí, esto no significa que no hay introducciones y conclusiones; es declarativo que vamos más allá de ello, y en un entramado que no se desune vamos a analizar las voces de los entrevistados: estudiosos del legado de Paulo Freire.

En tal análisis la voz de la autora es activa, subjetiva, presente y agente de cambio, la investigadora no se compromete con los estatutos establecidos; no busca verdades acabadas rigurosas propias de los sistemas coloniales; hurga en la obra Freiriana con un compromiso liberador del discurso; incluyendo los solapados rezagados en su formación modernista que se recobra en el discurso

Por ello, se les invitó a responder extensamente estas preguntas a la luz del legado del pedagogo. En el centenario del nacimiento de Paulo Freire, *¿cuáles son sus aportes en la praxis de la Educación Venezolana hoy?* Esta es una pregunta que parece cerrada en su respuesta; pero no; ella deja la imaginación de los investigadores de la obra freiriana a aportar al respecto.

Como segunda pregunta, partiendo de la definición del amor en Paulo Freire, “el amor es un acto de valor, no de miedo, el amor es un compromiso con los demás. No importa dónde los oprimidos se encuentran, el acto de amor es el compromiso con su causa, la causa de la liberación” (Freire, 1968, p.4); *¿Cuáles son los cambios urgentes en las políticas educativas de la Educación Venezolana hoy?*

Como tercera pregunta se les participó a los entrevistados que la fe que el pedagogo propende, Henry Giroux en la introducción del texto titulado: la naturaleza política de la educación, Cultura, poder y liberación afirma que Paulo Freire “sitúa su fe y su sentido de la esperanza en Dios de la historia y de los oprimidos, cuyas enseñanzas, según las palabras del mismo Freire, hacen imposible reconciliar el amor cristiano con la explotación de los seres humanos” (Freire, 1995b, p.19). Así se les interrogó: *¿Cuáles son los aportes desde la fe en la Educación Venezolana hoy a la luz de Paulo Freire?*

Por último, considerando la concepción de la categoría alfabetización política de Paulo Freire, en la que tiene claro que “uno trabaja realmente a favor de las clases populares si trabaja con ellas, discutiendo acerca de sus sueños, sus deseos, sus frustraciones, sus miedos, sus alegrías” (Freire, 2001, p.94); así el pedagogo concibe la alfabetización en la educación, con solamente dos finalidades: una práctica alienante modernista que se ha venido ejecutando en Venezuela desde la invasión a nuestro continente en 1492; la segunda intencionalidad, a partir de una práctica liberadora y dialógica, considerando el pedagogo que no hay neutralidad en el proceso de alfabetizar; así clarifica que esta es un “acto político y un acto de conocimiento, y por ello un acto creador” (Freire, 1978, p. 9). Entonces, la cuarta interrogante a los entrevistados fue: *¿Cómo alfabetizar políticamente en la Educación Venezolana hoy a la luz de Paulo Freire?*

Luego de recompilar la información, usando la tecnología al alcance en los momentos actuales, en el diseño de los formularios de Google Forms, una posibilidad de la red de Internet. Teniendo muy alerta que los participantes sean docentes de dilatada trayectoria y conocimiento del legado de Paulo Freire.

En el análisis crítico del discurso (ACD), tal como lo señala Rodríguez (2020a) es sintáctico pues va a relaciones de concordancia y jerarquía que guardan las palabras; es semántico porque intenta explicar cómo el significado de las lenguas se transfigura en transcendencias contextualizadas en el discurso, y es pragmático porque le interesa una visión del discurso desde fuera, en el contexto, en la situación, es decir, en un evento de comunicación (Molero, 2003). Por ello, los entrevistados develan la urgencia de la Educación Venezolana.

Es de hacer notar que, en el análisis crítico de las voces de los profesionales entrevistados esta la comparativa e introspección con la palabra y voz activa de Paulo Freire donde la subjetividad de la autora, su experiencia en la Educación Venezolana es voz activa también; lo que no quiere decir que el análisis crítico de los entrevistados será sesgada o encubierta; por el contrario es develada a la luz de la reminiscencia de amor freiriana; donde se devela con crudeza la realidad; pero que en ningún momento se pierde la fe en el venezolano, por el contrario se declara junto con el pedagogo el amor por los habitantes de este gran país.

En lo que sigue los entrevistados se denotan como E1, E1, E3, E4, E5 para usar sus citas en el análisis crítico del discurso abonado con las ideas de Paulo Freire.

Rizoma. En el Centenario del Nacimiento de Paulo Freire, ¿Cuáles son sus Aportes en la Praxis de la Educación Venezolana hoy?

Es una pregunta que va a la averiguación de como el pedagogo ha aportado a la Educación Venezolana, en tal sentido “Paulo Freire en las documentaciones y leyes venezolanas y su legado han estado presente. La liberación y su propuesta de Educación Bancaria ha sido ejemplo por mucho tiempo; más hoy entra en crisis” (E1). Desde luego, en las reglamentaciones se encuentra el legado del pedagogo, el Currículo Nacional Bolivariano Venezolano sustenta la formación del nuevo republicano y la nueva republicana, es aprender a convivir y participar; filosóficamente “el hombre no podrá ejercer su derecho a la participación a menos que haya salido de la calamitosa situación en que las desigualdades del subdesarrollo le han sometido” (Freire, 2002, p.86). Nótese que el entrevistado (E1) afirma que ahora la propuesta en la documentación de la Educación Venezolana está en crisis, lo que indica que en la práctica deja mucho que desear en el distanciamiento de una Educación Bancaria.

En efecto, estos aportes a la Educación Venezolana van a un cambio en la interioridad del ser humano, son “aportes en la toma de conciencia hacia el cambio interior del ser humano” (E2) y ha colaborado en “rescate de los valores” (E5). Esos aportes van desde luego pensando en la conciencia; pero a un proceso de concientización para la educación y liberación del ser humano, que ha sido divulgado por mucho tiempo entre los educadores; pero que no ha logrado calar lo suficientemente hacia la decolonialidad del saber; es así como de acuerdo con el pedagogo “el trabajo humanizante no podrá ser otro que el trabajo de la desmitificación. Por esto mismo, la concientización es la mirada más crítica posible de la realidad, y que la desvela para conocerla y conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante” (Freire, 1973, p.13).

En el momento actual de crisis de Venezuela, y con ello de las instituciones educativas es imperativo volver con la acción cultural liberadora freiriana a la concientización; pero también a la concienciación; se trata de procesos de los actores del proceso educativo como peregrinos en la construcción de una “una conciencia más profunda de su situación (...) como realidad histórica susceptible de transformación” (Freire, 1970a, p.85). Este proceso de concienciación debe llevar a develar los instrumentos actuales de colonización de la mano de los propios hermanos venezolanos; cegados por la ambición en un proceso politiquero que desmitifica la verdadera educación liberadora.

Pero que devela con ello, la colonialidad que llevamos en la educación tradicional pese a serios avances; pues no advertimos que hemos cambiado como el camaleón de piel colonizadora;

de colonizadores; que con la oferta de decolonialidad nos llevan por una educación cada vez más alienantes; de paso usando el legado de grandes pedagogos como Paulo Freire.

Es justo pese a la realidad colonizante tradicional que llevamos a reconocer que el legado del pedagogo nos ha llevado en los avances de la Educación Venezolana a “una resignificación de horizontes epistémicos para la docencia universitaria. Haber formado a más de 2000 profesionales a través de casi 15 años dedicado a la docencia universitaria” (E3). Habla el entrevistado de su legado personal como docente en la Educación Universitaria Venezolana; que lleva en momentos de migración de los profesionales venezolanos a ocupar cargos en instituciones educativas universitarias y dejar un vacío en nuestro país que no ha podido ser sustituido por los nuevos profesionales formados en las Universidades que se han creado en estos últimos veinte (20) años de gobierno. Dichas instituciones carecen de la calidad y exigencia necesaria de formación, que se cede a cambio de la formación ideológica que le sirve al partido político de turno.

En el sentido de la pregunta en cuestión, se reconoce que “hay un público especializado con acceso a dichos contenidos, pero el conocimiento sigue con el atavismo bancario del que habla Freire” (E4). En tal sentido seguimos en la crítica a la Educación Venezolana, seguimos en la educación opresora disfrazada de liberadora con nuevos instrumentos alienantes; en tanto que no ha calado el proceso liberador concientización-concienciación; tomando en cuenta que “el proceso de concienciación y su práctica, muy vinculada a la noción de conciencia de cada uno en sus relaciones con el mundo” (Freire, 1985, p.68). En tal sentido, esta situación de oposición y de disfraz freireanos se ha presentado, y ahora vuelve como más fuerza oponiendo resistencia a la “burocratización de la concienciación, un concepto que al perder dinamismo y, por tanto, fosilizarse, acaba convirtiéndose en una especie de arco iris de recetas, una mitificación más” (Freire, 1985, p.72).

En que sigue analizamos críticamente los cambios que las políticas educativas propenden en Venezuela, a la luz de los colaboradores.

Rizoma. ¿Cuáles son los Cambios Urgentes en las Políticas Educativas de la Educación Venezolana hoy?

Analizar los cambios urgentes en las políticas educativas de la Educación Venezolana hoy a la luz de Paulo Freire puede ser una tarea larga de dilatado cuidado y con los sentidos bien atentos a las vigencia freiriana en pleno siglo XXI en Venezuela, en tal sentido, se recomienda en primer lugar que “las políticas educativas venezolanas deben desligarse de la colonialidad del saber, ser,

hacer, pensar, soñar y poder. La Educación Liberadora debe convocarse a quedarse en las políticas educativas venezolanas; y no como simple invitado de nombre” (E1).

Estas necesidades deben forjarse a la luz de la liberación de las mentes; de la libertad de promover una educación para la decolonialidad del ser humano; en la medida que unos pocos ávidos de cambio concienticen el hecho de ir a la reforma del pensamiento. Y aquí es importante denunciar las condiciones aberrantes en la que los educadores de Venezuela en todos los niveles nos encontramos, donde la antropolítica en Venezuela es un cuenco de mendigo, más aún en tiempos de pandemia 2020 (Rodríguez y Peleteiro, 2020). “Es hora de creer en nosotros mismos, dejar de esperar en las potencias desgarradoras de nuestros recursos, de afuera y dentro de nuestro país. Tenemos el país más bello del mundo que debemos salvaguardar; en esa metamorfosis debe ganar la solidaridad, que es el accionar de la resistencia ante el reduccionismo, la vieja ética caducada, las políticas dominantes soslayadoras venezolanas” (Rodríguez y Peleteiro, 2020, p.134).

Es así como los cambios urgentes en las políticas educativas de la Educación Venezolana hoy deben ir a “re-ligar la formación docente; formación y más formación a la luz de la liberación y del amor por el ser humano; no hay liberación si la educación se mercantiliza a politiquerías del momento. Las políticas venezolanas deben desligarse de las soslayaciones del momento” (E1). Tal realidad que expresa el entrevistado es urgente en tanto educar no es alienar a las políticas convenientes de soslayación en las que vivimos; debemos educar para la libertad; en tanto “quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al formarse” (Freire, 1998, p. 25).

Desde las peticiones del Entrevistado 1 la educación debe centrarse no sólo en un proceso de enseñar, que es finito de acuerdo con la modernista posición en que se está concebido; así de acuerdo con el pedagogo enseñar es un proceso complejo: "enseñar no se agota en el tratamiento del objeto o del contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente" (Freire, 1998, p. 27-28). Esta criticidad no debe quedarse en reconocer la problemática que vive la Educación Venezolana; sino ir a la praxis de la libertad, de la concienciación tal como lo venimos describiendo en un grito de emergencia en medio de políticas educativas en todos los niveles cada vez más soslayadoras en Venezuela.

En consonancia con el cambio y las políticas educativas que eduquen en Venezuela, hay que ir a una “revisión consciente y crítica de la realidad del ser humano (E2). Para ello, hay que

respetar la condición humana de los seres humanos; de los actores del proceso educativo, teniendo en cuenta que en medio de la supuesta liberación que nos ofrecen y que muchos se han segado en medio de la gran crisis moral-ética, tener en cuenta que “la capacidad de la educación bancaria de minimizar o anular el poder creativo de los estudiantes y fomentar su credulidad sirve a los intereses de los opresores, que no quieren entender el mundo ni verlo transformado” (Freire 1970b, p.7).

Estas palabras de Paulo Freire parecen tomar la fotografía en panorámica de la realidad venezolana en la educación hoy: las aperturas de carreras universitarias que sirvan a un sistema; los currículos llenos de mensajes subliminales de alienación; que dejan mucho que desear en una verdadera educación; que en muchos niveles se sustenta en los ideales de Paulo Freire. La excusa que se ha vendido es que es una educación liberadora de los fines del Norte. Pero lo dominante lo tenemos aplicando las políticas educativas del momento; que han negado y destruido los bienes que habíamos ganado en años de lucha. Hablo de bienes materiales, intelectuales y morales. Desde luego, dudamos de la formación colonial que habíamos venido teniendo; pues ella no ha sido capaz de hacernos despertar de este nuevo letargo que ahora vivimos.

Es así como, necesitamos verdaderas políticas educativas que vayan a crear y despertar una Conciencia crítica y liberación (Freire, 1971). En la Educación Venezolana existe una realidad a la cual no podemos estar de espaldas, que es que se domestica o amaestra el orden social y para garantizar la supervivencia se debe estar adepto a al sistema politiquero del momento, sabiendo que “formar es mucho más que adiestrar al educando en el desempeño de destrezas” (Freire, 2006, p.7). Debe entonces en Venezuela desaparecer los intereses particulares impuestos como únicos fines, y mirar hacia los intereses humanos, colectivos. Pero estos colectivos no deben usarse con motivos partidistas politiqueros del momento; en ese colectivo debe privar la criticidad y la libertad de decisión; no deben sugestionarse como en la grave crisis económica, entre otras del docente; en tanto ceden a opciones no libertarias a cambio de migas económicas que antes, con su propio peculio, se adquiría.

Es urgente, de dilatado cuidado considerar entonces que, en la Educación Venezolana, “definitivamente la política debe estar orientada a dar más que recibir. En la medida que se proporcionen recursos y medios, se obtendrán reconocimientos, beneficios, altos índices educativos, productividad, progreso, entre otros” (E3).

En ese sentido el Entrevistado 3, en tan sentido, para lograr soluciones de salidas a la crisis, nos da “algunas ideas: Centrarse en el estudio y atención de necesidades básicas de las comunidades educativas más vulnerables y/o pobres: alimentación; materiales (útiles), equipos y mobiliario; uniformes (o en su defecto eliminarlo). Formar a docentes comprometidos ética – estéticamente” (E3). Son necesidades a cubrir en medio de la crisis más grande de la historia venezolana después de la liberación del yugo español por nuestro inmenso Simón Bolívar. No es posible educar en medio del hambre, de un salario de miseria que no llega a ocho (8) \$ el docente que más gana; impedido de consumir lo más necesario para su salud; aunado a la crisis de su seguridad social y en medio de la mayor emigración de la historia.

En plena era de pandemia 2021 la educación muestra su cara más dura en tanto la carencia de recursos tecnológicos, la formación de docentes en esa materia; aunado a l crisis de los servicios entre ellos el Internet; así la imperiosa necesidad de la “provisión de herramientas tecnológicas, materiales e infraestructura (crear o remodelar espacios) y recursos (económicos, educativos y otros) acorde para la enseñanza y aprendizaje de tal manera que el acto educativo pueda trascender las fronteras del aula” (E3).

Recomienda el entrevistado en análisis, que se deben “actualizar a docentes en las últimas tendencias educativas. Eliminar la burocratización del sistema educativo” (E3). La ayuda, las política educativas no deben estar condicionadas al interrogatorio y la muestra de que los actores del proceso educativo están sesgados a los partidos políticos que permean al gobierno; no. Es una obligación del Estado el proveer para la educación en general.

Acá hay un punto importante a retomar en el discurso sobre las políticas educativas venezolanas; tal como lo expresa el dicho popular: zapatero a su zapato; y es que se debe “retomar la meritocracia y evitar la politización de los ambientes educativos, porque no suma sino resta y divide a las personas y a la sociedad en general” (E3). Esa politización ha hecho que personas no formadas en la educación y las necesidades particulares ocupen la delicada tarea de educar; aunado a las amenazas gubernamentales de que; de renunciar los educadores por precaria condiciones de trabajos ellos colocarán cualquier persona sin formación a ocupar sus cargos.

Se necesitan docentes con mentes libertarias a la luz de la gravedad del problema; mucho tememos que la solución no vendrá de las políticas soslayadoras aberrantes de nuestro sistema educativo venezolano “tiene mucho que ver con el cambio de mentalidad del docente y la identificación con una transformación social. El docente no debe serlo porque sea lo único a

escoger dentro de otras profesiones ofrecidas a los sectores de menores recursos en las universidades; debe serlo por una identificación profunda con el aspecto humano del oficio; por vocación de servicio” (E4).

Desde luego, “pero también debe tener un reconocimiento económico por su honorable función y exigir tal reivindicación justa (E4). Se deben unir fuerzas en el reclamo necesario para nuestras remuneraciones a la luz de la justicia social que bien merecemos. Debo decir que los sindicatos que nos han representado han dejado mucho que desear: por un lado, se han unido a los deseos del gobierno de turno o por otro lado se han unido a promover golpes de estado como en el caso de la Educación Universitaria. Aunado a rectores de universidades en esa tarea que viola el derecho de estado; en vez de estar defendiendo sus recintos de las universidades que dirigen; en una representación honrosa de lo que significa ser rector o rectora de una universidad.

Por otro lado, entre los fines de nuestra educación, fines políticos debe estar en considerar que "formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas" (Freire, 2006, p. 5), por ello es por lo que en Venezuela se debe crear la conciencia de que se debe promover una “educación amoldada a la ética y principios morales” (E5). Esa moralidad se ha perdido y hay una crisis de valores que deja mucho que desear a todos los niveles de nuestro país.

Para finalizar en el sentido de la urgencia formación libertaria en valores; la complejidad que eso implica debe llevar a que “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, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes” (Freire, 1970a). Formación y más formación, despertar de las mentes, reformar la praxis educativa a la luz del legado libertario de Paulo Freire.

En lo que sigue consideramos una gran categoría freiriana en la pregunta: la fe. Esa fe en Dios, en el educando, en su potencial, esa fe que Paulo Freire el luchador de las favelas nunca perdió; aun cuando el en su carne padeció la urgencia liberación. No olvidemos nunca sus palabras cuando el investigador Carlos Torres Nova, en 1969, lo entrevistó y el pedagogo afirmó: “fui un niño de la clase media que sufrió el impacto de la crisis del 29 y que tuvo hambre (...) sé lo que es no comer, no sólo cualitativa sino cuantitativamente (...) me empapé de vida y existencia, entendí a los hombres desde los niños (Torres Novoa, 1983, p.18).

Seguimos en el análisis crítico como transmétodo analizando los aportes desde la fe en la Educación Venezolana hoy, a la luz de Paulo Freire y su legado como andariego de la utopía.

Rizoma. ¿Cuáles son los Aportes Desde la fe en la Educación Venezolana hoy a la luz de Paulo Freire?

Particularizamos una de las concepciones de fe de Paulo Freire en las expresiones de uno de sus fervientes admiradores y estudiosos que escribió prólogos de sus textos, el investigador de la teoría crítica Henry Giroux cuando afirma el genio de Freire consistió en elaborar una “teoría del cambio y el compromiso sociales que no era vanguardista ni populista. Aunque tenía una profunda fe en la capacidad de las personas corrientes para configurar la historia y convertirse en agentes críticos creadores de sus propios destinos” (Giroux, 1998, p.44). Todo ello nos dice que en Venezuela si podemos, podemos tanto como en nuestra liberación a cinco (5) naciones el liberarnos de la opresión, en formarnos ahora cada vez más descolonizados para estar alerta de no caer en ninguna soslayación; para reconocer los nuevos instrumentos de dominación.

Tal situación y deseos expresados los entrevistados lo corroboran a la luz de sus aportes, afirmando que “desde la fe debemos volver a creer en el ser humano, en ese venezolano que si puede; el que marco pauta en la formación venezolana por años; pero que siempre estuvo colonizado y hoy por hoy no sabe cómo quitarse las vendas de la colonialidad con los artefactos del momento” (E1). Reconoce en entrevistado la necesidad de renovar la fe a la luz de la decolonialidad, quitando las amarras que nos impiden ver lo que ocurre en nuestro país. Donde muchos, en la cotidianidad justifican las acciones anti educativas con la soslayación del Norte que nos humilla en una crisis sin precedentes. Debemos saber que en esa polarización: el gobierno y los soslayadores Norte-Europa no hay salida a la crisis; ellos forman parte de esta colonialidad; aunque con diversos instrumentos.

La fe que promovemos es una fe que lleva a nuestro creador, a su reconocimiento en Jesucristo nuestro salvador que nos liberó como el decolonial más grande de la historia; “esa fe es liberación; esa fe es cristiana; empoderarse de la liberación que Jesucristo propende desde la cruz. Y no hay liberación con falta de fe. Devolverle al venezolano su capacidad y su re-ligaje urgente en tiempos de crisis” (E1) Debemos converger en el sentido y responsabilidad cristiana por nuestras acciones, ““el destino del hombre (y de la mujer) debe ser crear y transformar el mundo, siendo sujeto de su educación y acción” (Freire, 1981, p.38).

Para ello, la educación del espíritu, de la moralidad a la luz de una responsabilidad ecosófica es urgente, el arte de habitar en el planeta; esa ecología espiritual como una de las tres grandes ecologías de la ecosofía; es así imperativo en la Educación Venezolana, “más

espiritualidad” (E2), que nos lleve a un dialogo dialéctico-dialógico como forma de convivir y ser y estar en el mundo; donde “existir es un concepto dinámico que implica el diálogo en torno al hombre con el hombre y del hombre con su creador” (Freire, 1978, p.20).

En medio de una venezolanidad dividida entre colores, dóminos, y partidos es urgente retomar la idea inicial de quienes somos, del regalo de Dios en su creación: somos una bella nación privilegiada en recursos económicos, con un venezolano acogedor del extranjero del desprotegido, un venezolano con sangre de libertadores desde allí *debemos partir a un re-ligaje que nos mire en la interioridad de una educación libertaria*; “desde la fe, se puede impulsar la paz y el amor, se puede fomentar el desarrollo de un carácter compasivo, gozoso, humilde, con mansedumbre y otros. El desarrollar dones y talentos ayudan a construir una gran sociedad” (E3). Hoy más que nunca la Educación Venezolana debe promover la compasión como una manera de reconocernos en el desprotegido, en aquel que recoge la comida en la basura, evidencias mostradas en muchas imágenes desgarradoras. De ello debe estar llena la Educación Venezolana: paz, amor, compasión, gozoso, humildad, mansedumbre son excelencias de la que nosotros lo educadores debemos estar lleno para enseñar en el corazón de un discente que ve en su docente un ayudador.

Teniendo en cuenta que la humildad, el amor en la educación no puede ser promovida sino en un dialogo sincero; lleno de amor y comprensión; pero también lleno de coraje: ese si se puede en medio del hambre y la dificultad: así educó Paulo Friere; su legado fue fraguado en la dificultad; y la oportunidad venezolana debe estar llena de más educadores como el gran pedagogo que homenajeamos en el centenario de su nacimiento; así recordar no es repetir sus palabras es hacer rema en el corazón y práctica el amor por el ser humano; no como migajas sino como engrandecimiento de su poder dormido y atolondrado en la dificultad que lo rebasa; pero que esta con vida y puede renacer.

Regresa la propuesta una vez más clamada, de que la palabra de Dios debe enseñarse en todos los niveles de educación de Venezuela; sin disfraz de religión sin imposiciones; sino la toma de conciencia de dónde venimos, gracias a quien existimos, a quien nos debemos para quien debemos de ser santos: “la fe ayuda al desarrollo de valores humanos y espirituales como: comprensión, responsabilidad, compromiso, la bondad, la esperanza, entre otros. La enseñanza de la palabra de Dios también ayuda al hombre a afrontar diversas situaciones de las vidas cotidianas y/o difíciles, algo que parece utópico e innecesario en estos tiempos” (E3). De ese amor debe estar

llo las aulas físicas, el aula mente social: el espacio mental-espiritual intersubjetivo donde los actores del proceso educativo aprenden en todo momento y lugar.

Reconociendo siempre que “si bien la fe es un elemento de fondo del educador y forma parte de su proyecto para un futuro mejor; la educación carece de una concientización en ese sentido” (E4). Por ello, en el legado del pedagogo nos debe retumbar volviendo a él en esta época difícil que afirmo: “amo a todas las personas y amo al mundo. Por eso peleo para que la injusticia social se implante antes de la caridad” (Freire, 1970a, p.45).

Recordando las experiencias de los docentes venezolanos “los que hemos compartido por mucho tiempo en este gremio sabemos acerca de la falta de solidaridad y la persecución disimulada, que caracteriza a los grupos que se generan más allá de lo pedagógico y, donde antiguos condiscípulos más que un ascenso profesional, cuando lo obtienen por vinculaciones políticas pareciera que recibieran un título nobiliario. Estableciéndose una discriminación que no ve entre bomberos ni policías; mucho menos entre buhoneros” (E4). Es lamentable la realidad descrita, pero tenemos entre los mismos grupos de docentes persecuciones no sólo por directivos sino por los adeptos a uno u otro partido político. Esta es una realidad que debe superarse urgentemente.

Para complementar a modo conclusivo debemos tomar en cuenta que en la Educación Venezolana urge en primer lugar el reconocimiento de que hace falta “la fe de la prosperidad, el respeto, la tolerancia” (E5). Que nos lleve a lo que Paulo Freire enuncia como “la humildad expresa una de las extrañas certezas de las que estoy seguro: la de que nadie es superior a nadie” (Freire, 1998, p. 114). Eso evitaría que, en medio de la crisis educativa venezolana, en particular la unión ocurriera a favor de la liberación de las mentes. De ellos debemos, en segundo lugar, pensar, redargüirnos y desligarnos: del egoísmo.

Para concluir, los aportes desde la fe en la Educación Venezolana hoy a la luz de Paulo Freire, debemos recobrar su máxima: “el amor es un acto de valor, no de miedo, es un compromiso con los demás” (Freire, 1978, p.88). Pidiendo a Dios sabiduría en la debida luz que nos alumbre en momentos de mucha oscuridad en la que con profunda fe en Jesucristo y el potencial que Dios nos da saldremos airoso de tales circunstancias siempre recordando la lucha freireana a la luz de su relectura y recobrar su legado; en la praxis de nuestras vidas.

Rizoma. ¿Cómo Alfabetizar Políticamente en la Educación Venezolana hoy a la luz de Paulo Freire?

Alfabetizar políticamente: oración que describe en palabras el legado del pedagogo. Henry Giroux reconoce el genio de Paulo Freire, el hombre que padeció y vivencia los problemas de su época, la cárcel, el destierro de su tierra y presencié la dicha de la liberación de su gente. Un ser humano que con su método de alfabetización libera de la opresión a los oprimidos y opresores con una clave principal: el diálogo desde el amor, la humanización y la educación problematizadora.

Queremos rescatar esencias en *la Pedagogía del Oprimido*, la obra más conocida de Freire, “el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es ‘llenar’ a los educandos con los contenidos de su narración” (Freire, 1970a, p.71). Es por ello, que mientras más se inyecte en las mentes pasivas de los educandos más exitosos se sentirán los opresores; y ello sirve luego como caldo de cultivo para oprimir personas y hasta países enteros, luego del amaestramiento. Esta es una alerta para la Educación Venezolana.

¿Realmente en el proceso de alfabetización que hemos llevado a cabo en Venezuela, enseñando a leer y escribir que se ha reconocido a nivel internacional, se ha alfabetizado políticamente? Se trata de la educación para la liberación, e insiste el pedagogo que “debemos aprender a leer (interpretando y comprendiendo críticamente) la realidad de forma tal que las situaciones limitantes y opresivas se confronten y trasciendan en el proceso de pronunciar nuestra palabra y reescribir –aquí está la acción transformadora– la historia y el destino de nuestro mundo” (Freire, 1970a, p. 68). Se trata de la fidedigna acción transformadora de la educación freiriana que debemos rescatar en la vida de los seres humanos. Reescribir nuestra propia historia, y sólo es posible a través de la liberación y transformación de nuestra existencia.

Para ello recomiendan nuestros entrevistados que se debe en la Educación Venezolana: “1) de-ligarse de partidos y politiquerías del momento. 2) ir a la formación en las obras freireanas, haciendo honor a su centenario del nacimiento. 3) que unos pocos ávidos de cambio vayan a despertar el amor por el saber en tanto saber y liberación van juntos. 4) Reclamar políticas sustentables para el sistema educativo a la luz de la resiliencia y formación” (E1)

Ese reclamo justo de acciones de liberación debe ser dada en el marco de desligarnos los docentes de nuestras viejas prácticas opresoras; para ir a “modificar la conducta del pedir por la del hacer” (E2). Paulo Freire nos alerta sobre lo que es la formación del docente, “la preparación científica del profesor o de la profesora debe coincidir con su rectitud ética. Cualquier

desproporción entre aquélla y ésta es una lástima. Formación científica, corrección ética, respeto a los otros, coherencia, capacidad de vivir y de aprender con lo diferente, no permitir que nuestro malestar personal o nuestra antipatía con relación al otro nos hagan acusarlo de lo que no hizo, son obligaciones a cuyo cumplimiento debemos dedicarnos humildemente pero perseverantemente” (Freire, 2006, p.6).

Esta clarificación, que distingue elegantemente Paulo Freire de la educación que se impone y la educación que se concientiza políticamente es urgente, importante concientizar que el rescate de una alfabetización política es urgente en estos tiempos, nos preguntamos respetables lectores: *¿tendremos analfabetos políticos en la Educación Venezolana hoy?* Desde luego que sí, la crisis de la Educación Venezolana hoy así lo manifiesta; y se asiste a las siguientes necesidades: desligar la validación del conocimiento y saberes desde únicamente el regulado por occidente; para ello es menester desligarse, tomar conciencia del proceso soslayador de colonialidad de las mentes y el poder aún presente; y en la educación; este hecho aún está vigente con gran fuerza; desligar el cientificismo como una única forma válida de llegar con conocimiento; para ello validar vías en igual grado de importancia como: el pensamiento, sentimiento, intuición, pensamientos sensoriales de acceso al conocimiento (Pajares, 2014).

Paulo Freire nos dice como alfabetizar políticamente, valido en pleno siglo XXI en Venezuela. Para los colonizados “que pasaron por la enajenante experiencia de la educación colonial, la “positividad” de esta educación o de algunos de sus aspectos sólo existe a partir del momento en que, al independizarse, la rechazan y la superan” (Freire, 2000, p.24). Para ello, existe la necesidad de desarrollar un patriotismo, y se llega a ello desde el conocimiento de los nuestro, desde su salvaguarda. Ese patriotismo debe ser incitado por la concientización y la alfabetización política de la educación. No podemos negar que las políticas educativas hoy han promovido el patriotismo venezolano; pero que se ha sesgado a la luz de las preferencias de partidos políticos.

Para ello, el Entrevistado 3 recomienda que debemos “sembrar amor, compasión y entrega para poder cosechar paz y prosperidad. Menos ego y más humildad, sencillez, honestidad, pues lo que antecede a la caída es la altivez del espíritu” (E3). Esa altivez debe desligarse; para entender que somos uno en el país; que lo que afecte a los demás nos afecta a todos; que cada vez que sembramos en la enseñanza el egoísmo promovemos la continuación de la crueldad, del desamor. Y ello nos perjudica a todos: debemos interrogarnos: *¿en la Educación Venezolana en general sembramos estos valores libertarios del ser humano?* Dejamos mucho que desear en medio de

nuestro accionar; excepto casos gallardos de amor y promoción de la educación que muchos docentes en medios de sus dificultades llevan; luchas que son promovidas por la familia y que van dejando sus frutos en el corazón de los educandos.

En la Educación Venezolana hoy la alfabetización política en la educación hoy a la luz la praxis del pedagogo es una tarea pendiente por el educador; salir de la sumisión y no seguir propagando y legitimando el sistema excluyente que normaliza el desamor y coloca la utopía en una imposibilidad. Revisar a Paulo Freire, sí, al hombre, al ser humano y al pedagogo en un legado complejo es urgente en la educación hoy. No para sólo llenarse de sus hermosas palabras de amor y fe en un centenario que desluzca al culminar y que se olvida en el andar; es hacerlas praxis, rema. Afirma el Entrevistado 4 que “en realidad la alfabetización política forma parte de una transformación profunda de la sociedad, donde la filosofía de Freire sería fundamental, pero está muy distante en nuestra realidad” (E4).

Así mismo, en la triste realidad venezolana el cientificismo ha ganado a la humanidad en muchos casos, “sobre todo cuando uno observa que muchos docentes ensimismados con sus conocimientos de la especialidad que dominan y, en una suerte de hedonismo teórico, desvinculan los alcances de su ciencia, de la transformación del hombre y, la sociedad; resultando en todo caso un maravilloso ejercicio de conocimiento, pero sin comprensión ni aplicación” (E4). Las políticas educativas actuales han querido llevar el conocimiento pertinente, cotidiano; pero entonces lo han sacrificado en lo científico y de calidad. Cientificismo-humanidad-pertinencia deben ir juntos como necesidad de cambio en la Educación Venezolana.

A cambio de la realidad que nos afecta en Venezuela “un logro magistral de los grandes centros de dominación, que pretenden confinar a los pueblos llamados de la periferia, a un limbo del acontecer mundial” (E4), es ir a la transformación, a la toma de conciencia en los actores del proceso educativo “para darle forma a su existencia a partir de los materiales que la vida les ofrece” (Freire, 1974, p. 23).

Nos advierten los entrevistados que se debe “derogar la ley que le dan muchos derechos a los niños, jóvenes y adolescentes, sin exigirle cumplir con sus deberes, y para colmo castigar a quien invierte toda una vida, para bien o para mal en la crianza de ellos” (E5). Es una vida de rectitud que debemos enseñar a los jóvenes que urge hoy; Paulo Freire lo dice muy claramente: “la concientización implica que, cuando el pueblo advierte que está siendo oprimido, también

comprende que puede liberarse a sí mismo en la medida en que logre modificar la situación concreta en medio de la cual se percibe como oprimido” (Freire, 1974, p. 25).

Ya culminado los análisis de las entrevistas vamos a concluir como apertura a continuar en futuras investigaciones en medio de la línea de investigación mencionada en las obras de Paulo Freire.

Rizoma Conclusivo en las Aperturas Urgentes al Legado de Paulo Freire en la Educación Venezolana hoy

Hemos querido ir a los docentes venezolanos, los que padecemos la crisis actual y desde el análisis crítico del discurso se analizó, en el centenario del nacimiento de Paulo Freire, su legado urgente en la Educación Venezolana, hoy como una reminiscencia de amor. El análisis crítico del discurso develó respuestas desde los entrevistados a las preguntas: ¿cuáles son los aportes de Paulo Freire en la praxis de la Educación Venezolana hoy?, ¿cuáles son los cambios urgentes en las políticas educativas de la Educación Venezolana hoy?, ¿cuáles son los aportes desde la fe en la Educación Venezolana hoy a la luz de Paulo Freire? y ¿cómo alfabetizar políticamente en la Educación Venezolana hoy a la luz de Paulo Freire?

El análisis crítico de las respuestas de los entrevistado se dio en conjunción con el develar del legado del pedagogo, desde luego como una reacción contra los paradigmas modernistas distinguidos como asociales o acríticos (Rodríguez, 2020). Y en todas las respuestas a las preguntas formuladas los investigadores develan que nos encontramos pese a los cambios, pese a las nuevas normativas en materia de la Educación Venezolana que aún tenemos un proceso colonial rezago del proyecto de la modernidad; pese a las promesas liberadoras de las políticas educativas.

Hemos desde luego analizadas las respuestas como una la reminiscencia de amor acudido a lo que Platón denominaba la teoría de la reminiscencia que es una teoría del conocimiento según la cual conocer es recordar (Platón, 2012) pero ello no lo decimos en las conclusiones para agregar ya en la culminación de la indagación otra categoría de análisis; lo referimos en tanto recordar la obra de amor en el legado de Paulo Freire es una obligatoriedad de lo que significa verdaderamente educar.

En todo momento, aún en la narrativa de la más cruda realidad de la Educación Venezolana, hemos dado con las Sagradas Escrituras, la preeminencia del amor; en tanto “si yo hablase lenguas humanas y angélicas, y no tengo amor, vengo a ser como metal que resuena, o címbalo que retiñe”

(1 Corintios 13). Por ello, nos anclamos con la palabra de nuestro Señor Dios y la reminiscencia del amor freiriana en el ¡yo sí puedo! En que es posible un nuevo amanecer; con una lucha fuerte en hacer renacer con valor libertario, decolonial la educación en nuestro país.

Por ello, rescatamos las palabras de los entrevistados sobre la necesidad de unas verdaderas políticas educativas, el re-ligaje de los actores del proceso educativo en una alfabetización política freiriana cargada de esencias espirituales como la: comprensión, responsabilidad, compromiso, la bondad, la esperanza, entre otros. Entendiendo que las investigaciones transmetódicas todo cierre en dichas indagaciones son aperturas; declaramos que estamos en la etapa inicial de hacer rema, praxis una verdadera educación freiriana en Venezuela. Pues no ha sido suficiente que el Currículo Nacional Bolivariano, por ejemplo, este cargado de la palabra del pedagogo; si ella no cala en las políticas educativas y en el hacer del docente.

La línea titulada: *Paulo Freire: el andariego de la utopía en las transmetodologías* lleva intrincada la subjetividad del sujeto investigadora, esta vez la autora cristiana agradece a Dios mi proveedor de la sabiduría que siempre me da para su gloria eterna en esta tierra; “Y Dios me envió delante de vosotros para a preservaros un remanente en la tierra, y para daros vida por medio de una gran liberación” (Génesis 45:7). Teniendo en cuenta siempre que “Tú eres mi refugio; me guardarás de la angustia; con cánticos de liberación me rodearás. Selah” (Salmos 32:7). Y por ello, “porque sé que, por vuestra oración y la suministración del Espíritu de Jesucristo, esto resultará en mi liberación” (Filipenses 1:19). Amén.

Referencias

- Delueze, G. y Guattari, F. (2004). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pretextos.
- Dussel, E. (1992). La ética de la liberación: ante el desafío de Opel, Taylor y Vatio con respuesta crítica inédita de K.-O. México: Universidad Autónoma del Estado de México, 1992.
- Freire, P. (1970a). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.
- Freire, P. (1970b). Cultural Action for Freedom. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Freire, P. (1971). Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido. Bogotá: Ediciones Camilo.
- Freire, P. (1973). El mensaje de Paulo Freire. Textos seleccionados por el INODEP. Madrid: Fondo de Cultura Popular. Editorial Marsiega.
- Freire, P. (1974). La iglesia, la educación y el proceso de liberación humana en la historia. Buenos Aires: La Aurora

- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Bogotá: América Latina.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. New York: Bergin y Garvey.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2000). *Cartas a Guinea Bissau*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2000.
- Freire, P. (2001). *Educación y actualidad brasileña*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. (2002). *Cartas a Quien Pretende Enseñar*. Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Giroux, H. (1998). Una vida de lucha, compromiso y esperanza. *Cuadernos de pedagogía*, v.265, p.42-45.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Molero De Cabeza, L. (2003). El enfoque semántico pragmático en el análisis del discurso. *Visión teórica actual. Lengua Americana*, 12, 5-28.
- Pajares, E. (2014). La crisis ecológica planetaria ¿o una educación para la re-evolución civilizatoria? *Políticas educativas*, v.27, p.25-34, 2014.
- Platón. *Diálogos*. México D.F.: Porrúa, 2012.
- Rodríguez, M. E. (2020a). El análisis crítico del discurso: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Visión educativa IUNAES*, Vol. 14 No. 31, 117-128.
- Rodríguez, M. E. y Peleteiro Vázquez, I. (2020). Antropolítica en Venezuela: un cuenco de mendigo, más aún en tiempos de pandemia 2020. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 2(Especial), 117-139. DOI: www.doi.org/10.47666/summa.2.esp.09
- Sociedades Bíblicas Unidas. *Santa Biblia. Versión Reina-Valera*, Venezuela, 1960.
- Torres Novoa, C. (1983). *Entrevistas con Freire*. México DF: Ediciones Gernika.

CAPÍTULO II

EL IDEARIO DE FREIRE Y LA UTOPIA DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

A IDEIA DE FREIRE E A UTOPIA DA NOVA ESCOLA MEXICANA

FREIRE'S IDEA AND THE UTOPIA OF THE NEW MEXICAN SCHOOL

Heriberto Monárrez Vásquez

SEED-IUNAES-UJED-ReDIE

Director General Revista Visión Educativa IUNAES

heriberto-mv@outlook.com

heriberto_monarrez@anglodurango.edu.mx

revista_vision_educativa@anglodurango.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1660-3837>

Maribel Ávila García

SEED

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación

Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES)

mari_aviga@hotmail.com

maribel_avila_20@anglodurango.edu.mx

Resumen

En el presente trabajo se abordan las ideas freireanas sobre la pedagogía del oprimido, pedagogía libertaria y cómo estas últimas serían la vía para acabar con la educación bancaria donde se llena de conocimientos a los estudiantes para hacerlos acríticos e imponer la ideología fundamentada en las intencionalidades de los opresores. El objetivo primario de este aporte fue hacer un análisis de algunas de sus ideas sobre la educación y cómo estas pueden ser útiles para conformar la Nueva Escuela Mexicana (NEM); para ello se acudió a sus obras literarias y a otras en las que es considerado un referente obligado de todos aquellos que nadamos en el amplio mar de la educación. Las conclusiones más relevantes están orientadas a que las ideas de Freire respecto de la educación bancaria y de la pedagogía del oprimido, si bien no están de forma velada en el ideario educativo de la NEM, sí se encuentra ligado a la praxis de muchos docentes de nuestro país. De ahí la importancia de los aportes realizados en la literatura sobre la vida y obra del andariego de la utopía.

Palabras clave: Pedagogía del oprimido, pedagogía libertaria, educación bancaria, opresión, emancipación.

Resumo

Este trabalho aborda ideias freireanas sobre a pedagogia da pedagogia oprimida e libertária e como esta última seria o caminho para acabar com a educação bancária onde os alunos estão cheios de conhecimento para torná-los acríticos e impor ideologia com base nas intencionalidades dos opressores. O objetivo principal dessa contribuição foi fazer uma análise de algumas de suas ideias sobre educação e como estas podem ser úteis na formação da Nova Escola Mexicana (NEM); para este fim, ele recorreu às suas obras literárias e outras em que é considerado referência obrigatória

de todos aqueles que nadam no amplo mar da educação. As conclusões mais relevantes visam fritar as ideias de Freire sobre a educação bancária e a pedagogia dos oprimidos, embora não sejam veladas na ideia educacional do NEM, está ligada à prática de muitos professores em nosso país. Daí a importância das contribuições feitas na literatura sobre a vida e a obra do andariego da utopia. **Palavras-chave:** Pedagogia da pedagogia oprimida, libertária, educação bancária, opressão, emancipação.

Abstract

This work addresses the Freirean ideas on the pedagogy of the oppressed, libertarian pedagogy and how the latter are the way to end banking education that is filled with knowledge of students to make the acritical and impose the foundation on the inscriptions of the oppressors. The primary objective of this contribution was to make an analysis of some of his ideas about education and how they can be useful in shaping the New Mexican School (NMS); to do this, it is his literary works and others in which he considers himself an obligatory reference of all those who swim in the wide sea of education. The most relevant conclusions are that Freire's ideas regarding banking education and the pedagogy of the oppressed, although they are not veiled in the NMS's educational idea, it is linked to the practice of many teachers in our country. Hence the importance of the contributions made in literature on the life and work of the restless of utopia.

Keywords: Pedagogy of the oppressed, libertarian pedagogy, banking education, oppression, emancipation.

Introducción

Hablar de Paulo Freire es sumergirnos en la obra vasta de su pensamiento; un pensamiento centrado en la ayuda a los oprimidos, a los pobres, a los desarraigados de su natal Brasil, pero que trasciende a todo el mundo con gran influencia en los países Latinoamericanos especialmente.

Considerado uno de los teóricos de la Pedagogía Crítica o de la Teología de la Liberación junto con grandes pensadores como Michael Apple o Henry Giroux entre otros más, lo hace ser objeto de análisis en tiempos en los que el cambio educativo se ha hecho urgente, no solo por la época en la que él vivió, sino en la época en la que nos ha tocado vivir. Una época de desasosiego económico, político y, sobre todo, de salud con la pandemia originada por el virus SARS-CoV 2.

Considerar sus aportaciones como parte fundamental para comprender las relaciones de poder y la lucha de clases es imprescindible, toda vez que su pretensión fue la de dar voz y visión a aquellos que han permanecido ocultos bajo el manto de la modernidad, del progreso, del libre mercado y de las reformas laborales neoliberales que se han gestado en los países en vías de desarrollo o tercermundistas como se les ha denominado a las naciones hermanas de América Latina.

Nacido en Recife, capital del estado de Pernambuco, Brasil en 1921 y estudioso del Derecho en la Universidad de Recife, al tiempo que hacía estudios relacionados con la filosofía y

la psicología del lenguaje llegó a ser Director del Departamento de Educación y Cultura de su estado natal.

El objetivo de este escrito no es hacer una reseña de su vida o una biografía de ella; más bien está orientado al análisis de algunas de sus ideas sobre la educación y cómo estas pueden ser útiles para conformar la Nueva Escuela Mexicana (NEM); para ello se acudió a sus obras literarias y a otras en las que es considerado un referente obligado de todos aquellos que nadamos en el amplio mar de la educación.

Desarrollo

Al hablar de la pedagogía del oprimido, Freire pretendía la implementación de una pedagogía libertaria o liberadora que procuraba en sus fundamentos, la creación y elevación del hombre a un ámbito de Ser Humano con mayúsculas, es decir, a la humanización de este, respecto de las relaciones de poder en las que se encontraba sumergido.

Por ello realizó una fuerte crítica a la educación tradicional a la que llamó, “la educación bancaria”. Argüía que “estudiar es una tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que sólo se adquiere con la práctica. Esta actitud crítica es precisamente lo que no genera la ‘educación bancaria’” (Freire, 1990, p. 29).

Estaba en contra de los preceptos de la educación tradicional tal y como era y es concebida; esa educación tradicional donde las escuelas son un simples “centros de instrucción” como lo concibió también Giroux al prologar el texto de Freire (1990, p. 16) *La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, Poder y Liberación*.

Uno de los elementos considerados como centrales en la pedagogía libertaria de Freire es la idea transformar el hombre objeto en hombre sujeto; el primero producto de la pedagogía del oprimido, de la educación bancaria; el segundo se lograría a través de esa liberación que llegaría, según él, a través de su propuesta. Comentó que

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

entre una educación para la domesticación alienada y una educación para la libertad. Educación para el hombre objeto o educación para el hombre sujeto. (Freire, 1970, p. 34)

Al respecto, Acosta (2017, p. 67) comenta que, “porque en el ser del sujeto educando deben existir las potencialidades que le llevarán a realizar en sí los fines que le hacen verdaderamente humano, y porque el camino para alcanzar esos fines debe ser comprendido y querido”, entonces la educación no debiese ser aquella que aliene a los estudiantes, aquella que atiborre de conocimientos sin sentido sobre cultura general sin crítica de ella. Debiese ser una educación con orientación libertaria y crítica.

Freire (2014) consideraba que había tres dimensiones en la educación, la teoría del conocimiento puesto en práctica (praxis), un acto político y un acto estético; sobre ello opinaba que

...si esas características de la enseñanza se vuelven cada vez más claras para el educador, él o ella podrán mejorar la eficacia del acto de enseñar, de su pedagogía. La claridad sobre la naturaleza política y artística de la educación hará del profesor un mejor político y un mejor artista. Nosotros hacemos arte y política cuando contribuimos a la formación de los estudiantes, lo sepamos o no. Saber lo que estamos haciendo nos ayuda a hacerlo mejor. (p. 65)

Esta parte centra fundamentalmente la visión en la formación del profesorado desde una visión que va más allá de la tecnocracia del conocimiento, una formación que permita a los docentes la adquisición de una consciencia emancipadora que le permita liberarse del yugo del poderoso para que a la postre haga libre a sus alumnos mediante un proceso efectivo de aprendizaje significativo crítico.

La lucha constante por el poder y en él, es de aquel que oprime y de aquel que quiere liberarse; el primero históricamente ha utilizado los medios de comunicación, la religión, la política y la educación para mantener enajenadas a las masas pobres de los pueblos tercermundistas, y aun, de los de mundo desarrollado. El segundo en cambio, al verse esclavizado de distintas formas, lucha incesantemente por emanciparse (en caso de ser consciente de su condición), por acceder a una situación de vida más justa y equitativa.

La bendita “libertad” de la que hablaba Hegel no existe porque los oprimidos, los que nada tienen deben venderse en cuerpo y “alma” por un poco de dinero que les sacie sus necesidades más básicas; es decir, vender su fuerza de trabajo porque la educación no les enseñó a ser libres, más

bien a ser depositarios de una ideología eminentemente dominante de la clase “burguesa” (como la conceptualizó Marx) y esto es alienación; es decir, explotación.

Entonces bajo esta lógica, la pedagogía del oprimido cobra relevancia como parte de la pedagogía liberadora, considerando que, para Freire (2005), la pedagogía del oprimido no puede en ningún momento ser elaborada por el opresor; sería “un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de deshumanización” (p. 43).

Pero también reflexionaba acertadamente sobre cómo podría ser “los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que alojan al opresor en sí, participar en la elaboración de la pedagogía para su liberación” (Freire, 2005, p. 42).

Los descubrimientos anteriores, le permitieron reflexionar que

...los oprimidos, en vez de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también o subopresores. La estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial en que se forman, Su ideal es, realmente, ser hombres, pero para ellos, ser hombres, en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivalente a ser opresores. (Freire, 2005, p. 43)

A la luz de los conceptos e ideas freireanas sobre la pedagogía del oprimido, pedagogía de la liberación y la educación bancaria abordadas con antelación en este trabajo, es que se pretende analizar cómo las ideas de la Secretaría de Educación Pública en México (SEP) pudieran o no estar vinculadas, aunque sea de manera superflua, a las ideas previas sobre la opresión y la emancipación.

En 1993 se pasó del magistrocentrismo a considerar al alumno como centro del proceso educativo con el Acuerdo Secretarial 181 por el que se Establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria (SEP, 1993); sin embargo, no hay aporte alguno en dicho Acuerdo sobre el tipo de estudiante por formar; se desarrollan ideas generales respecto de los enfoques de las asignaturas que integraban los Programas de Estudios y lo que se pretendía lograr respecto del alumno pero específicamente en la parte atomizada de las asignaturas inconexas.

Posteriormente (SEP, 2001), se planteó el Acuerdo número 304 por el que se Actualiza el Diverso Número 181, Mediante el cual se Establecen el Plan y los Programas de Estudio para la

Educación Primaria sin dar aún un tratamiento puntual al tipo de estudiante que se pretendía formar de manera general.

Es hasta el 2009 donde se considera en el Acuerdo Secretarial 494 que

Los alumnos constituyen el centro de la intervención educativa y el referente fundamental de todos los aspectos del desarrollo curricular, por lo que es necesario tener presente quiénes son los niños y los adolescentes y particularmente reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, étnica, en estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos que viven en cada una de las regiones del país. (DOF, 2009, parr. 41)

Bajo la premisa anterior, al ser los alumnos el centro de toda intervención educativa, esta debiese estar condicionada a formar alumnos que desarrollaran competencias para la vida, pero nada se abordó de la idea de formar ciudadanos capaces para “algo”.

Es hasta en el 2014, en el marco de la Reforma Educativa impulsada por el Pacto por México donde el Partido Revolucionario Institucional (PRI), el Partido Acción Nacional (PAN) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD) promovieron la Reforma Educativa (considerada por el magisterio nacional como la mal llamada Reforma Educativa) cuando a través de una serie de consultas públicas realizadas a padres de familia, maestros, estudiantes, investigadores y especialistas en materia educativa donde el consenso estuvo centrado, entre otros aspectos “formar estudiantes analíticos, críticos, reflexivos y capaces de resolver problemas y centrar la atención en el estudiante para transitar del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje” (DOF, 2017).

Por primera vez se consideró a los maestros frente a grupo de Educación Básica obligatoria en México para participar en la elaboración del aquel entonces, Nuevo Modelo Educativo.

Es en el 2019 que mediante el Decreto por el que se Expide la Ley General de Educación y se Abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa que se consideró de manera puntual el término de libertad como elemento sustancial de la política educativa, donde se tomó en cuenta a los grupos históricamente discriminados (oprimidos en términos freireanos) como parte central del discurso oficialista, esos grupos

Son aquellos grupos sociales que han sido discriminados, relegados y subordinados de manera histórica y sistemática, y que han vivido patrones y contextos de desventaja para poder ejercer sus derechos humanos y libertades por su condición, situación social, económica y cultural, debido a los prejuicios y creencias negativas que hay en su contra y que pueden estar reflejados en las normas, instituciones, políticas públicas, presupuestos.

Éstos pueden ser mujeres, personas con discapacidad, indígenas, niños y adolescentes, pueblos y comunidades afro mexicanas, personas mayores, personas homosexuales, transgénero, transexuales, travestis e intersexuales, así como migrantes. (DOF, 2020)

Sobre los grupos sociales, relegados y subordinados, Freire, citando a Guevara y Almicar Cabral escribió que: “En verdad, la posición que defiende la comunicación con las masas no es la de los brazos cruzados; no es la de quien piensa que el papel del intelectual es solamente el de asistente, de mero ayudante, de facilitador” (Gadotti, 1994, pp.86-87).

En este sentido, la figura del docente debe reconfigurarse para poder atender a esos grupos sociales que forman parte de las masas oprimidas. En este sentido Freire, (como se citó en Gadotti, 1994, p. 87) argumentaba que “El intelectual tiene que saber que su capacidad crítica no es superior ni inferior a la sensibilidad popular. La lectura de lo real requiere las dos”. Considerar entonces al docente no como técnico de la educación, sino como intelectual y profesional de esta es una de las premisas fundamentales para el desarrollo de la pedagogía del oprimido que Freire acuñó en sus textos.

Sobre el papel del docente en la NEM, que es el “modelo educativo” proyectado por la administración federal mexicana para el periodo presidencia 2018-2024, dio a los docentes un papel central en las redefiniciones de la vida pública del país y de la visibilidad de las clases sociales más desposeídas. Consideró al magisterio como agente fundamental del proceso educativo con la intencionalidad de revalorizar su trabajo frente a la lluvia de ataques que estos sufrieron en el sexenio de 2012-2018 por parte de los considerados tecnócratas que manejaban dicha administración federal.

Para esa resignificación de la labor y el papel de los docentes, en el DOF (2019) se estableció el artículo 70 que a la letra dice:

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social.

La revalorización de las maestras y maestros persigue los siguientes fines:

- I. Priorizar su labor para el logro de metas y objetivos centrados en el aprendizaje de los educandos;
- II. Fortalecer su desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización;

- III. Fomentar el respeto a la labor docente y a su persona por parte de las autoridades educativas, de los educandos, madres y padres de familia o tutores y sociedad en general; así como fortalecer su liderazgo en la comunidad;
- IV. Reconocer su experiencia, así como su vinculación y compromiso con la comunidad y el entorno donde labora, para proponer soluciones de acuerdo con su contexto educativo;
- V. Priorizar su labor pedagógica y el máximo logro de aprendizaje de los educandos sobre la carga administrativa;
- VI. Promover su formación, capacitación y actualización de acuerdo con su evaluación diagnóstica y en el ámbito donde desarrolla su labor;
- VII. Impulsar su capacidad para la toma de decisiones cotidianas respecto a la planeación educativa;
- VIII. Otorgar, en términos de las disposiciones aplicables, un salario profesional digno, que permita a las maestras y los maestros de los planteles del Estado alcanzar un nivel de vida decoroso para ellos y su familia; arraigarse en las comunidades en las que trabajan y disfrutar de vivienda digna; así como disponer del tiempo necesario para la preparación de las clases que impartan y realizar actividades destinadas a su desarrollo personal y profesional, y
- IX. Respetar sus derechos reconocidos en las disposiciones legales aplicables.

Sin embargo, a pesar de que la revalorización docente de su función y de la importancia que esta reviste en hacer de nuestra nación, una mejor nación para los desposeídos, los desarraigados, “la prole”, la muchedumbre, la cosa no ha sido para nada fácil.

En toda sociedad impera la ideología de la clase dominante, que, obvio decirlo, en México es la burguesía (los ahora calificados peyorativamente como “fifís”); los industriales, los banqueros, los neo terratenientes, el “nuevo PRI” -partido político hegemónico durante casi un siglo en México-, los dueños de las grandes empresas transnacionales, los profesionistas de la comunicación al servicio de la oligarquía y los poderes fácticos, los de la “clase alta”, de abolengo rancio enquistado en el PAN en su forma más siniestra representada por su organización, El Yunque.

Como la historia lo ha enseñado, la reacción “reaccionó”; antes y ahora. En 1940 contra el intento cardenista de implementar una educación socialista que trataba de hacer un país más justo

en todos los sentidos; ahora, con los medios impulsando el fracaso de un intento por cambiar no solo la parte educativa, sino por modificar un statu quo que se niega a morir. Bien cabe la frase de “lo viejo no termina de morir porque lo nuevo no termina de nacer”. Empero esto, hay esbozos muy sutiles o imperceptibles de una educación libertaria.

Esos esbozos se centran en esfuerzos de profesionales, intelectuales preocupados por el actual estado de las cosas como aquellos que están desarrollando el Portal Insurgencia Magisterial, con una ideología eminentemente subversiva que pretende apoyar a los más desposeídos desde el ámbito educativo y periodístico. Incluyendo por supuesto, en muchas de sus publicaciones, aportes sobre la obra del gran pedagogo brasileño.

Pues bien, retomando la idea previa al párrafo antecedente, desde los lejanos años 40's del siglo próximo pasado, la reacción inició una lucha por el control de la educación en México y, lo primero que hizo en aquel entonces, fue importar curas y monjas del extranjero para que fundaran escuelas o reabrieran las que Calles, Obregón y Cárdenas habían nacionalizado o clausurado.

Uno de los sistemas educativos de tipo religioso más enquistado en nuestro país es el de los Lasallistas, que como decía Eduardo del Río, para ellos todavía funciona aquello de que “la letra con sangre entra”. En su sistema no existe la idea marxista de la lucha de clases: Dios hizo a unos ricos y a otros pobres y es su santa voluntad que todo siga así.

En este sistema educativo y en otros más con visión conservadora es que se han formado muchos de los que administran la educación en México. ¿Cómo podría entonces caber la pedagogía del oprimido en un sistema educativo como el de esta nación cuando la formación de quienes toman las decisiones está centrada en mantener a los desamparados en el desamparo?

Mannheim (como se citó en Freire, 2007, p. 98) decía que, “en la medida de que los procesos de democratización se hacen generales, se hace también más difícil dejar que las masas permanezcan en su estado de ignorancia”.

Ese proceso de democratización ha llegado a México en forma de programas sociales que, para algunos es compra de conciencias, mientras que, para los oficialistas, es una forma de atender a quienes han sido olvidados por décadas y que apenas “les está haciendo justicia la Revolución” después de casi un siglo de finalizada.

Los programas sociales dirigidos a los estudiantes se centran básicamente en apoyos económicos presentados en el programa de Becas Benito Juárez; este programa se divide en cuatro grandes rubros.

Beca de Educación Básica Bienestar para las Familias; en él se brinda apoyo monetario a las familias con necesidades económicas y que cuenten con algún estudiante menor a 18 años.

Las Becas para Educación Media Superior son de carácter universal, se entrega a todos los estudiantes de Bachillerato que se encuentren estudiando en ese nivel y que busca contribuir al bienestar social e igualdad mediante el otorgamiento de becas para la permanencia de alumnos de las instituciones públicas de Educación Media Superior del Sistema Educativo Nacional.

Beca de Educación Superior Jóvenes Escribiendo el Futuro que se entrega a alumnos en condición de pobreza o vulnerabilidad, que vivan en zonas con altos índices de violencia, así como a estudiantes de origen indígena y afrodescendientes, que estén inscritos en alguna institución prioritaria de Educación Superior del Sistema Educativo Nacional.

Becas Elisa Acuña que apoya a estudiantes, egresados y docentes de instituciones públicas de Educación Superior, para que continúen su profesionalización en igualdad de condiciones (Gobierno de México, 2021).

Freire (2007) aseguraba que

...lo que deberíamos hacer en una sociedad en transición como la nuestra, en pleno proceso de democratización fundamental en la cual el pueblo emerge, es intentar una educación que fuese capaz de colaborar con él en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento. (p. 102)

Empero, a pesar de la profundidad del mensaje en su ideario al respecto de la democratización, hoy aplica el aporte de Eduardo del Río (RIUS, 1994) sobre el Fracaso de la Educación en México, considerando que la sociedad mexicana en el periodo sexenal de 2012-2018 culpó al magisterio del desastre educativo y del país, y de vez en cuando un secretario de educación o un gobernante (cuyos hijos estudian en las mejores escuelas a nivel mundial) hacen un llamado a la responsabilidad de los maestros, ¿de verdad está tan mal el magisterio mexicano? Pues para ello, RIUS (1994) solicitó ideas a docentes sobre lo que es, ha sido y debería ser el magisterio mexicano

...la realidad es que no hay conciencia entre el magisterio sobre su misión; la mayoría están imprevistos desde la Normal (escuela formadora de docentes en México), donde se nos enseñan absurdas teorías extranjeras propias de países desarrollados. Salimos, eso sí, muy animados y con ganas de trabajar, pero la realidad nos vuelve otra vez a la realidad, y la mayoría se vuelven abúlicos, conformistas y hasta corrompidos (algunos hasta politiqueros

se vuelven). Creo que el culpable es el sistema en el que vivimos, del que forma parte nuestro charrísimo Sindicato y la ineptitud manifiesta de todos los ministros de Educación que el país ha soportado sexenio tras sexenio... Profr. R. V. A. (p. 70)

Todo lo que los maestros de México han pedido, al menos así lo creía RIUS (1994) se resume en una palabra “democratización” de la enseñanza, que implica inherentemente libertad sindical, salario justo y decoroso, preparación adecuada, mejores escuelas, enseñanza científica e ideológica y no reforma educativa demagógica sexenio tras sexenio, participación de los maestros en los planes educativos y aplicación del artículo tercero constitucional que es el que rige la educación en México.

En estas peticiones se destaca la enseñanza científica e ideológica; Paulo Freire insistía en la necesidad de usar la pedagogía del oprimido como una pedagogía de la pregunta que, en determinado momento podría usarse en la escuela, pero también en la política. Consideraba que “es una pedagogía sustancialmente democrática y antiautoritaria, nunca espontaneísta o liberal-conservadora” (Gadotti, 1994, p. 87).

Pero para considerar esta dualidad como antagónica, hay que empezar a entender ...de qué modo actúa la educación en el sector económico de una sociedad a fin de reproducir aspectos importantes de la desigualdad, vamos también descubriendo una segunda, esfera de importancia en la que opera la enseñanza. Pues lo que la escuela conserva y distribuye no es sólo propiedad económica, ya que también parece existir una propiedad simbólica —capital cultural—. De este modo, podemos empezar a obtener ahora una comprensión más completa del modo en que las instituciones de conservación y distribución de la cultura, como las escuelas, crean y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación. (Apple, 2008, p. 13)

Esa recreación de formas de conciencia se da en la educación bancaria; la interrogante es hasta dónde en nuestro país se sigue manteniendo ese nivel de dominación ideológica respondiente a los intereses del conservadurismo que pretende esa idea de control social de los oprimidos.

El análisis estriba en que, al menos hasta la publicación del presente, no se había establecido a ciencia cierta el currículo oficial respecto de la NEM, aún se conservaba el enfoque centrado en el desarrollo de competencias, puesto que las condiciones de la contingencia sanitaria

habían impedido acelerar el proceso de transformación educativa orientado hacia el humanismo y la ciencia como ejes centrales de la política educativa emergente en México.

Apple (1997) argumenta que “cualquiera que esté familiarizado con el conocimiento sobre la enseñanza y la desigualdad, indudablemente está también familiarizado con el rápido desarrollo del papel de la escuela como agente cultural y económico de reproducción en una sociedad injusta” (p. 109). Esta sociedad injusta es la que pretendía Freire acabar con su pedagogía del oprimido. Freire (2005) argumentaba que “cualquiera que esté familiarizado con el conocimiento sobre la enseñanza y la desigualdad, indudablemente está también familiarizado con el rápido desarrollo del papel de la escuela como agente cultural y económico de reproducción en una sociedad injusta (p. 25).

Reflexiones Finales

Luego del recorrido por algunas ideas vitales del pensamiento de Paulo Freire y, considerando las condiciones socioeconómicas y políticas actuales de México, es importante considerar que los docentes (intelectuales) requerimos conocer el pensamiento freireano a profundidad; ello nos permitirá ser conscientes de la importancia de priorizar a los más desvalidos, a los olvidados, a los oprimidos respecto de las necesidades de formación para la emancipación.

La educación puede ser la vía institucionalizada para el cambio de paradigma, para el cambio de las condiciones de vida de todo aquel individuo que esté inmerso en la lucha de clases, de la sobrevivencia inequívoca al poder que ejercen los opresores.

Optar por apoyar y proteger a los desvalidos no es suficiente; hacerlos partícipes de su proceso emancipatorio se vuelve fundamental en estos momentos de la historia mexicana. No podemos pensar que continuar con las políticas educativas y los modelos establecidos en el periodo previo a la actual administración federal cambiarían el statu quo; para ello se hace indispensable un cambio en la ideología y la fundamentación que sustente el Plan y los Programas de Estudio de toda la educación obligatoria de nuestro país.

Las ideas de Freire respecto de la educación bancaria y de la pedagogía del oprimido, si bien no están de forma velada en el ideario educativo de la NEM, sí se encuentra ligado a la praxis de muchos docentes de nuestro país. De ahí la importancia de los aportes realizados en la literatura sobre la vida y obra del andariego de la utopía.

En suma, para poder atender las necesidades del oprimido y que este sea consciente de que está siendo “esclavizado” ideológica y físicamente, se requiere de una educación libertaria que

atienda las necesidades de desarrollo colectivo de las masas más desposeídas. La vía para lograrlo, según Freire, es la emancipación a través de una pedagogía del oprimido, de una pedagogía de la autonomía, de una pedagogía de la pregunta, en sí de una pedagogía crítica centrada en la consecución de la justicia social de todos los miembros de la sociedad.

Solo espero, al igual que las ideas de Freire, que lo aquí planteado no se quede en solo la utopía de lo posible, de lo verdaderamente urgente en un mundo cada vez más desigual y cada vez más enfermo en toda la extensión de la palabra.

Referencias

- Acosta, R. (2017). *La Educación del Ser Humano: Un reto Permanente*. Universidad Metropolitana.
- Apple, M. (1997). *Education and Power*. Paidós.
- Apple, M. (2008). *Ideology and Curriculum*. Taylor y Francis Books, Inc.
- DOF. (2009). *ACUERDO Número 494 por el que se Actualiza el Diverso Número 181 por el que se Establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria*. Recuperado el 6 de abril de 2021, de http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5108390
- DOF. (2017). *ACUERDO Número 12/10/17 por el que se Establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Recuperado el 9 de abril de 2021, de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500966yfecha=11/10/2017
- DOF. (2019). *DECRETO por el que se Expide la Ley General de Educación y se Abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858yfecha=30/09/2019
- DOF. (2020). *PROGRAMA Sectorial de Educación 2020-2024*. Recuperado el 11 de abril de 2021, de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202yfecha=06/07/2020
- Freire, P. (1970). *Educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1990). *La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, Poder y Liberación*. Paidós Ibérica, S. A.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores S. A. de C. V.
- Freire, P. (2007). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Siglo XXI Editores, S. A. de C. V.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Paz y Tierra.
- Gadotti, M. (1994). *Paulo Freire. Su vida y su obra*. CODECAL.

Gobierno de México (2021) *Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez* / Gobierno | gov.mx. Recuperado el 9 de abril de 2021, de <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez>

RIUS. (1994). *El Fracaso de la Educación en México*. Editorial Posada, S. A. de C. V.

SEP. (1993). *Acuerdo Secretarial 181*. Recuperado el 10 de abril de 2021, de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a181.pdf>

SEP. (2001) *ACUERDO Número 304 por el que se Actualiza el Diverso Número 181, Mediante el cual se Establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria*. Recuperado el 11 de abril de 2021, de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a304.pdf>



CAPÍTULO III EN BUSCA DE PAULO FREIRE

EM BUSCA DE PAULO FREIRE

IN SEARCH OF PAULO FREIRE

Azucena Villa Ogando

*Escuela Normal “Profesor Carlos A. Carrillo”
azucenavilla@enpcac.edu.mx*

Resumen

Freire llegó a mi vida profesional mucho después de haber concluido mi formación inicial, y descubrirlo fue una revelación. En busca de Freire encontré a un revolucionario que soñaba con cambiar la escuela y, con ella, la sociedad. Desde la formación de la identidad docente como elemento clave para la formación de educadores progresistas y comprometidos con el cambio social, hasta las cualidades que debe poseer un maestro, Freire explica con pasión que la humildad, la amorosidad, la valentía y la tolerancia son las virtudes necesarias en el docente para la creación de una escuela feliz; también demuestra que una nueva escuela es posible, abandonando la concepción bancaria de la educación que cosifica a los oprimidos y ve a los alumnos como depositarios de la sabiduría del docente, alienándolos a un orden que no comprenden ni comparten, domesticándolos y contribuyendo así al círculo vicioso de la opresión. La alternativa de cambio es la adopción de una pedagogía de la liberación, basada en las preguntas, en el diálogo y la cooperación como medios para concienciar y dar voz a los oprimidos, haciéndolos conscientes de su papel histórico y su responsabilidad en su propia liberación.

Palabras clave: pedagogía, educador progresista, oprimido.

Resumo

Freire entrou na minha vida profissional muito depois de eu ter terminado meu treinamento inicial, e descobrir que era uma revelação. Em busca de Freire encontrei um revolucionário que sonhava em mudar a escola e, com ela, a sociedade. Desde a formação da identidade docente como elemento-chave para a formação de educadores progressistas comprometidos com a mudança social, até as qualidades que um professor deve possuir, Freire explica com paixão que humildade, amortecimento, coragem e tolerância são as virtudes necessárias no professor para a criação de uma escola feliz; também demonstra que uma nova escola é possível, abandonando a concepção bancária da educação que objetifica os oprimidos e vê os alunos como repositórios da sabedoria do professor, alienando-os a uma ordem que eles não entendem ou compartilham, domando-os e, assim, contribuindo para o círculo vicioso da opressão. A alternativa da mudança é a adoção de uma pedagogia da libertação, baseada em questões, diálogo e cooperação como forma de conscientizar e dar voz aos oprimidos, conscientizando-os sobre seu papel histórico e sua responsabilidade em sua própria libertação.

Palavras-chave: pedagogia, educador progressista, oprimido.

Abstract

Freire came into my professional life long after I had completed my initial training, and discovering it was a revelation. In search of Freire, I found a revolutionary who dreamed of changing the school

and, with it, society. From the formation of the teaching identity as a key element for the formation of progressive teachers committed to social change, to the qualities that a teacher must possess, Freire passionately explains that humility, loving kindness, courage and tolerance are the necessary virtues in the teacher for the creation of a happy school; It also shows that a new school is possible, abandoning the banking conception of education that objectifies the oppressed and sees students as repositories of the teacher's wisdom, alienating them to an order they neither understand nor share, domesticating them and thus contributing to the circle. vicious of oppression. The alternative for change is the adoption of a pedagogy of liberation, based on questions, dialogue and cooperation as means to raise awareness and give voice to the oppressed, making them aware of their historical role and responsibility in their own liberation.

Keywords: pedagogy, progressive educator, oppressed.

La Escuela ha Muerto

El profesorado ha muerto, inerte, conformista y encerrado en su aula, hermético e inamovible.
 Las aulas han muerto, sus paredes comenzaron a temblar y se desplomaron cuando alguien rompió el orden de los pupitres y amenazó con expulsar de allí al libro de texto.
 Las directivas han muerto, ahogadas en la burocracia, aburridas, faltas de norte. Las familias han muerto, mientras que alguien intentó que accedieran a los centros no sólo el día de la fiesta.
 Los gobiernos han muerto, sus políticas educativas eran egoístas, iban y venían como las olas del mar.
 La formación ha muerto, hacía tiempo que ya no tenían a quién formar, todo el mundo acumulaba créditos suficientes.
 El alumnado no estaba allí, se salvó porque hacía años que habitaba en otro espacio, en otro tiempo.
 La escuela ha muerto, de risa, al oír decir a uno de sus maestros que quería cambiar la escuela.
 B. Lloyd (inspirado en un fragmento de la obra de Nietzsche, "Así habló Zaratustra")

Ese maestro, el que quería cambiar la escuela, fue sin duda Paulo Freire, un visionario y un revolucionario que hoy, a casi un siglo de su nacimiento, sigue inspirando a los maestros del mundo que deseamos y trabajamos por cambiar la escuela, y con ella, cambiar al mundo. El poema de Lloyd, lejos de presentar un escenario pesimista con la muerte de la escuela, es en realidad optimista y representa de alguna manera las aspiraciones de Freire: la escuela anterior debe morir para que emerja la nueva, la crítica, la de las preguntas, la de la conciencia.

En consonancia con las ideas de Freire y con la necesaria "muerte de la escuela", Gómez del Castillo (2008) dice:

Es evidente que los centros educativos deben cambiar para estar a la altura de las circunstancias, para ser instituciones educativas del siglo XXI que sean respuesta a las necesidades y a las personas que van a vivir en el futuro y no instituciones pensadas para necesidades y personas del pasado. (p. 192)

Y Freire diría: las escuelas deben cambiar para que sean respuesta a todos, a los oprimidos, a los no escuchados, a las masas que son “modeladas” y sometidas por los poderosos, las escuelas deben cambiar para dar paso a la necesaria liberación de los hombres y las mujeres del siglo XXI.

Freire llegó a mi práctica profesional de manera tardía, lo que se explica por los componentes ideológicos y políticos que entran en juego al decidir los planes y programas de estudio, en los que alguien selecciona, quita y pone autores que respondan muchas veces a una agenda política y no a las necesidades formativas de las nuevas generaciones; durante mi formación inicial como docente nunca escuché hablar de Paulo Freire y mucho menos de su obra, en esa época la vida de este pedagogo estaba terminando, pero como ocurre con los grandes hombres, su obra no moriría.

El primer contacto que tuve con el pensamiento de Freire fue mucho después de haber egresado de la escuela normal, cuando llegaron a mis manos sus cartas, las cartas a quien pretende enseñar. ¡Cuánto deseé haberlas leído antes! Esas cartas, escritas para todos los docentes y los aspirantes a maestros, fueron para mí una revelación y me presentaron un líder de la pedagogía y un ser verdaderamente comprometido con la escuela como agente de cambio social. Y es que, si la escuela no sirve para transformar al hombre, ¿entonces cuál sería su función?

Paulo Freire y el Orgullo de ser Docente

En la búsqueda de Paulo Freire y su no solamente interesante, sino urgente propuesta educativa, encontré a un maestro totalmente pleno y orgulloso de su profesión, como él mismo señala en su tercera carta: “Estoy seguro de que uno de los saberes indispensables de la lucha de las maestras y los maestros es el saber que deben forjar en ellos, y que debemos forjar en nosotros mismos, de la dignidad y la importancia de nuestra tarea.” (Freire, 1994, p. 59)

La formación de la identidad es uno de los pilares para el desempeño de cualquier profesión, pero en especial de la docencia, siendo el magisterio a menudo blanco de las críticas más agudas y víctima de la desprofesionalización, es necesario fortalecer en los futuros docentes y en los maestros en ejercicio la convicción de la relevancia de la acción educativa, como base para la identidad profesional y como elemento clave para el desarrollo de una tarea socialmente necesaria e imprescindible.

En su tercera carta: “Vine a hacer el curso de magisterio porque no tuve otra posibilidad”, hace alusión a la falta de identidad con la tarea docente y retrata una realidad a la que nos enfrentamos los que nos dedicamos a la formación de docentes, el ingreso a la carrera de alumnos

que afirman “no haber tenido otra opción”, o que ven la docencia como una opción temporal, en lo que encuentran una mejor forma de vivir.

Al respecto, Freire explica apasionadamente que la docencia no es una tarea para indecisos o indiferentes, pues:

La práctica educativa...es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes y adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad. Preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo. (Freire, 1994, pp. 52-53)

Freire lucha por los oprimidos, y reconoce en su discurso y en sus actos que los maestros también pertenecemos al sector de los oprimidos, de los que sirven al poder, al orden establecido, que de alguna manera están tan condicionados que se les prohíbe alzar su propia voz. Por eso, pugna por la liberación de los docentes, por la mejoría en sus condiciones de trabajo y en su calidad de vida, y por la posibilidad de que los maestros ejerzan su condición de seres políticos al luchar éticamente por la justicia social, o en sus propias palabras: “Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa.” (Freire, 2005, p. 72)

Paulo Freire y las Virtudes del Maestro

Al ir conociendo a Freire tuve también la oportunidad de reconocirme a mí misma como docente; él, que en su errancia por el mundo conoció muchos maestros, fue capaz de establecer una especie de guía acerca de las virtudes que debe reunir un docente que pugna por la emancipación y se compromete con las causas de los oprimidos.

Además de los saberes necesarios para la tarea de educar, es preciso que el maestro reúna otras cualidades, sin las cuales solamente sería una “máquina de enseñar” carente de sentido social y humano. Estas cualidades o virtudes son: la humildad, la amorosidad, la valentía y la tolerancia; agrupa además la competencia, la capacidad para decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia y la parsimonia verbal.

Para Freire, un docente que reúne tales cualidades contribuye a la construcción de una escuela feliz. Sobre este aspecto, Gelvis y Useche (2009), declaran que:

La educación, ética y cultura vista desde Freire se corresponden con un discurso que involucra los seres oprimidos por lo que contiene, e interpreta una pedagogía para la liberación, conduciendo a la formación del hombre capaz de ser constructor de un nuevo modelo educativo que contribuya a rescatar el carácter humanista que debe entrar en la valoración de su existencia como ser humano, enmarcado en la educación problematizadora, la ética y la cultura como elementos que constituye el paso para que el hombre sea merecedor de la felicidad a partir del buen uso de la libertad. (p. 184)

De esta forma, el educador humanista es liberador, pues solo siendo libres podemos ser felices. Y la escuela también debe ser un lugar que provea felicidad, lejos de ser un lugar más asociado con el tormento que con la alegría, Freire sueña y trabaja por una escuela feliz.

Para ello, el maestro debe ser humilde, entendiendo el concepto de humildad no como inseguridad, sino como la "... seguridad insegura de los cautos" (Freire, 1994, p. 61). Y es que un maestro liberador no puede sino ser humilde, reconocer que no lo sabe todo y estar dispuesto a aprender de otros, a equivocarse y a reconocer sus errores. Si el maestro se considera demasiado seguro de sus saberes, se convierte en opresor, y un docente opresor no puede crear una escuela feliz.

Cortella (2007), quien conoció a Freire, señala que lo más le impresionaba de él era precisamente su humildad pedagógica, expresada en la necesidad que tenía el brasileño de entablar un diálogo recíproco, en vez de meras relaciones momentáneas entre las personas. Esa prestancia al diálogo con otros es una manifestación de humildad, y es lo que permite que el docente crezca, se abra, en vez de encerrarse en su supuesta grandeza y terminar empequeñecido y aislado.

Con respecto a la valentía, Freire dio con su vida un testimonio de ella. Para él, el maestro progresista debe ser valiente, pues la lucha amerita que disponga de toda su fuerza para enfrentar las dificultades; en el logro de los anhelos de liberación no tienen lugar los cobardes, porque ellos no persisten en la lucha.

Además, Freire une la valentía al amor, y señala que "...el amor es un acto de valentía, nunca de temor" (Olivera y Orellana, 2005, p. 41). Con relación a la amorosidad como cualidad del docente, hablaré más tarde, porque ese tema es medular en la pedagogía de Paulo Freire, pero ahora, con respecto a la valentía, Freire nos invita a no desistir en la lucha, por muy utópica que parezca, de contribuir al logro de un mundo más justo desde la educación.

El miedo ocupa una parte en los diálogos de Freire, y en sus consejos a los aspirantes a maestros, sugiere que hay que asumir nuestros miedos (al primer día de clases, a las autoridades, a fracasar como maestros, a hablar con los padres, a liderar una reunión) con valentía; aconseja que analicemos con objetividad las razones de nuestros miedos y las posibilidades de enfrentarnos con éxito a ellos, que trabajemos en nuestras fortalezas y no huyamos del miedo, pues reconocerlo nos permite afianzar nuestro valor.

Por otra parte, el maestro ha de ser tolerante, sin que eso signifique que acepte las injusticias, Freire (1994) se refiere a la tolerancia como "...la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente." (p. 64)

La tolerancia está unida a la humildad y al amor. En la medida en que el educador es humilde y amoroso, es tolerante, y emplea esa tolerancia para mejorar el estado de las cosas, para ayudar al oprimido en su liberación, en su concienciación. La tolerancia es una virtud que exige, a la vez, de la presencia de otros valores, como la disciplina, el respeto y la ética.

Además, Freire considera que el maestro ha de reunir otro grupo de virtudes, entre las que se encuentran la competencia, o la cualidad de ser bueno en su campo; la capacidad para decidir, que unida a la valentía permite al docente no dudar, persistir y elegir el mejor camino en congruencia con sus valores y sus ideales; la seguridad, pero no una seguridad soberbia, sino acompañada de humildad, el maestro debe tener la suficiente seguridad como para saber por qué hace lo que hace y para qué lo hace; la ética, fundamento para la toma de decisiones basadas en la moral y en una correcta distinción entre lo bueno y lo malo; la justicia, elemento central en la sociedad y, por supuesto, en un salón de clases en el que los derechos de uno no deben estar por encima de los derechos de otro; la tensión entre la paciencia y la impaciencia, equilibrio indispensable entre la espera interminable, el escenario permisivo donde todo es posible y la urgencia de que las cosas sucedan en cuanto lo desee el docente y de la forma en que lo plantea su autoritarismo; y la parsimonia verbal, aspecto relacionado con la tensión entre paciencia e impaciencia, que indica que el maestro debe ser moderado y no caer en "ondulaciones" o alteraciones en cuanto a su carácter, sus decisiones y la forma en que construye el ambiente de su clase y en la que se comunica con sus alumnos.

El conjunto de estas cualidades, aunadas a la alegría de vivir, contribuyen a la construcción de la escuela feliz, como lo explica Páez et. al. (2018)

Con estas virtudes el educador hará de la escuela un espacio que le dice sí a la vida, no la escuela que enmudece a los alumnos; sí a la escuela que se niega a la inmovilidad; sí a la escuela en la que se piensa, se ama, se actúa, y en la que se crea y se habla. (p. 147)

Paulo Freire y el Amor

Buscando a Freire encontré también a un hombre que no opone la rebeldía y la lucha con el amor, sino que cree que es este sentimiento el que mueve hacia el cambio, sustenta en la amorosidad la tarea educativa de la liberación, pues considera, según afirma Kohan (2020), que la opresión es violencia y, por lo tanto, es un impedimento para el amor, la alternativa es una educación liberadora sustentada en el amor al otro.

Al respecto, Freire (1994) señala:

Sin embargo, es preciso que ese amor sea en realidad un “amor armado”, un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber del que tiene el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar. Es esta la forma de amar indispensable al educador progresista y que es preciso que todos nosotros aprendamos y vivamos. (pp. 62-63)

Freire dedica profundas reflexiones al tema del amor pedagógico, y explica las relaciones entre amar el enseñar y amar el aprender, señalando que estas relaciones son complejas y se alimentan mutuamente. Al hablar del amor como uno de los cinco principios o gestos a través de los cuales Freire explica filosóficamente los vínculos entre educación y política, Skliar en el libro de Kohan (2020) menciona: “quien enseña amorosamente no solo aprende lo que enseña, sino que también aprende amorosamente, en el enseñar, al enseñar” (p. 123).

Así, el maestro que desarrolla el amor pedagógico es transformado, enseñando aprende y aprendiendo ama enseñar. Gadotti y Torres (2001, p. 36), citan a Freire, quien dice: “cuanto más se ama, tanto más se ama”, y en el amor pedagógico, cuanto más se educa tanto más se ama, y cuanto más se ama tanto más se educa. En una de sus cartas, Freire abunda sobre el amor y compara el amor de una tía (forma común de denominar a las maestras en algunos países), con el amor de una maestra, y dice que es posible ser tía sin amar a los sobrinos o disfrutar de ser tía, pero que no es posible ser maestra sin amar a los alumnos o disfrutar la enseñanza.

Freire (1994) advierte a los que pretenden enseñar que la docencia:

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. (p. 8)

Esta visión del eros pedagógico freireano es inspiradora y resulta interesante que adoptando el tan desgastado término de amor, reservado muchas veces a para los aspectos románticos, Freire lo analiza, lo estudia, lo siente, y al explicarlo permite despojar a la docencia de ese carácter frío o neutral con el que a veces se pretende teñir, en pos de una educación “científica”, que a veces olvida que el acto de enseñar y aprender es un acto humano, lleno de emociones y sentimientos, que no puede convertirse en una actividad fría o mecánica, sino que implica todo el ser de ambos participantes, toda su mente, todo su cuerpo y toda su emotividad.

Sin embargo, el amor que pregonaba Freire no está exento de un elemento indispensable: la disciplina. A este aspecto dedica su décima carta, dejando claro que el amor no está reñido con la disciplina, sino que un verdadero amor exige de tal disciplina y dirección. Freire (1994), que aspira a la liberación por sobre todas las cosas, dice:

No hay disciplina en el inmovilismo, en la autoridad indiferente, distante, que entrega sus propios destinos a la libertad. En la autoridad que renuncia en nombre del respeto a la libertad. Pero tampoco hay libertad en el inmovilismo de la libertad a la que la autoridad le impone su libertad, sus preferencias, como las mejores para la libertad. Inmovilismo que se somete a la libertad, intimidad o movimiento de la pura sublevación. (p. 129)

Así, tenemos un concepto de amor completo: el amor que se preocupa por el bien del otro, pero que también reconoce que, al educar, el amor exige disciplina y que el docente debe lograr un delicado equilibrio entre la autoridad y la libertad, para no naufragar por el mar del sentimentalismo y el libertinaje, sino para lograr conducir a los otros hacia la liberación.

En este sentido, Freire se identificaba con el Che Guevara, pues hace alusión a una de las cartas del Che en “Pedagogía de la esperanza”, diciendo que “el verdadero revolucionario está animado por fuertes sentimientos de amor” (Freire, 1992, p. 45). El maestro progresista, desde su salón de clases, debe ser un revolucionario, pero no uno animado por la violencia sin sentido, sino por el amor al otro y por el deseo de lograr un mundo mejor.

Paulo Freire y la Educación

Freire, el pedagogo, heredó a la educación de nuestro tiempo un sueño y múltiples posibilidades, y al buscarlo me encontré con un hombre multifacético: filósofo, escritor, político, revolucionario, pero, sobre todo, educador. El gran sueño de Freire fue la liberación de los

oprimidos, y encontró en la educación, en la concienciación de los seres humanos, las posibilidades para lograr esa liberación.

Parra Nuño (2017, p. 218), en un fragmento de su poema a Paulo Freire, sintetiza lo que es la educación para este pedagogo:

¿Qué cosa es la educación hermano?

Preguntamos...

Y la brisita, con trazo firme,

escribió en el pizarrón:

La educación es una herramienta

para practicar la libertad,

para cultivar la esperanza,

para des ocultar la realidad,

para leer el mundo y la vida,

para recuperar la Palabra,

para hacernos personas críticas

y transformar la sociedad.

La educación

–siguió anunciando–

es concientización y amor,

es acción y reflexión,

es autonomía y creación,

es diálogo y liberación.

Como bien dicen ustedes

los nicas de corazón:

¡EDUCACIÓN ES REVOLUCIÓN!

En efecto, para Freire, la educación es revolución, por eso hablaba al principio de la muerte de la escuela antigua por medio del cambio que haga emerger la escuela liberadora; Freire y Faundez (2013) hacen una aguda crítica a la escuela antigua, que lamentablemente sigue vigente en nuestros días, al mencionar que:

La educación en general es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas, que es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de

asombrarse, de responder al asombro y resolver los verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento. (p. 76)

En contraposición, plantean la pedagogía de la pregunta, afirmando que aprender a preguntar es uno de los principios de la democracia y que todo conocimiento verdadero comienza por la pregunta, por la curiosidad; sin embargo, en las escuelas se rechazan las preguntas o se burocratiza el acto de preguntar, de hecho, el maestro tiene todas las respuestas a preguntas que los niños no han formulado, y la tarea del niño es aprender esas respuestas en vez de plantear sus propias preguntas.

Para Freire, la educación no se trata solo de enseñar a leer y a escribir, sino que "... se trata de apropiarse de un conocimiento básico en todos los niveles de la vida, de que el ser humano pueda progresivamente tener condiciones para responder a las preguntas centrales que nuestro cuerpo y nuestra existencia cotidiana nos plantean." (Freire y Faundez, 2013, p. 128)

A la vez, Freire analiza y rechaza la concepción bancaria de la educación actual, en la que el maestro "deposita" conocimientos en el alumno, acentuando así la contradicción entre educador y educando y convirtiendo a este último en un objeto que se domestica a través de la escuela.

Al respecto, Freire (1969) dice que en la educación bancaria el maestro dicta ideas, dicta clases, trabaja sobre el educando, le impone el orden, le da fórmulas; estos métodos se oponen al desarrollo del pensamiento, a la concienciación o el despertar de la conciencia, pues solo logran que el alumno se acomode al orden establecido sin cuestionarlo ni compartirlo y no permiten que construya y cambie ideas, en vez de solo almacenarlas.

Como alternativa se propone la pedagogía de la liberación, la cual implica, según Freire (1969):

- a) No más un educador del educando;
- b) No más un educando del educador;
- c) Sino un educador-educando con un educando-educador.

Esto significa:

1. Que nadie educa a nadie
2. Que tampoco nadie se educa solo
3. Que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. (pp. 17-18)

Rodríguez et. al. (2007) explica que la educación desde la propuesta de Freire es esencialmente un acto comunicativo, dialógico, que no solamente aspira al consenso, sino que es

una estrategia para cambiar el mundo; así, la educación de la pregunta, de la liberación, es dialógica y tiene un componente político innegable que tiende a la liberación de los oprimidos.

Y es precisamente la Pedagogía del Oprimido, obra cumbre Freire (2005) la que explica el sueño de este educador: la práctica de la libertad en la que los oprimidos se descubran y se conquisten reflexivamente como sujetos de su propio destino histórico.

Freire (2005) apunta:

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. (p. 71)

Educación en la liberación exige que los hombres aprendan a pronunciar el mundo, por eso Freire aboga por concientizar, más que alfabetizar, para que las personas no solo aprendan a leer lo que alguien más escribe y a escribir lo que alguien más dicta, sino que sean dueños de su propia voz, reflexionen sobre las condiciones de su existencia y tomen la palabra, escriban sobre su realidad, hablen sobre ella, la transformen.

Para ello, propone una educación humanizante que supere la cosificación de los sujetos, y los convierta en seres conscientes de su propio papel histórico; el diálogo y la acción dialógica, compuesta por la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural son las directrices para la educación liberadora, para la escuela de la esperanza que propone Freire.

Él mismo la puso en práctica en sus programas de educación para adultos desarrollados en varias partes del mundo, en los programas de enseñanza de la lengua con pequeños en los que involucraba a los padres de familia, en las actividades de colaboración entre aldeas distantes en África para que los campesinos desarrollaran otras formas de producir a través de la reflexión y el diálogo.

Eso descubrí en Freire, no fue un pedagogo que solamente ofreció una teoría, él demostró con la práctica que el trabajo por la liberación es posible, que la pedagogía de la pregunta, de la esperanza y del amor pueden ser reales y que el papel del maestro es esencial en el cambio del mundo. Gran responsabilidad no apta para los cobardes, los indiferentes, los pasivos, los indecisos... tarea destinada solo a los educadores amorosos, valientes, revolucionarios, así como Paulo.

Referencias

- Cortella, M. (2007). La humildad pedagógica de Paulo Freire. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 29, 2007, p. 161. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza, un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. y Torres, C. (2001). *Paulo Freire: una biobibliografía*. México: Siglo XXI.
- Gelvis, O. y Useche, M. (2009). Educación, ética y cultura: una mirada desde Paulo Freire. En *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Vol. 11 (2): 182 - 193, 2009. Venezuela: Universidad Rafael Bellosó Chacín.
- Gómez del Castillo, M. (2008). *Paulo Freire: un educador para el siglo XXI*. En *Escuela Abierta*, 2008, 11, 191-201.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. Buenos Aires: CLACSO.
- Olivera, E. y Orellana, A. (2005). Escuchemos a Paulo Freire: una mirada a la educación popular. En *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. año 5, n° 10, (2005).
- Páez, R., Rondón, G. y Trejo, J. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. Argentina: CLACSO.
- Parra Nuño, S. (2017). Ponencia 1: El Freire que me ha descubierto la vida (digo la vida no la universidad o las bibliotecas). En *Papeles Salmantinos de Educación*, Núm. 21, 2017. Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Salamanca.
- Rodríguez, L., Marín, C., Moreno, S. y Rubano, M. (2007). Paulo Freire, una pedagogía desde América Latina. En *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XVIII, núm. 34, mayo, 2007, pp. 129-171. Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos.

CAPÍTULO IV
CURRÍCULO NACIONAL BOLIVARIANO: CARENCIAS, OLVIDOS Y
POSIBILIDADES. RE-LIGAJES DESDE EL LEGADO DE PAULO
FREIRE

CURRÍCULO NACIONAL BOLIVARIANO: FALHAS, ESQUECIDOS E
POSSIBILIDADES. LIGAÇÕES DESDE O LEGADO DE PAULO FREIRE

BOLIVARIAN NATIONAL CURRICULUM: SHORTCOMINGS,
FORGETFULNESS AND POSSIBILITIES. RE-LINKS FROM THE
LEGACY OF PAULO FREIRE

Andrés Antonio Velásquez Gutiérrez
Liceo Humberto Fernández Morán
anve6894@gmail.com

Resumen

En ocasión de conmemorarse el centenario del nacimiento de uno de los gigantes de la pedagogía del siglo XX: Paulo Freire, honra la convocatoria al libro electrónico titulado: Paulo Freire. El Andariego de la utopía. El llamado despierta y revitaliza la oportunidad de tomar la palabra para desde el legado y obra de dicho pedagogo reiniciar un diálogo que abrace a los docentes, los educandos y su entorno familiar y el ente rector en la educación venezolana como interlocutores, como colaboradores de la indagación y como compañeros de camino en estas crisis y desde el re-ligaje como hermenéutica interpretativa de textos, como herramienta para analizar y reflexionar sobre las carencias, olvidos y posibilidades del Currículo Nacional Bolivariano (CNB) bajo la luz que emana del legado y obra de Paulo Freire. La realidad de su permanente metamorfosis, la cual debe constituirse desde la comunión de todos y desde la superación de la concepción bancaria de la educación es el marco de la indagación. Desde la praxis como elaboradores y ejecutores del CNB se evocan las palabras y acciones de otros actores del proceso para proponer vías de abordaje para temas como afectividad, desleimiento e inclusión sin agotar la incorporación de otros temas; las lecciones aprendidas en pandemia y la oportunidad de hacer aportes significativos para una educación para la vida son tareas pendientes para el educador y los educandos; para zarandear hasta arrojar lejos la soslayación y evitar la concatenación que legitime el sistema excluyente que arroja la utopía hacia la imposibilidad.

Palabras clave: Paulo Freire, Currículo, Re-ligaje, Comunión, Educación.

Resumo

Por ocasião das comemorações do centenário do nascimento de um dos gigantes da pedagogia do século XX: Paulo Freire, é homenageado o anúncio do livro eletrônico: Paulo Freire. A Errante of Utopia. O apelo desperta e revitaliza a oportunidade de falar a partir do legado e do trabalho do referido pedagogo para reiniciar um diálogo que abraça professores, alunos e seu ambiente familiar e o corpo diretivo da educação venezuelana como interlocutores, como colaboradores da investigação e companheiros do caminho nessas crises e da religação como hermenéutica interpretativa dos textos, como ferramenta para analisar e refletir sobre as lacunas, esquecimentos e possibilidades do Currículo Nacional Bolivariano (CNB) à luz que emana do legado e da obra

de Paulo Freire quando tivermos a informação. A realidade de sua metamorfose permanente, que deve se constituir a partir da comunhão de todos e da superação da concepção bancária de educação, é o quadro de investigação. A partir da práxis como fomentadora e executora da CNB, as palavras e ações de outros atores do processo são evocadas para propor formas de abordar questões como afetividade, deslocamento e inclusão sem esgotar a incorporação de outras questões; as lições aprendidas na pandemia e a oportunidade de fazer contribuições significativas para uma educação para a vida são tarefas pendentes para o educador e os alunos; sacudir a evasão e evitar a concatenação que legitima o sistema excludente que lança a utopia na impossibilidade.

Palavras-chave: Paulo Freire, Currículo, Religação, Comunhão, Educação.

Abstract

On commemorating the centenary of the birth of one of the giants of pedagogy of the twentieth century: Paulo Freire, honors the call for the electronic book entitled: Paulo Freire. The Wandering of Utopia. The call awakens and revitalizes the opportunity to take the floor so that from the legacy and work of said pedagogue to restart a dialogue that embraces teachers, learners and their family environment and the governing body in Venezuelan education as interlocutors, as collaborators of the inquiry and as companions on the way in these crises and from the re-linking as interpretive hermeneutics of texts , as a tool to analyze and reflect on the shortcomings, forgetfulness and possibilities of the Bolivarian National Curriculum (BNC) in the light that emanates from the legacy and work of Paulo Freire. The reality of its permanent metamorphosis, which must be constituted from the communion of all and from the overcoming of the banking conception of education is the framework of inquiry. From the praxis as elaborates and executors of the CNB, the words and actions of other actors of the process are evoked to propose ways of approaching issues such as affectivity, desleimiento and inclusion without exhausting the incorporation of other topics; the lessons learned in the pandemic and the opportunity to make significant contributions to life-skills education are unfinished business for educators and learners; to shake until the bypass is thrown away and to avoid the concatenation that legitimizes the exclusionary system that throws utopia towards impossibility.

Keywords: Paulo Freire, Curriculum, Re-linking, Communion, Education.

Preámbulo: La certeza de lo siempre inacabado

La educación que el niño recibe en el seno familiar es fundamental para impulsar el desarrollo de sus inteligencias, entre ellas la inteligencia lógica-matemática. El entorno familiar alienta o desalienta la curiosidad y el afán exploratorio del pequeño, este liga y desliga experiencias, las cuales almacena en su vasto ordenador cerebral para ir edificando su propio aprendizaje, “así se forma un ambiente al interior del individuo que favorece o dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas” (Velásquez, 2020, p. 49). Como cada niño es único, esta interacción entre el entorno familiar, el ambiente y el niño en formación añade, quita y condiciona elementos en un plan de trabajo que se heredará de padres a hijos, así ese plan devenido en currículo familiar está transformándose permanentemente de una generación a otra.

Pero llega un momento en que la necesidad de saberes cuyo abordaje sobrepasa la capacidad técnica y cognitiva de muchas familias torna imperativo continuar ese proceso educativo en una instancia especialmente concebida para desarrollar las posibilidades del infante; en ese momento existencial el niño y su familia se hacen conscientes de su mutuo inacabamiento, de la necesidad de una metamorfosis más allá del seno familiar; para satisfacer este anhelo la familia comparte su más preciado tesoro con guías de manos más capaces, el infante marcha a una institución ideal llamada escuela con la esperanza propia y de los suyos de aprender para ser más.

Ante el reto de responder a la magnitud de esos sueños, de posibilitar el camino necesario para encauzar la misión visualizada, la familia espera de la escuela su propio plan de trabajo para cumplir ese propósito; un plan que contenga los pilares filosóficos, científicos, culturales, psicológicos, históricos, pedagógicos, políticos y metodológicos sobre los que se basará el proceso de conformación del niño. Ese plan es el currículo escolar.

Sobre el currículo escolar se han hecho fuertes señalamientos, uno de ellos es el de ser una herramienta más al servicio del imperialismo opresor que subyuga a los pueblos, “pocos docentes de matemáticas formados bajo la modernidad son conscientes de que están difundiendo una ideología a través de sus enseñanzas, y muchos otros aun sabiéndolo se resisten al cambio” (Rodríguez, 2020, p. 83). Ese señalamiento apunta a que el problema detectado es de tipo epistemológico y que la medicina que se le aplique debe abarcar el cuerpo y el espíritu del currículo escolar; afortunadamente este documento como obra humana será siempre inacabado, debe ser periódicamente revisado para atender las demandas y cambios surgidos en la sociedad en cuyo contexto ha de aplicarse.

De la última de esas revisiones en la República Bolivariana de Venezuela emergió la propuesta del Currículo Nacional Bolivariano (CNB), concebida y direccionada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). Se enfatiza la palabra PROPUESTA por la verticalidad de su gestación, el CNB “no solo es la tarea de un grupo, sino que resume todo lo realizado y documentado por diversos textos y evaluaciones, congresos pedagógicos, círculos de profesionales y técnicos” (MPPE, 2007, p. 7). Dos puntos se resaltan de esta cita, el primero es el reconocimiento explícito de ser la propuesta de un grupo de profesionales bien intencionados, el segundo la imposibilidad de resumir TODO lo realizado y documentado, como bien lo sentencia el pedagogo “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo” (Freire, 2008, p. 75). La impresión que emana de esta cita es la de un documento inacabado desde

su origen, una obra que nace enferma de opresión, edificada sobre la arena y no sobre el fundamento sólido de la roca.

Escuchar o dialogar realmente con los docentes que formaron y formamos parte de ese resumen de todo lo realizado y documentado, permite ir tomando aquí y allá elementos para la terapéutica que puede tratar esa dolencia y conducir a la rehabilitación de un currículo necesario, es importante abandonar posiciones sectarias a favor y en contra para buscar en la comunidad de la crisis educativa que afecta a todo el colectivo escolar los consensos necesarios para iniciar una nueva transformación curricular, un nuevo plan que nos abrace a todos y guíe los anhelos por cristalizar sueños de grandeza.

Las palabras del padre de la patria, Simón Bolívar, artículo periodístico del potosí, 1825), señalan la enorme importancia de la tarea a emprender: las “naciones marchan hacia el término de su grandeza, con el mismo paso con que camina su educación. Ellas vuelan, si ésta vuela; retrogradan si retrograda; se precipitan y hunden en la oscuridad, si se corrompe o absolutamente se abandona” (Lecuna, 1917, p.301).

A pesar de su tropiezo de gestación, el CNB es un avance formidable, esta fortaleza debe animar a regresar al cuaderno de trabajo para reemprender la labor que un día será de nuevo inacabada. Su transformación no es sólo una posibilidad, sino una realidad utilizando para ello el marco de la concepción problematizadora y de la liberación expresada por Paulo Freire

La educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir conocimientos y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación bancaria, sino ser un acto cognoscente (...) antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible (Freire, 2012, pp. 60, 61)

Siguiendo esa línea de acción, las dos condiciones necesarias para su aplicación, a saber la superación de la contradicción educador-educandos y la relación dialógica pueden viabilizarse a través del re-ligaje en el sentido del término expresado por (Rodríguez, 2019) en su concepción originaria de desligar para despejar el camino y favorecer el religaje posibilitando la transformación del individuo resaltando cualidades y rasgos favorables para aprender a aprender; esto es asumirlo como una oportunidad para revitalizar el CNB desde su praxis desligando aquellas situaciones donde fueron obviadas las voces y manos que se aprestaron al trabajo común, para

volver a ligar proponiendo desde la comunión de nuestras acciones e interacciones vías propias de entendimiento.

El currículo escolar será siempre inacabado, perfectible; pero en la medida que lo sintamos parte de nuestro tejido como nación emergerán voces y acciones para mantener su vigencia, manos que le ayudarán a levantarse ante cada tropiezo.

Lógica constructiva: El abrazo solidario y amplio entre los oprimidos que abarca al opresor

En la lógica matemática clásica, una proposición “es un enunciado del cual puede decidirse para una situación dada si es cierto o es falso “(Quesaynne, 1974, p. 17); estas proposiciones interaccionan según leyes que han permanecido inmutables desde que se establecieron; tal es el caso de la conjunción lógica $P \wedge Q$. Su tabla de verdad es la siguiente

Tabla 1

Tabla de Verdad Proposicional de la Conjunción Lógica

P	Q	$P \wedge Q$
V	V	V
V	F	F
F	V	F
F	F	F

Fuente: Tabla realizada para la investigación 2021

Nótese que la presencia de falsedad en cualquiera de las proposiciones constituyentes lleva a un resultado falso en la conjunción de las proposiciones. Esto es particularmente visible en la realidad fuera del mundo de la abstracción, siempre que algún atisbo de falsedad se introduce en una relación esta se contamina, se abre la puerta al fracaso o a la contradicción, se niega la posibilidad de un resultado verdadero.

El CNB es el resultado de un gran ligaje, desligaje y re-ligaje de esfuerzos, es el producto de un equipo de voluntades que documentó, reflexionó y revisó muchísimo material, pero cuyo trabajo se contaminó al ceder la palabra a quienes debían poner en práctica la reforma. Esa puerta al fracaso se apertura al utilizar los círculos de estudio, congresos pedagógicos, consultas regionales y locales como un mero trámite para formalizar lo que ya estaba listo; las recomendaciones, críticas y sugerencias se expusieron, debatidas y sistematizadas para luego olvidarlas en la memoria digital de algún funcionario del MPPE. A 14 años de esas CONVERSACIONES, el esquema presentado al inicio de la consulta no ha variado en alguna letra, no hay ninguna rectificación o evolución, lo realmente importante fue el producto (CNB) no el proceso (construir en colectivo). Extraña contradicción está la de un bello documento que

sintetiza un gran esfuerzo por superar la educación bancaria, por implementar la vocación ontológica de ser más y que para evitar los efectos la ecología de la acción deviene en un instrumento utilizado con la intención de convertir a educadores en autómatas que sólo levanten la mano o meneen la cabeza de arriba abajo para expresar el ya previsto “APROBADO”. En palabras de, “¿cómo puedo dialogar si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?” (Freire, 1972, p. 73).

La densidad de la contaminación aumentó durante el proceso de acompañamiento pedagógico, además de la puerta se abrieron también las ventanas al fracaso o a la contradicción, sírvase un ejemplo para mostrar su alcance: fue en el municipio Cruz Salmerón Acosta de este estado Sucre, Venezuela, el distrito escolar me había invitado a participar en el acompañamiento de esa zona. Muy temprano en la mañana antes de dirigirnos a la Escuela “José Félix Rivas” donde se realizaría el intercambio de saberes conocí y conversé con quien fungiría como facilitadora; al presentarnos e iniciar la conversación me disculpé por preguntarle en que área del plan piloto ella había laborado, pues para mí era una completa desconocida. Con una sonrisa deslumbrante mi interlocutora me sorprendió al informarme que ella no era del equipo del plan piloto, sólo estaba allí para aclarar nuestras dudas y guiar a los que aún estaban indecisos sobre el camino que debían tomar.

La metodología que utilizó para el encuentro fue pedir que escribiéramos nuestras preguntas en un papel y la introdujéramos en una cestita que fue pasada por el aula de clases, acto seguido se revolvieron los papeles y cada uno tomó uno al azar. La dinámica consistía en que leyéramos en voz alta la pregunta y diésemos en voz alta también una respuesta a la inquietud manifestada. Fue después de la tercera intervención, una de las directoras de secundaria más respetada y combativa pidió la palabra para decir algo importante: dijo que en el tema que tratábamos todos teníamos algún grado de ceguera y estábamos allí para ver mejor el camino a transitar, pero que recordando la parábola de Jesucristo ella sentía que esa metodología estaba llevando a que un ciego guiara a otros ciegos y así todos íbamos directo al hoyo de la ignorancia, acto seguido pidió a los presentes que dirigieran sus preguntas directamente a la facilitadora para beber de su sapiencia; demás está decir que el ambiente cambió y todos lo percibimos, la facilitadora después de un largo e incoherente discurso se disculpó porque tenía que regresar antes que el transporte marítimo cesara. Y no fue la única escena de este tipo que me tocó vivir, ni la única situación que dejara sin respuestas a un facilitador.

¿Cómo puede darse lo que no se tiene?, ¿cómo puede dialogarse con quien no tiene nada que decir? En el estado Sucre, Venezuela el plan piloto de implementación del CNB se desarrolló en un solo liceo piloto como preludeo para el arranque de la segunda fase en todos los liceos de la entidad, al parecer el personal de multiplicadores no fue suficiente o se obvió porque el CNB estaba tan nítido que cualquiera podía explicarlo y no había equívocos en el camino de su instrumentación. Es cierto que estaban disponibles videos tutoriales muy amenos elaborados en el MPPE sobre el nuevo diseño curricular, pero aparte de su difusión limitada, ¿quién responde las preguntas que surgen a medida que se visualiza la explicación? En el razonamiento por reducción al absurdo partir de una negación de la hipótesis, lleva a negar la conclusión que se quiere probar; en la cotidianidad no escuchar al interlocutor niega el diálogo necesario transmutándolo en una simple conversación.

Empero, “entre conversar y dialogar hay un abismo. Conversar es hablar sobre el mundo que nos rodea, dialogar es hablar sobre el mundo que somos” (Cury, 2006, p. 51). Existen pautas de comportamiento que de manera inconsciente reflejan la particular manera en que fuimos educados, ello ocurre porque una buena parte del aprendizaje del ser humano ocurre por imitación. Requiere trabajo paciente diluir la sombra del sistema educativo opresor en el cual nos formamos, la democracia cognitiva es una lucha antagónica y necesaria entre hablar y ceder la palabra, entre el impulso del educador que cree saber lo que conviene al educando y el educando que se sabe con derecho de construir su propio camino. Para implementar la democracia cognitiva es preciso el diálogo como piedra angular de entendimiento.

Es el diálogo la principal herramienta utilizada por grandes maestros como Jesús, Platón, Freire, Morín, Prieto Figueroa en sus labores educativas. Para comprender qué es el diálogo es necesario ir a sus partes y a partir de allí regresar al todo. El diálogo implica un hablante-oyente y un oyente-hablante, un tiempo, un ambiente, una direccionalidad y un lenguaje de entendimiento. El cemento utilizado para cohesionar homogéneamente todos estos elementos es la palabra. Esta palabra que provoca acciones, interacciones y retroacciones entre los diversos componentes del diálogo está a su vez constituido por

Dos dimensiones - acción y reflexión - en tal forma solidaria, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que

no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire, 1972, p. 70).

Debe operativizarse el diálogo necesario contextualizándolo en una praxis signada por estas dos dimensiones que señala Freire, una acción en el sentido señalado por Prieto Figueroa: “procure actuar. Se aprende mejor cuando se hace lo que se aprende, o se le aplica en alguna forma. Para aprender es necesario ejercitarse en la cosa aprendida” (Prieto, 2006, p. 68) y reflexión en el sentido ya planteado por (Rodríguez, 2019) implementado un re-ligaje del hecho del que fuimos ilusoriamente constructores; desligando el diálogo fingido, y ligando con un diálogo en el que nos sumerjamos con el colectivo escolar quienes serán los ejecutores de la historia como oprimidos para accionar-aprendiendo a través de una praxis que permita apropiarnos del CNB y adaptarlo a las realidades que otros ojos no quieren ver. Accionar y reflexionar en las aulas de clase, en las comunidades, en la mente y el corazón de cada uno de los integrantes del colectivo escolar es el camino dialógico necesario para superar una actitud neocolonialista y opresora. La idea es desligar el desconocimiento y el rechazo a ultranza del CNB en las aulas de clases venezolanas del siglo XXI, para ligar lo negado con lo propuesto, con lo que emerja en las nuevas exploraciones, en busca de un re-ligaje que nos permita avanzar en medio de las crisis que enfrentamos como nación.

Carencias, Olvidos y Posibilidades: Afectividad, Desleimiento e Inclusión

Charles Perrault en su bello cuento la bella durmiente narra cómo después de cien años del sueño de la princesa un joven y apuesto príncipe se internó en la espesura del bosque buscando un jabalí y descubrió un enorme castillo; con paso resuelto anduvo hacia él, recorrió su interior y no se detuvo hasta que descubrió a la durmiente que se transformó en la mujer de sus sueños (Perrault, 2006). Sería contradictorio enumerar carencias, olvidos y posibilidades del CNB desde este puesto de atalaya mientras se afirma la necesidad de que dicha construcción debe darse en colectivo, en comunión con los otros. Como en el cuento de la bella durmiente, miraremos y nos sorprenderemos con el paisaje, el castillo y la durmiente hasta que llegue el momento de actuar, limitémonos a avanzar con paso resuelto por algunos caminos que nos permitan visualizar las carencias, olvidos y posibilidades que permean el CNB. Exploraremos tres senderos en particular, sin que ello signifique que no puedan existir otras vías de acercamiento.

Afectividad

El espíritu que sus autores intentan insuflar en el cuerpo de trabajo del CNB está expresado en “los principios, características, perfiles, orientaciones, propósitos, componentes y metodología

de aprendizaje del Currículo Nacional Bolivariano están fundamentados en las ideas y praxis libertadoras, filosóficas, pedagógicas, políticas, sociales, culturales de ilustres venezolanos y venezolanas” (MPPE, 2007, p. 8). Se entiende que la idea es exaltar un sentimiento patriótico, antiimperialista, decolonial, hacernos sentir como constructores de nuestro propio destino; pero ¿cómo apelar al sentimiento sin desarrollar la afectividad?, ¿cómo alcanzar la libertad obviando el impulso a romper las cadenas?

En el caso particular de la educación matemática es necesario recordar que su enseñanza-aprendizaje demanda además de recursos didácticos, recursos afectivos. La matemática emocional es un amplio campo de investigación; ella estudia las creencias, actitudes, sentimientos, emociones y valores necesarios para un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

Carecer de un abordaje o al menos de un llamado a considerar el formidable empuje hacia adelante o hacia atrás que la afectividad puede ejercer en los contenidos plasmados en el CNB es una vía para conspirar contra la belleza de la propuesta metodológica implementada. Son estas creencias, actitudes, sentimientos, emociones y valores los que convierten al docente en opresor y a los estudiantes en oprimidos; las que alientan el miedo a la libertad, las que transmutan el pánico en inacción. Una afectividad desfavorable hacia las matemáticas impregna al núcleo familiar, a la red de amigos, a los compañeros de colegio, a todo el universo afectivo del escolar en proceso de aprendizaje. Es la perpetuación de esta afectividad la que lleva a que una vez superados los obstáculos y alcanzada la meta anhelada, el estudiante ahora profesional, descubra en su interior el germen del sistema opresor. Atisbos de ese germen pueden visualizarse en su lenguaje corporal, en sus fallas y aprensiones con relación al razonamiento deductivo, en su propia afectividad y su accionar ante sus necesidades de reaprendizaje y el aprendizaje de los que ahora son sus estudiantes.

El pedagogo muestra un camino posible para enfrentar esta carencia del CNB, una manera de re-ligar esta afectividad:

Primeramente, nos aseguremos con objetividad de la existencia de las razones que nos lo provocan. En una segunda instancia, si estas existen realmente, que las comparemos con las posibilidades de que disponemos para enfrentarlas con probabilidades de éxito. Y, por último, que pensemos qué podemos hacer, para si este es el caso aplazar el enfrentamiento del obstáculo y hacernos más capaces de hacerlo mañana (Freire, 2010, p. 60).

Este enfoque plantea una posibilidad de des ocultar la belleza matemática sin negar su abstracción, autores afirman “para ser un buen profesor, no basta con poseer determinados conocimientos, sino que un buen profesional de la educación ha de saber ayudar a los alumnos a que los aprendan” (Carbonero, Román, Martín-Antón y Reoyo, 2009, p. 230). Es necesario que el educador-educando transite con su imaginación los caminos trazados por el educando-educador, descubriendo y mostrándole el porqué de sus dificultades, de sus caídas, alentarle a ponerse de pie ante cada fracaso y emprender un nuevo intento, animarlo a evocar situaciones anteriores que pueden ayudar al avance.

Este enfoque también permite indicarle al educando-educador que toda acción es una apuesta, donde deben mezclarse audacia y precaución, aunque se ignore las proporciones correctas de cada uno, pero con la mente bien atenta en el punto que se pretende alcanzar. Es una oportunidad para que el educador-educando supere la visión cuantitativa de la evaluación del educando-educador considerando el esfuerzo y el camino recorrido por ambos en la búsqueda de alcanzar el objetivo previsto y también es permitir la emersión de diferentes enfoques para una construcción grupal de respuestas, permitiendo y alentando el diálogo entre los estudiantes en vez de la vista fija y perdida en un punto del aula de clases que no le dice nada, ni activa mecanismo alguno en su mente.

Tenemos que “una educación centrada en técnicas no desarrolla una comprensión detallada de los fenómenos. Necesitamos muchos menos técnicas y más comprensión profunda de la manera de conocer” (Gómez-Chacón, 2009, p. 77). La desmitificación de creencias, actitudes, sentimientos, emociones y valores desfavorables hacia el aprendizaje de las matemáticas debe iniciar desde las escuelas de formación docentes, influenciar a padres y representantes y abarcar a la mayoría de los estratos de la sociedad.

Entiéndase esta carencia como un llamado a romper la verticalidad del aula de clase, una invitación a que el docente se siente no al frente, sino al lado de los estudiantes sin negar o diluir el obstáculo que enfrentan, sino utilizándolo para enseñarles a superar desafíos, para mejorar su capacidad de respuesta ante la vida en sociedad. Este tipo de praxis favorece el sentido de equipo y enseña la necesidad de la multidisciplinariedad y transdisciplinariedad para realizar ciertas tareas.

Re-ligar, esto es, desligar la afectividad desfavorable para volver a ligar con afectividad favorable a la matemática pasa por lo que “enseñar la comprensión entre las personas como

condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (Morín, 1999, p. 51). Es de esta manera que el educador puede proyectarse a las condiciones de vida del educando y comprender qué está dificultando su avance, dónde, cuándo y cuán fuerte debe ser el impulso para que inicie su andar autónomamente. Así el educador deviene en educando. Dado que este es un proceso de doble vía también precisa que el educando perciba las competencias que se esperan de él, comprenda e interactúe con la metodología e indicaciones que le facilita el educador y traduzca el lenguaje afectivo y no verbal del educador como una afirmación de su propia lucha. Así el educando deviene en educador. El impulso y la valentía necesarios para emprender estas búsquedas sólo pueden surgir de la comunión real entre educadores-educandos y educandos-educadores.

Construir en colectivo la ilusión de ser más y erradicar la sombra de ser menos. Educar no solo con la idea de romper con las cadenas de la opresión, sino de liberar al que nos oprime, hacerle sentir la necesaria humanidad que debe privar en un corazón y una mente común. No desde la perspectiva generosa de transferencia de conocimientos y tecnologías gota a gota o con la meta de sobrepasar el desarrollo del otro para ahora convertir al opresor en neo oprimido, esto es un nuevo oprimido en palabras del autor, sino en aras de una convivencia ecosófica y humanizante. Manos humanas que trabajen y transformen al mundo.

Desleír

El término desleír en el oriente venezolano expresa el hecho de diluir tanto una bebida que esta pierde su sabor característico. La implementación de la propuesta del CNB para la enseñanza de las matemáticas en las aulas de clases pasa por su utilización transdisciplinar a través de la planificación por proyectos y la superación de su abordaje estéril como un conjunto inconexo de técnicas para enfrentar problemas de mayor complejidad en un futuro académico más lejano. Como en toda acción inédita desconocemos las proporciones correctas en que se debe dar esa dilución y si la matemática será el soluto o la solución en la que se disolverán las otras disciplinas, eso estará condicionado por la situación problemática que se plantee al interior del aula de clases.

En el texto *Matemática para la Vida*, elaborado en apoyo a la implementación del CNB se lee

Este libro ha sido escrito y pensado como instrumento para la liberación (...) La educación matemática, en el contexto venezolano y nuestro americano (latinoamericano y caribeño),

debe trascender estos fines y constituirse en un medio para impulsar el desarrollo humano, social, cultural y político de nuestros pueblos. (Renick et al, 2015, p. 4)

El texto *La Matemática y el vivir bien* expresa: “La Educación Matemática que mostramos en las páginas de este libro (...) provee a nuestros jóvenes de la reflexión necesaria para la construcción de la ciudadanía, la patria, la independencia y la ética social” (Duarte et al, 2013, p. 4). Estas citas traen a escena una ocasión en que en el segundo año del Liceo Bolivariano “José G. Velásquez” de la población pesquera de El Guamache, Estado Sucre, Venezuela abordábamos el tema

“Aplicar la simetría axial a las figuras planas” y hablábamos tal y como sugería el texto de las simetrías que se mostraba en las viviendas construidas por el Gobierno Nacional, en ese momento fui tomado por sorpresa ante la explosiva reacción de un nutrido grupo de estudiantes ante las que mostraba el texto hacia las bondades del esquema de construcción de viviendas en el país. Opiniones y testimonios de corrupción, engaño, tráfico de influencias, injusticias circularon de un alumno a otro cambiando el rumbo de la sesión de aprendizaje hacia la visión de este grupo de adolescentes sobre la falsa realidad que mostraba el texto. Paulo Freire afirma “la verdadera revolución, tarde o temprano, debe instaurar el diálogo valeroso con las masas. Su legitimidad radica en el diálogo con ellas, y no en el engaño y en la mentira. (Freire, 2012, p.114)

Lamentablemente en estas latitudes no se ve a un representante del gobierno sentado en un aula de clases contestando las inquietudes de una muestra de los hombres y mujeres que tomarán su relevo en un futuro no muy distante. Experiencias similares propias y de docentes de otras disciplinas y otras instituciones educativas, además de una revisión exhaustiva del material disponible en la Colección Bicentenario de textos de apoyo a la implementación del CNB llevan a un pensamiento disyuntivo: *¿el CNB sólo fue un instrumento para cual caballo de Troya, transversar las diversas disciplinas con los “logros” de la Revolución Bolivariana? o ¿sería que en una accionar audaz los autores utilizaron la necesidad de mostrar una política revolucionaria por parte del gobierno como herramienta para introducir el germen de cambio que muchos anhelaban encontrar?*. Hasta ahora se desconoce la respuesta, lo cierto es que la propuesta (CNB) es una realidad y los textos de apoyo a esta propuesta están allí; disponibles, aunque escasamente utilizados.

Acorde con la intencionalidad de mostrar una matemática de la cotidianidad, el CNB tropieza también con la expresión del maestro de maestros “cada árbol se conoce por sus frutos” (Sociedad Bíblicas Unidas, 1960). La escuela refleja necesariamente la sociedad que le rodea, esa sociedad está inmersa en cada uno de los individuos que conforman la escuela sean estos educandos, educadores, obreros o directivos. Negar las realidades que aquejan hoy a Venezuela es pretender tapar el sol con un dedo, la realidad “pareciera ser desoladora ante la inseguridad alimentaria que atraviesan sus ciudadanos, la hiperinflación y la disminución de la capacidad de salir de casa para trabajar a diario y derivar un ingreso, a lo que se suman los problemas eléctricos” (Gracia, Bravo, García, Padilla y Bruce, 2020, p. 42), utilizar como punta de lanza los espejismos y las contradicciones de la revolución bolivariana para presentar contenidos matemáticos sólo logran desleír la matemática.

Para superar este entorno debe ajustarse el foco y entender profundamente que en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje está el educando no la educación propiamente dicha, ni las matemáticas o alguna otra disciplina. Es de pensar “luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será” (Freire, 2009, p. 102). Es al educando a quien corresponde la tarea de separar el trigo de la paja. Aunque la labor pueda ser compartida por el docente y su círculo afectivo, es sobre la intencionalidad del educando sobre quien recae la acción de desligar una verdad hipotética y volver a ligar con la realidad que observa, sólo así se producirá una eficaz contextualización del re-ligaje de saberes que esperamos desde la perspectiva docente. Es dejando que el niño use sus piernas no importa cuántas veces se caiga que se aprende a manejar bicicleta, de nada vale en ese sentido los más bellos y amenos manuales o las más nítidas y bien intencionadas instrucciones verbales.

Inclusión

En la teoría de conjuntos, la relación de inclusión alude a “que un conjunto F está incluido en un conjunto E cuando todo elemento de F pertenece a E ” (Quesaynne, 1974, p. 24), es decir la inclusión implica un conjunto menor cuyos elementos pertenecen a un conjunto mayor que contiene otros elementos además de los presentes en el conjunto menor. En las relaciones humanas, esa inclusión matemática no se aplica, aquí la inclusión depende de que los otros elementos del conjunto mayor acepten la pertenencia de estos elementos que ya pertenecen a otro conjunto; así

encontramos la contradicción de personas que están incluidas en un conglomerado humano, pero además están excluidas de él porque los otros miembros del conglomerado no aceptan cierta característica común que presentan estos elementos. Una situación aún más contradictoria se da cuando quienes deben velar por subsanar estas situaciones se limitan a facilitar la inclusión de los elementos más representativos de estas exclusiones, esto es, a incluir a las minorías más numerosas. Eso lleva a una inclusión y a una exclusión dentro de la exclusión. La exclusión es peligrosa porque puede derivar en discriminación y ese es un mal que debe evitarse a toda costa, “la discriminación es un cáncer, una mancha que siempre ensució nuestra historia” (Cury, 2006, p. 196).

Las exclusiones del CNB yacen bajo la cobertura patriótica de los saberes indígenas y en menor medida el de los afrodescendientes; pero faltó espacio en el CNB para los saberes rurales, para los pescadores, para los trabajadores informales, para aquellos que habitan el submundo de los cinturones de miseria que circundan las ciudades, para los adolescentes que han transformado su mundo en un sincretismo cultural exclusivo. Son olvidos reales que pueden palpase al pasar las páginas del currículo escolar.

Cabría incluso preguntar cuántas de las 35 etnias y/o pueblos indígenas que habitan en Venezuela están reflejadas en el CNB, cuáles comunidades afrodescendientes se visibilizaron, nos sorprendería si las olvidadas fueran los grupos más numerosos. “Cuando en los proyectos modernistas-postmodernistas se refiere a la inclusión en la educación, hay disociación y pretenden acaparar la inclusión” (Rodríguez, 2020, p.34). Detrás de estas acciones puede percibirse la mano oculta del modelo opresor cuya sombra aún discurre por los senderos del cambio tratando de frenar el ímpetu del avance liberador.

Otra dimensión de la falta de inclusión podemos observarla al interior de las áreas de aprendizaje en que se dividió el CNB. En el caso de la matemática no hubo planteamiento acerca de la pertinencia de los temas que planearon el currículo, no se consideró la inclusión de temáticas más adaptadas al mundo laboral o a la cotidianidad, se limitó a repetir la misma temática que se ha perpetuado por largo tiempo. Además, la praxis ha demostrado una y otra vez que la temática establecida por año nunca se alcanza más allá del 70% y que hay temas que casi nunca o nunca se tratan, siendo los más perjudicados generalmente los contenidos de geometría, estadística y probabilidad porque según muchos docentes ellas no son imprescindibles para los estudios

posteriores, en este caso tampoco se planteó la búsqueda de una propuesta para que ese 30% olvidado año tras año por fin encontrara un espacio.

En los textos de matemáticas desde el primero hasta el quinto año cada capítulo se inicia con un ligaje del tema a tratar con algún elemento relevante de la cotidianidad y se desarrolla un único ejemplo hasta el final. Es el mismo esquema vez tras vez, no hay espacio para incluir otras maneras de abordar el tema, tampoco para no dejar por fuera otras situaciones que puedan abordarse con esa herramienta matemática. Finalmente, tampoco hubo espacio suficiente para la inclusión de los abundantes desafíos de la matemática divertida que pueden ayudar a encauzar la imaginación, la creatividad y el disfrute del tiempo libre del educando.

En esta dimensión de la exclusión es mucho más evidente la generosidad aparente del opresor que nos ahorra el trabajo de desarmar el puzle de las temáticas para intentar desligar y religar otros saberes pertinentes, en aras del tiempo y de evitar complicaciones innecesarias se perpetúa un esquema que tiene muchos más críticos que defensores. Resuenan fuertes estas palabras “los docentes formados bajo la hegemonía excluyente colonial no están en la capacidad de re-ligar desligando su propia praxis; sino hay una reforma del pensamiento” (Rodríguez, 2020).

Humildad, amorosidad y tolerancia en la forma planteada por (Freire, 2010) en su cuarta carta a los maestros son armas y armadura con que el docente puede luchar a favor de la inclusión. Tolerancia para convivir con lo diferente, para aprender con lo diferente, para respetar lo diferente; amorosidad para imprimirle significado y sentido a sus acciones, para hacer sentir especial a cada estudiante sobre todo al diferente, para comprender plenamente su papel como maestro; humildad para reconocer las fallas, para escuchar al otro, para admitir las limitaciones que como ser humano se posee.

El transitar por estos tres senderos reafirma la percepción del inacabamiento del currículo escolar venezolano, de la necesidad y urgencia de una nueva transformación, de que esta no puede ser elaborada en solitario por un grupo que sabe que lleva indeleblemente impregnado el germen opresor en el cual se formó; por ello debe edificarse desde la comunión, desde un esquema horizontal que abarque todo el colectivo escolar.

Fluir con la Corriente de la Vida: Mirando más allá de la Pandemia

En el año 70's, tres legiones romanas comandadas por Tito Vespasiano cercaron y tomaron por asalto la ciudad de Jerusalén; de los pocos que lograron escapar a la destrucción se cita a los seguidores de Jesús, quienes, al ver la estrategia romana de envolver la ciudad a manera de tenaza

para sitiarla, recordaron las palabras de su maestro “cuando viereis a Jerusalén rodeada de ejércitos, sabed entonces que su destrucción ha llegado” (Sociedad Bíblica Unida, 1960). Tito, una vez cercada Jerusalén, ordenó clavar en el suelo estacas puntiagudas que aislaran totalmente la ciudad y que se masacrara cruel y ejemplarmente a todo el que intentase rendirse o escapar, cerrando así la posibilidad de salvar la vida a más de 1,000,000 de judíos que se refugiaron tras los muros. Los cristianos estaban ya lejos de ese destino al seguir al pie de la letra el resto de las instrucciones su maestro: “entonces los que estén en Judea, huyan a los montes; y los que, en medio de ella, váyanse; y los que estén en los campos, no entren en ella” (Sociedad Bíblica Unida, 1960).

Durante mucho tiempo instituciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS), Médicos sin Fronteras (MSF), los Centros para el Control de Enfermedades de diversos países, así como eminentes científicos alertaron sobre la posibilidad de emersión de una enfermedad desconocida que pudiera degenerar en una pandemia; sus pronósticos se cumplieron, sólo que esta vez no hubo un remanente de individuos que pudiera escapar de las consecuencias de desoír lo vaticinado. El virus del COVID-19 conmocionó el mundo de la especie humana hasta sus cimientos más profundos, sus efectos aún no han pasado y tardaremos mucho tiempo enfrentando sus consecuencias. Hay muchas lecciones por aprender, muchas situaciones sobre las que reflexionar, muchas posibilidades por las que trabajar.

El avance indetenible del virus COVID-19 obligó a prescindir de las clases presenciales y envió a refugiarse en sus hogares a los estudiantes para continuar allí su formación. Se creó así un bucle educativo familia - escuela - familia en el cual “el niño que salió de su familia (...) va hacia la escuela para continuar su proceso de formación, pero debe ahora regresar a la familia para posibilitar su educación en medio de la urgencia producida para luego retornar a la escuela con el fin de concluir la” (Velásquez, 2020, p. 2). Sin tiempo para planificar, sin respuestas para preguntas, sin un precedente al cual recurrir la pandemia obligó a múltiples enfoques de compartir el peso del cumplimiento del currículo escolar entre la escuela y la familia, en una relación que cada lado percibe como injustamente asimétrica.

Entre la familia y la escuela existe mutua desconfianza. La familia acusa a la escuela de ser portadora de métodos homogeneizadores, negadores de la individualidad propia del niño que se le cedió; de impartir saberes no pertinentes con la realidad del mundo actual y que no ayudan en capacitar al individuo para su futura vida laboral; de actuar con exagerada lentitud ante los cambios necesarios para cualquier mejora que se emprenda. A su vez la escuela acusa a la familia

de muy escasa colaboración en las labores de enseñanza-aprendizaje, de negar reiteradamente o ignorar totalmente los problemas de comportamiento del infante, de confundir el aula de clases con una guardería para niños mayores.

Esta crisis pendiente de resolución queda enmarcada concéntricamente dentro de la crisis epidemiológica y dentro de ambos anillos se ubica también concéntricamente el círculo existencial del niño. Consideremos la siguiente afirmación

Desde que comenzó el confinamiento, las y los escolares de primaria y secundaria (también universitarias y universitarios) han sido probablemente el sector de la sociedad que más tiempo han pasado en casa encerrados, ya que no van a hacer la compra, o sacan al perro (Álvarez, 2020, p. 1).

Adicional a esta soledad obligada, están las insatisfacciones, el maestro no se siente satisfecho ni del procedimiento, ni de los resultados y muchísimos niños o familias no saben dónde acudir por ayuda sobre todo en aquellos ambientes donde es escasa la penetración de las redes sociales, como es el caso de Venezuela, donde incluso el acceso a internet es un artículo de lujo.

Ante esta corriente que fluye olvidémonos de una posible panacea; la decisión correcta es la que se asuma en comunión con la familia, sea la de seguir las sugerencias dadas por las autoridades centrales o las de elaboración propia. Tiempo y espacio habrá para análisis, debates y extraer conclusiones. Además de actuar es importante en esta instancia recopilar, ir tomando notas, leer y reflexionar pues entre los efectos a largo plazo de esta pandemia estará la de obligar a incluir en el currículo escolar la posibilidad de sucesivas pandemias, así como conocer las medidas necesarias para su prevención, mitigación y atención.

A modo de conclusión: el prisma del legado de Paulo Freire y la metamorfosis del Currículo Nacional Bolivariano Venezolano

El Currículo Nacional Bolivariano desde antes de su nacimiento estaba signado por el modelo opresor. No se puede construir el destino de una nación asumiendo desde puestos de mando actitudes manipuladoras para obtener el resultado que se espera de un proceso que tiene un impacto significativo en el destino de venezolanos y venezolanas. Asumir esta actitud es desconocer el legado de Paulo Freire y ejercer el anti-diálogo disfrazándolo de diálogo aparente. Enfrentar esta situación implica conjugar tres de las características de la acción dialógica que detalla Freire: la colaboración, la unión y la organización.

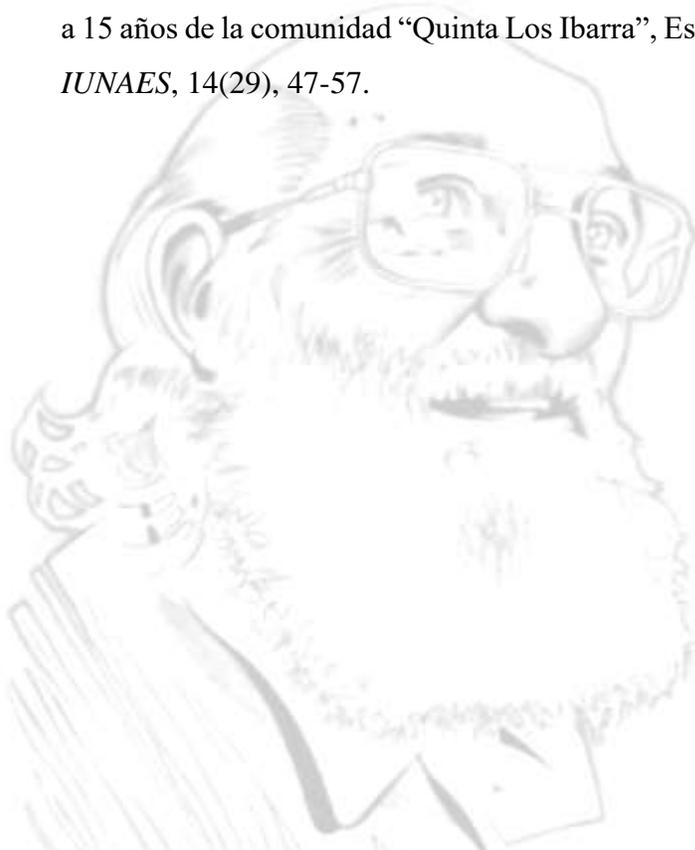
Es mediante la colaboración entre los sujetos que puede transformarse el mundo que los abarca, ella debe ir de la mano con la comprensión por parte de los líderes de que debe desarrollarse una unión de los oprimidos entre sí y de estos con él para avanzar hacia la liberación; su organización debe ser una consecuencia natural de esa unión y de las aptitudes de cada uno de los sujetos, fortaleciendo la propia cultura para utilizarla como un instrumento de superación. Así podría lograrse la concienciación necesaria para construir en colectivo un espacio para todo y para todos, un espacio donde la inclusión humana y la inclusión matemática devinieran en sinónimos.

Un ambiente para el re-ligaje de actitudes, un desligar de creencias que dañan las relaciones entre seres pertenecientes a la misma sociedad para volver a ligar con un sentimiento común, con un destino compartido en un clima ecosófico y solidario. El Currículo Nacional Bolivariano debe emerger de los pensamientos creativos del colectivo escolar en una comunión indispensable que debe abarcar al ente opresor o al germen de este que subyace en el interior de quienes nos formamos en un modelo sesgado a los intereses de los grupos dominantes.

Referencias

- Allen, P. (1990). *El hombre anumérico*. Tusquets Editores.
- Álvarez, M. (2020). El confinamiento de niños y niñas en España en 2020 por la crisis del COVID-19. RES, *Revista de Educación social*, 30, 1-5.
- Carbonero, M., Román J., Martín-Antón, L. y Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 2 (14), 229-243.
- Cury, A. (2006). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Planeta.
- Cury, A. (2007). *Nunca renuncies a tus sueños*. Ediciones Minotauro.
- Duarte, A. y otros (2013). *La matemática y el vivir bien*. MPPE.
- Freire P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Gómez-Chacón, I. (2009). El quehacer matemático, un quehacer emocional. *Revista Crítica*. 964, 72-78.
- Gracia, M. Bravo, A. García, A. Padilla, R. y Bruce G. (2020). Alimentación en Venezuela durante Covid19 ¿qué podemos hacer? *Revista GICOS*, 5(1), 33-46.
- Lecuna, V. (1917). *Papeles de Bolívar*. Sociedad Bolivariana de Venezuela.

- Márquez, G. (2002). *Cien años de soledad*. Seix Barral.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño curricular del sistema educativo bolivariano*. MPPE.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Perrault, Ch. (2006). *La Bella durmiente*. Editorial Sol 90.
- Prieto, L. (2006). *La magia de los libros*. MPPE.
- Queysanne, M. (1974). *Álgebra básica*. Vicens-Vivens.
- Renick, A. y Otros (2015). *Matemática para la vida*. MPPE.
- Rodríguez, M. E. (2019). Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. *Revista ORINOCO Pensamiento y Praxis Multidisciplinarias*. 07 (11). 13-35.
- Rodríguez, M. E. (2020). La inclusión en la Educación Matemática decolonial transcompleja. Polyphonia. *Revista de Educación Inclusiva*. 2(4). 236-253.
- Sociedades Bíblicas Unidas (1960). *Santa Biblia*. Versión Reina-Valera.
- Velásquez A. (2020b). Recursividad educativa en tiempos de COVID-19 en Venezuela. RAC: *Revista Angolana de Ciencias*, 2(2), 01-19.
- Velásquez, A. (2020a). Creencias y actitudes desfavorables hacia la matemática en los niños de 11 a 15 años de la comunidad “Quinta Los Ibarra”, Estado Sucre. Venezuela. *Visión Educativa IUNAES*, 14(29), 47-57.



CAPÍTULO V
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS
PARA AS NOVAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN: APORTES PSICOANALÍTICOS A LAS
NUEVAS TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

PSYCHOANALYSIS AND EDUCATION: PSYCHOANALYTIC
CONTRIBUTIONS TO NEW PEDAGOGICAL TRENDS

Claudia Leone

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
leoneclaudia@gmail.com

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
alboni@alboni.com

Resumo

A temática relacionando psicanálise e educação não é novidade, uma vez que há muitos trabalhos e estudos nessa delicada intersecção, com aproximações e distanciamentos. Ambas lidam com a difícil tarefa do enlaçamento nas relações humanas e com as diferentes subjetividades advindas da constituição psíquica. Um estudo possível é tentar aproximar o pensamento de Sigmund Freud e de Paulo Freire no que se refere às novas tendências pedagógicas que questionam a posição do professor e da sua função como mestre. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo buscar possíveis contribuições da psicanálise freudiana e da pedagogia freiriana para esse novo cenário com os quais os professores se deparam. O apoio teórico está, fundamentalmente, nas obras de Freire e Freud. Do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa bibliográfica. Das análises efetuadas, foi possível identificar alguns pontos de intersecção entre a pedagogia freiriana e a psicanálise, que podem contribuir para a prática do professor.

Palavras-chave: tendências pedagógicas; psicanálise; pedagogia; aproximações.

Resumen

El tema que relaciona el psicoanálisis y la educación no es nuevo, ya que existen muchos trabajos y estudios en esta delicada intersección que se aproximan y se alejan. Las dos abordan la difícil tarea de vincular las relaciones humanas y las diferentes subjetividades que surgen de la constitución psíquica. Un posible estudio es intentar acercar el pensamiento de Sigmund Freud y el de Paulo Freire a las nuevas corrientes pedagógicas que cuestionan la posición del docente y su rol como docente. En este sentido, este artículo pretende buscar posibles aportes del psicoanálisis freudiano y de la pedagogía freiriana a este nuevo escenario que los docentes enfrentan. El apoyo teórico está, fundamentalmente, en las obras de Freire y Freud. Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación bibliográfica. A partir de los análisis realizados, fue posible identificar algunos puntos de intersección entre la pedagogía freiriana y el psicoanálisis que pueden contribuir a la práctica del docente.

Palabras clave: tendencias pedagógicas; psicoanálisis; pedagogía; aproximaciones.

Abstract

The connection between psychoanalysis and education is not new, since there are many papers and studies on this delicate intersection, with approximations and distances. Both deal with the difficult task of bonding in human relationships and with the different subjectivities that arise from the psychic constitution. A possible study is to try to bring the thinking of Sigmund Freud and Paulo Freire closer to the new pedagogical trends that question the teacher's position and their role as a teacher. In this sense, this article aims to seek possible contributions from Freudian psychoanalysis and Freirean pedagogy to this new scenario that teachers face. Theoretical support is, fundamentally, in the works of Freire and Freud. From a methodological point of view, this is bibliographic research. From the analyses carried out, it was possible to identify some points of intersection between Freire's pedagogy and psychoanalysis, which can contribute to the teacher's practice.

Keywords: pedagogical trends; psychoanalysis; pedagogy; approximations.

Introdução

A psicanálise e a educação mantêm um diálogo teórico de longa data, no qual ambas lidam com a difícil tarefa do enlaçamento nas relações humanas e com as diferentes subjetividades advindas da constituição psíquica. A contribuição que uma teoria pode dar à outra é inegável, o que promove o avanço e novos olhares sobre diversos temas que fomentam aproximações e distanciamentos.

Um estudo possível é buscar uma aproximação entre o pensamento de Sigmund Freud e de Paulo Freire como contribuição ao tema das novas tendências pedagógicas que, a partir de um novo cenário social, passaram a questionar o papel do professor e de suas práticas dentro de sala de aula.

Nesse viés, a psicanálise freudiana e a pedagogia freiriana contribuem sobremaneira com a temática das novas tendências pedagógicas, pois trazem uma nova concepção de sujeito e questionam profundamente as relações subjetivas. E promover o questionamento sobre a prática do professor, fundamentada em duas teorias reconhecidamente importantes e revolucionárias, proporciona uma base de sustentação para as adversidades advindas da rotina escolar.

Pautado nessas possibilidades de promover um diálogo e construir uma aproximação, esse estudo toma como base a pesquisa bibliográfica, apoiada nas obras de Freud e Freire como o fundamento de que podem contribuir para a atual prática do professor.

Tendências Pedagógicas

As mudanças que ocorreram nos últimos 40 anos (abertura para democratização) e os avanços tecnológicos contribuíram para que o papel do professor na sua prática viesse a ser

questionado. Velhas posturas verticais, situando o professor como detentor do conhecimento e autoridade máxima em sala de aula, foram gradativamente sendo substituídas por um relacionamento horizontal e democrático. O acesso modificado e facilitado às informações, promovido pelo advento e pela disseminação da internet, promoveu um questionamento sobre o papel que o professor deve desempenhar e sua postura na sala de aula.

Nesse contexto, o tema tendências pedagógicas debate sobre a postura do professor atualmente, ou seja, discute acerca das “diversas teorias filosóficas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana” (Luckesi, 1990, p. 53). A prática escolar está imersa na cultura e, assim, assimila as suas influências, que são passadas pelo professor ao aluno por meio da sua prática educacional, ou seja, o processo de transmissão realizado pelo professor está profundamente ligado ao seu contexto sócio-histórico. Como explicam Rodrigues et al. (2013):

As concepções que norteiam as práticas educativas dos professores estão sustentadas por tendências pedagógicas, que refletem a forma pela qual é compreendido o processo de ensino-aprendizagem. Essas tendências estão relacionadas com os acontecimentos históricos a partir de movimentos sociais e filosóficos. Elas não surgem e desaparecem em determinado momento, mas coexistem na história da educação (Rodrigues et al., 2013, p. 1).

Segundo Libâneo (1992), as tendências pedagógicas podem ser divididas em liberais e progressistas e elas “não aparecem de forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda riqueza da prática escolar” (Libâneo, 1992, p. 2). O que se considera, portanto, é a predominância de determinadas características que possibilitam inserir as práticas pedagógicas em uma ou outra tendência.

A pedagogia liberal surgiu de um ideal capitalista de predominância da liberdade e dos interesses individuais, em que a escola prepara os indivíduos para o desempenho dos papéis sociais conforme suas aptidões. Essa pedagogia parte do princípio de que os indivíduos precisam adaptar-se às normas vigentes, enfatizando aspectos culturais individuais, porém sem levar em conta a realidade das diferenças de classes. Ou seja, a ênfase pedagógica está no aluno atingir por si só sua realização pessoal. A tendência predominante na pedagogia liberal é a tradicional, pedagogia essa que, segundo Libâneo (1992),

[...] se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os

conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual (Libâneo, 1992, p. 2-3).

A escola, na pedagogia liberal, prepara o aluno do quesito intelectual e os conteúdos repassados são os acumulados pelas gerações anteriores e estão distantes do contexto social ao qual o aluno está inserido. A relação professor-aluno é pautada na autoridade da figura do professor e na passividade do aluno. O professor é o detentor do conhecimento, aquele que deve ser recebido pelo aluno de forma passiva e dócil. Os conteúdos são preparados pelo professor numa sequência lógica para que a assimilação do conteúdo, por parte dos alunos, exija uma atitude receptiva e mecânica.

As tendências pedagógicas progressistas, por sua vez, partem de uma análise crítica das realidades sociais, que valorizam a experiência vivida como base para a relação educativa, assim como o antiautoritarismo. Essa posição pedagógica valoriza a relação do sujeito com seu contexto social, fazendo com ele se questione e se aprofunde em sua relação com a realidade na qual está inserido. A ação pedagógica é valorizada na prática social concreta. Libâneo (1992) entende que, nessa tendência, a escola pratica a “mediação entre o individual e o social, exercendo aí articulação entre transmissão dos conteúdos e assimilação ativa por parte do aluno concreto (inserido num contexto das relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado” (Libâneo, 1992, p. 9).

A escola, nessa tendência pedagógica, possui o princípio não formal, porém crítico, ou seja, por meio do questionamento da realidade das relações humanas há a possibilidade de uma transformação do mundo à sua volta.

Assim, quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade em que professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social (Libâneo, 1992, p. 9).

Para a pedagogia progressista, os conteúdos tradicionais não são aceitos, pois a transmissão deles não é realizada de fora para dentro e o importante não é a quantidade de conteúdos transmitidos, mas, sim, a forma como os alunos irão se relacionar com a experiência vivida.

O professor é um animador que, por princípio, deve ‘descer’ ao nível do aluno, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo. Deve caminhar ‘junto’, intervir o mínimo indispensável, embora não se furte, quando necessário, a fornecer uma informação mais sistematizada (Libâneo, 1992, p. 10).

O principal representante da tendência pedagógica progressista é Paulo Freire (1921-1997) que, com sua teoria revolucionária e reconhecida mundialmente, propõe que o conhecimento informativo não é suficiente, pois é necessário que haja uma reflexão crítica acerca da realidade na qual o aluno está inserido. Sua proposta “se baseia na indissociabilidade dos contextos e das histórias de vida na formação de sujeitos, que ocorre por meio do diálogo e da relação entre alunos e professores” (Chiarella et al., 2015, p. 2). Professores e alunos são sujeitos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, ambos aprendem e transmitem suas experiências ao buscar a consciência crítica da sua realidade.

O livro *Pedagogia da autonomia*, de Freire (1996), coloca todos esses pontos mencionados acima de forma simples e acessível. O autor intensifica o papel de autonomia que cabe ao aluno, mas que é promovido pelo professor na sua posição de potência e não de mestre. Seu posicionamento é radical ao afirmar que formar é muito mais do que treinar e que a posição ética cabe ao professor, na sua jornada prática formadora.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da ‘formação’ do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos dos processos, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (Freire, 1996, p. 13)

Paulo Freire é reconhecido por sua pedagogia inovadora, na qual questiona profundamente o papel do professor e do aluno na rotina diária do ensinar e aprender. Ele altera radicalmente a hierarquia vertical, na qual o professor ocupa o lugar de mestre, detentor de todo o conhecimento,

e o aluno é o objeto a ser modificado e ensinado para seguir um desenvolvimento esperado pela sociedade. O contexto que Freire modifica é estrutural, pois, partindo do princípio de que a escola é a base da estrutura social, ele toca na composição em que está pautado nosso pensamento, demonstrando como é revolucionário seu pensamento. A hierarquia vertical é substituída por uma horizontalidade, na qual os papéis, mesmo diferentes, não são mais de autoridade e submissão, ao contrário, há um diálogo mediado pelo saber que não está mais apenas ao lado do professor. Completa Freire (1997):

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do adulto aprendiz para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos e equívocos. (Freire, 1997, p. 19)

A pedagogia freiriana faz um movimento de desalienação em relação à posição de professor e de aluno, ou seja, convoca a todo momento o surgimento, nessa relação, do sujeito da ação. Assim, faz uma leitura crítica do mundo à sua volta, recomendando aos docentes uma capacitação permanente, porque entende que “ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo [e] não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência de fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe” (Freire, 1997, p. 19).

A horizontalização da relação professor-aluno não faz do professor ser o mesmo que o aluno, mas, ao contrário, é de sua responsabilidade, a partir do lugar que ocupa, ensinar o ensinante. Ao professor incumbe questionar-se constantemente sobre sua prática, dentro de um processo ético de responsabilidade. Explica Freire:

Por isso é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulta a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto. (Freire, 1997, p. 23)

No livro “falado” a duas vozes, intitulado Por uma pedagogia da pergunta, Paulo Freire e Antonio Fagundez relatam sua experiência em sala de aula, contando que, em contato com os

alunos, percebe-se que a hierarquia vertical de mestre-aluno é esperada por eles, uma vez que consideram que “o diálogo é sinal da fraqueza do professor, para eles a modéstia no saber é mostra de fraqueza e ignorância” (Freire y Fagundez, 1985, p. 23). A posição de convocar o aluno para que saia de uma posição alienante e ocupe a posição de sujeito é justamente, para esses dois autores, o lugar que o professor deve ocupar. No mencionado diálogo, os autores complementam:

A curiosidade do estudante às vezes pode abalar a certeza do professor. Por isso é que, ao limitar a curiosidade do aluno, a sua expressividade, o professor autoritário limita a sua também. Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno, livre para fazê-lo, faz sobre um tema, pode colocar o professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica. (Freire y Fagundez, 1985, p. 23)

A pedagogia freiriana provoca, portanto, esse repensar a relação professor e aluno, partindo das mudanças sociais advindas de uma época marcada pelo autoritarismo e pela repressão como forma de educar. Ao professor cabia o papel de autoridade inquestionável, sendo considerado o detentor de todo conhecimento a ser transmitido. A horizontalização dessa relação colocou professor e aluno em igualdade, na posição como sujeitos desejantes, em que um influencia o outro durante o processo de ensinar-aprender que estão intimamente ligados.

Nessa nova perspectiva, há importantes semelhanças entre a relação professor-aluno, para a pedagogia, e a relação analista-analisante, para a psicanálise. Dois pontos de intersecção podem ser observados: um que se refere ao fazer emergir um sujeito desejante por meio dessa relação dual, e outro, que considera o posicionamento ético do analista que se assemelha com o discurso de Freire.

Psicanálise e Educação

Nesse debate a que esse artigo se propõe, são levantados três pontos nos quais há uma intersecção entre pedagogia e psicanálise, pois se faz necessário um recorte como forma de contextualizar duas extensas teorias, assim como a proposta de um diálogo entre ambas. Dessa forma, apresentaremos como o inconsciente está presente na relação professor-aluno, a posição do professor e a posição do analista, bem como a formação do professor e do psicanalista.

A premissa fundamental da psicanálise é a existência de uma divisão subjetiva no sujeito, o Eu e o inconsciente, ou seja, Sigmund Freud (1856-1939) no início do século XX observou, por meio do tratamento que dispunha às mulheres internadas nos manicômios de sua época, que algo se manifestava no sujeito por meio dos sonhos, sintomas, atos falhos e chistes, sem que fosse da

sua vontade consciente. Ele não criou o inconsciente, pois esse termo já era utilizado pela filosofia, porém ele o conceitualizou. Podemos dizer que Freud desvelou o que estava recalcado, trazendo o inconsciente à consciência por intermédio de uma nova ciência a que nomeou de Psicanálise.

O direito de supor uma psique inconsciente e de trabalhar cientificamente com essa hipótese nos é contestado de muitos lados. A isso podemos replicar que a suposição do inconsciente é necessária e legítima, e que possuímos várias provas da existência do inconsciente. Ela é necessária porque os dados da consciência têm muitas lacunas; tanto em pessoas sadias como em doentes verificam-se com frequência atos psíquicos que pressupõe, para sua explicação, outros atos, de que a consciência não dá testemunho. (Freud, 1915, p. 101)

Para Freud, não há como falar de consciência sem pensar no inconsciente, pois existe em nós atos desconexos e incompreensíveis que passam a ser coerentes e demonstráveis se temos a teoria do inconsciente como verdadeira. Para ele, o inconsciente se manifesta mediante atos falhos, sonhos e sintomas, que são nomeados de formações do inconsciente. Todavia não apenas aí há a manifestação de ações para além da consciência, mas também em “pensamentos espontâneos cuja origem não conhecemos, e com resultados intelectuais cuja elaboração permanece oculta para nós” (Freud, 1915, p. 101).

A ação do inconsciente sobre o Eu é a revelia, ou seja, não há controle sobre os atos inconscientes e estes se manifestam sem que haja o consentimento desse Eu. A psicanálise se propõe a revelar o funcionamento inconsciente para aquelas pessoas que estão dispostas a entrar em contato com esse estranho que habita em nós. O inconsciente, assim, é uma premissa universal para a psicanálise, ou seja, em todos os seres de linguagem existe uma relação com o inconsciente, que pode ser de negação na neurose, de forclusão na psicose e de desmentido na perversão.

Então, a psicanálise propõe uma psique dividida, ou seja, consciente e inconsciente estão articulados e fazem emergir o sujeito dividido, aquele que não tem controle absoluto sobre sua morada. Existem ações que o Eu não controla, porém que não deixam de transparecer sua intenção e que muitas vezes não são percebidas pelo próprio sujeito, mas que dizem muito a seu respeito. Somos, então, “sujeitos do desconhecimento, no qual algo sempre escapa à pretensão de controle consciente, como por exemplo, de tudo o que aprendemos” (Maciel, 2005, p. 2).

O professor age sobre o aluno de forma muito mais inconsciente do que consciente, portanto, o professor é muito mais do que ele diz. Suas ações inconscientes dirão muito mais dele

do que seu discurso consciente. No artigo *Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor*, Pedroza (2010, p. 82) menciona as ideias do psicanalista George Mauco que aponta o educar agindo sobre a criança mais no nível inconsciente, não apenas no que ele diz ou pelo que faz, mas, sim, pelo que é. A criança, estando na construção de um Eu, orienta-se pela imagem dos adultos à sua volta e, portanto, é profundamente atingida pelos desejos inconscientes de seus educadores.

Por outro lado, a psicanálise explica que o professor funciona para o aluno como um substituto das figuras parentais por meio da transferência, “reeditando, no presente, os impulsos e fantasias marcados nos primeiros anos de vida” (Ribeiro, 2014, p. 26). A transferência acontece nas relações estabelecidas durante a vida com todos os seres humanos e ela pode ser compreendida como a reedição de vivências psíquicas que são atualizadas em relação à pessoa do professor. A transferência é um fenômeno constante que aparece em todas as relações humanas, sejam elas amorosas ou profissionais, e não somente entre paciente e terapeuta. A propósito, comenta Ribeiro (2014):

Na escola, portanto, o professor, a exemplo do analista, e independentemente de sua ação, pode despertar afetos no aluno para além daquilo a que ele próprio tem noção conscientemente. O mesmo pode acontecer ao professor, por parte do aluno. Porque esse fenômeno pode se estabelecer nesses dois sentidos – numa via de mão única – (transferência e contratransferência). (p. 26)

Freud faz uma menção dessa relação transferencial entre professor e aluno no texto de 1914, intitulado *Reflexões sobre a psicologia do escolar*. Ele escreve que a aquisição de conhecimento é viabilizada pela relação do aluno com o professor e que é difícil saber o que exerce mais influência sobre o aluno, se é o interesse pelas ciências ou a personalidade dos professores. Ele contextualiza, a partir de suas próprias lembranças, a relação com seus professores, demonstrando que a personalidade do professor exerce grande influência na vida do escolar. “Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos” (Freud, 1914, s.p.).

A relação professor-aluno vista pelo ponto da psicanálise está, então, sujeita a determinantes que vão além do que o Eu quer ou pretenda querer. Isso significa que o comportamento de ambos será influenciado por suas questões singulares, que podem aparecer no

transcorrer da proximidade dos laços. Não cabe ao professor a função de analista que, munido com a interpretação, faça como na clínica psicanalítica, mas ter o conhecimento desses conceitos coloca-o em outra posição frente à sua subjetividade, a fim de promover um pensar crítico em relação à sua prática.

Os conceitos de inconsciente e transferência são poderosas ferramentas das quais os professores poderiam tirar grande proveito para sua prática, pois o conhecimento acerca do funcionamento psíquico auxiliaria na construção de uma relação com mais possibilidade de neutralidade do lado do professor, assim como possibilitaria maior suporte ao aluno quando ele encontra entraves na relação com o professor. Partindo do conceito de inconsciente e transferência, Freud nos possibilita ampliar a relação para além da que imaginariamente construímos com outras pessoas. O professor pode compreender que não é a sua pessoa que pode gerar conflitos ou entraves no processo de aprendizagem com algum aluno, mas, sim, vivências que estão para além, que são mais profundas.

Na relação professor-aluno, surgem dois sujeitos assujeitados ao inconsciente e às suas imprevisibilidades e é essa desconstrução que a psicanálise traz para a sociedade, isto é, em outras palavras, ela diz que as relações são truncadas e que não há relação que seja complementar à outra. Não há como um complementar a falta do outro e a relação ser um encaixe perfeito, pelo contrário, é na proximidade da relação que as diferenças surgem e o professor deve estar atento ao imprevisível da ação de educar.

Voltando rapidamente a Freire, em seu livro *Professora sim, tia não*, ele faz uma aproximação muito interessante acerca desse ponto. Vejamos:

O que se pode esperar para a formação dos educandos de uma professora que protesta contra as restrições à sua liberdade por parte da direção da escola, mas ao mesmo tempo, cerceia a liberdade dos educandos, afrontosamente? Felizmente, no plano humano, nenhuma explicação mecanicista elucida nada. Não se pode afirmar que os educandos de tal educadora se tornem necessariamente apáticos ou vivam em permanente rebelião. Mas, muito melhor seria para eles se semelhante descompasso entre o que se diz e o que se faz não lhes fosse imposto. E entre o testemunho de dizer e o de fazer, o mais forte é o do fazer porque este tem ou pode ter efeitos imediatos. O pior, porém, para a formação do educando é que, diante da contradição entre fazer e dizer, o educando tende a não acreditar no que a educadora diz. Se, agora, ela afirma algo, ele espera a próxima ação para detectar a próxima

contradição. E isso corrói o perfil da educadora que ela mesma vai fazendo de si e revelando aos educandos (Freire, 1997, p. 51).

O encontro aqui entre a psicanálise e a pedagogia freiriana é no reconhecimento de que o ato de educar está muito além da transmissão de conteúdo, ou seja, do reconhecimento de que o professor tem um papel de formador de sujeitos desejantes, pensadores críticos em relação ao mundo à sua volta: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (Freire, 1996, p. 13). Esse lugar guarda ainda proximidades com a posição do analista, tanto em relação ao colocar-se como sujeito suposto saber que suporta e maneja a transferência, como em relação à sua formação permanente. A psicanálise, então, “[...] leva em conta esta relação do sujeito com o saber inconsciente que a transferência põe a descoberto. É por isso que seus efeitos não são só terapêuticos; a análise produz o que chamamos de uma ganância de saber, e para isso aponta primordialmente” (Aparicio, 2016, s.p.).

A posição do analista como semblante de sujeito suposto saber faz com que o tratamento psicanalítico seja estabelecido e, por meio da transferência, a demanda seja metamorfoseada num desejo de saber acerca do inconsciente. O analista, em sua posição ética, sustenta um lugar que permitirá essa virada no trajeto, na qual o desejo de saber conduzirá o analisante.

Freud ainda acrescenta um ponto relevante quando tratamos de pedagogia e psicanálise, descrevendo que governar, educar e analisar são as profissões impossíveis. No texto *Prólogo à juventude abandonada* de August Aichhorn (1925) e posteriormente em *Análise terminável e interminável* (1937), Freud menciona que essas profissões representam as diferentes formas de enlaçamento e por isso elas tentam dar contorno ao impossível. As suas ações não garantem um resultado exato, ou seja, que possa ser calculado e, com isso, pode haver frustração quanto à finalidade ou ao êxito. Portanto, o que Freud nos esclarece é que não há uma garantia de sucesso, pois por mais que se prevejam os resultados, eles não acontecem como esperado. De acordo com Pereira (2013),

A educação não se reduz apenas a receitas formatadas, a alguns saberes planejados ou racionalizações de comportamento, mas a um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões que devem ser descritos noutra feixe de relações. Educadores constroem saberes da experiência nas relações do dia a dia, que os levam a superar seus problemas concretos, a tomar decisões efetivas e imediatas, a inventar surpresas no

cotidiano diante do desinteresse de alguns, enfim, a agir nas condições de incertezas, sobre as quais a psicanálise parece ter algo a dizer. (p.5)

Em relação à formação, tanto a psicanálise quanto a pedagogia freiriana são contundentes em afirmar que o analista e o professor precisam estar à altura de suas práticas, ou seja, a formação é continuada e permanente. Há que se conscientizar da sua condição de inacabado e de sua essência de inconclusão, num permanente movimento de busca (Freire, 1996). A pedagogia freiriana propõe, assim como a psicanálise, um tripé de sustentação para a formação permanente, sendo ele composto do ensinar, do aprender e do pesquisar, num movimento conjunto entre docência, discência e pesquisa.

Daí seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda existente. A do-discência – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (Freire, 1996, p. 16).

Para a psicanálise, a formação do analista giraria em torno do tripé proposto por Freud, que seria análise pessoal, estudo da teoria e supervisão dos casos clínicos.

Pois o que ele necessita teoricamente pode ser obtido na literatura especializada e aprofundado nas reuniões científicas das sociedades psicanalíticas, assim como na troca de ideias com os membros mais experientes. Quanto à experiência prática, além do que aprende na análise pessoal ele a adquire ao tratar pacientes, sob aconselhamento e supervisão de colegas já reconhecidos (Freud, 1919, p. 378).

Não estamos afirmando que as indicações quanto à formação do professor e do analista são idênticas, pelo contrário, elas possuem suas especificidades, porém o caráter permanente da formação é análogo. O conceito de inacabado aponta para a desconstrução da posição de mestre que pode surgir no exercício dessas atividades. O mestre, como o detentor do poder absoluto, que subjuga o saber do educando e que é verificado nas práticas pedagógicas de estilo bancário, como indicou Freire, assim como o risco de o analista supor que sabe acerca de seu analisante, tamponando a possibilidade de uma construção singular acerca da sua história e da sua relação com seu inconsciente.

Considerações Finais

As tendências pedagógicas discutem sobre diversas teorias filosóficas que compreendem e informam a prática educacional. Elas se dividem em liberais e progressistas, tendo como seu principal representante Paulo Freire. Esse educador e pensador revolucionou a pedagogia com sua proposta horizontalizada, na qual professor e aluno mutuamente participam do processo de docência e de discência, sem que haja sobreposição de hierarquia. Por outro lado, temos Sigmund Freud, que revolucionou o pensamento ocidental com a construção de uma teoria sobre o inconsciente, a qual indica que não temos o controle sobre nossa psique como até então se acreditava.

Partindo dessa premissa, então, levantamos alguns pontos de intersecção entre a pedagogia freiriana e a psicanálise, que podem contribuir para a prática do professor. Conceitos sobre o inconsciente e a transferência são ferramentas poderosas que podem contribuir para a prática do professor e estão muito próximas dos pontos levantados pela pedagogia freiriana. São conceitos distintos, porém que se aproximam até mesmo pela sua originalidade e atualidade.

Na relação professor-aluno, surgem dois sujeitos assujeitados ao inconsciente e suas imprevisibilidades e é essa desconstrução que a psicanálise traz para a sociedade. Em outras palavras, ela diz que as relações são truncadas e que não há relação que seja complementar à outra. Não há como um complementar a falta do outro e a relação ser um encaixe perfeito, pelo contrário, é na proximidade da relação que as diferenças surgem e o professor deve estar atento ao imprevisível da ação de educar.

O ato de educar não é somente repassar conhecimento, como nos aponta a pedagogia freiriana, mas, sim, promover o desejo pelo saber mediante a aproximação entre professor e aluno num movimento de horizontalização das relações. O professor agiria com sua postura de ser, naquilo que ele é e que demonstra inconscientemente, assim como o analista promoveria uma metamorfose no analisante, transformando sua demanda, ou seja, seu pedido ou exigência de que o analista diga sobre seu sofrimento, num desejo ganancioso de saber sobre o que lhe aflige. Seria uma transformação da posição de alienação, assujeitado, ao qual eu coloco o outro como responsabilidade sobre mim, num novo posicionamento ético de sujeito, o qual se responsabiliza por suas escolhas e seus caminhos.

Outro ponto de encontro das teorias e que é de suma importância para a prática do professor se refere à formação. Ambas as teorias propõem um tripé que assegure a formação permanente e

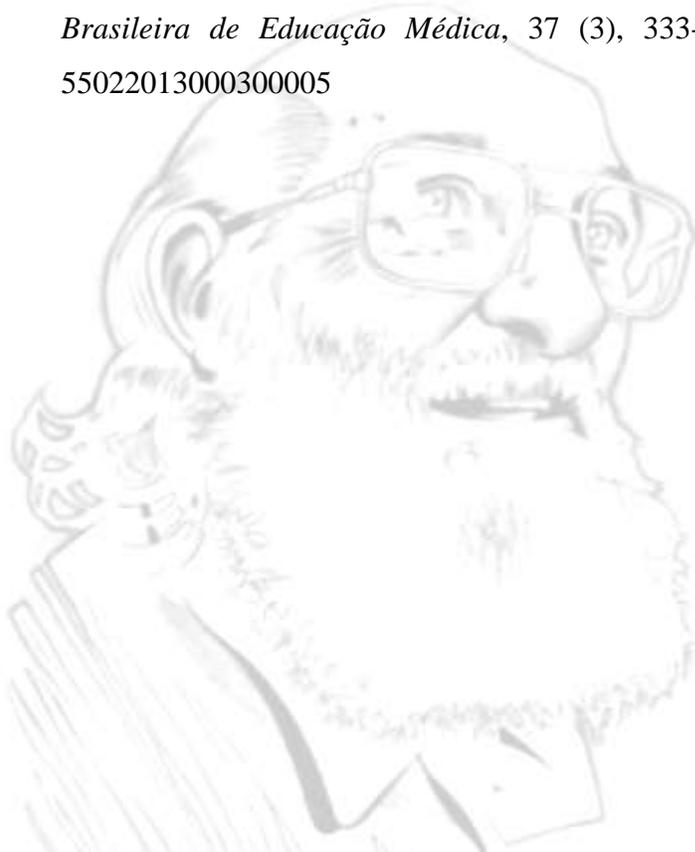
continuada, partindo do princípio do inacabado do professor e do ingovernável do inconsciente. O tripé, na pedagogia freiriana, articular-se-ia em docência, discência e pesquisa; e, na psicanálise, em análise pessoal, estudo da teoria e supervisão clínica.

A formação permanente sustentaria a necessidade de desconstrução da posição de mestre que pode surgir nessas duas formas de interlocução com o sujeito, o professor e o analista.

Referências

- Aparicio, Sol. (2016). A análise é o que se espera de um psicanalista. *Stylus* (Rio de Janeiro), (33), 67-75. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1676-157X2016000200006&lng=pt&ptlng=pt.
- Chiarella, Tatiana, Bivanco-Lima, Danielle, Moura, Juliana de Carvalho, Marques, Maria Cristina da Costa, y Marsiglia, Regina Maria Giffoni. (2015). A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39(3), 418-425. Recuperado em 07 de fevereiro de 2021, de <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n3e02062014>
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P, y Fagundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'água.
- Freud, Sigmund. (1914-1916/2010). *O inconsciente*. Obras completas, vol.12 / Sigmund Freud; tradução e notas Paulo César de Souza. Companhia das Letras.
- Freud, Sigmund. (1913-1914). *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* [Versão digital]. <http://www.freudonline.com.br/category/livros/volume-13/page/2/>.
- Freud, Sigmund. (1917-1920/2010). *Deve-se ensinar a psicanálise nas universidades?* Obras completas, vol. 14 / Sigmund Freud; tradução e notas Paulo César de Souza – São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, Sigmund. (1923-1925/2011). *Prólogo a juventude abandonada de August Aichhorn*. Obras completas, vol.16 / Sigmund Freud; tradução e notas Paulo César de Souza – São Paulo: Companhia das Letras.
- Libâneo, José Carlos. (1992). Tendências pedagógicas na prática escolar. In: José Carlos Libâneo. *Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola. <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>.

- Luckesi, Cipriano Carlos. (1990). *Filosofia da Educação*. Ed. Cortez.
- Maciel, Maria Regina. (2005). Sobre a relação entre Educação e Psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, (9), 333-42. <https://www.scielo.br/pdf/icse/v9n17/v9n17a09.pdf>.
- Pedroza, Regina Lucia Sucupira. (2010). Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. *Psicologia da Educação*, (30), 81-96. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1414-69752010000100007ylnq=ptytlnq=pt.
- Pereira, Marcelo Ricardo. (2013). Os profissionais do impossível. *Educação y Realidade*, (38), 485-499. <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n2/v38n2a08.pdf>.
- Ribeiro, Márcen de Pádua. (2014). Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. *Psicologia da Educação*, (39), 23-30. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1414-69752014000200003ylnq=ptytlnq=pt.
- Rodrigues, Jéssica de Alcântara, Rocha, Luanna dos Santos, Anjos, Danielly Santos dos, Cavalcante, Leila Pacheco Ferreira, Rozendo, Célia Alves. (2013). Tendências Pedagógicas: conflitos, desafios e perspectivas de docentes de Enfermagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 37 (3), 333-349. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022013000300005>



CAPÍTULO VI ANTECEDENTES Y LA FIGURA DEL DOCENTE EN SU INSERCIÓN A LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

ANTECEDENTES E A FIGURA DO PROFESSOR EM SUA INSERÇÃO PARA A NOVA ESCOLA MEXICANA

BACKGROUND AND THE FIGURE OF THE TEACHER IN HIS INSERTION TO THE NEW MEXICAN SCHOOL

Erik Omar Carrasco Favela
Instituto Educativo Dolores del Río
ecarrascofavela2@gmail.com

Resumen

En el presente título se describe de manera general cuál es el ideal que se tiene sobre la figura del docente actual, y cuáles han sido los antecedentes curriculares que han regido la educación en México. De mismo se describe cuál es la concepción que se tiene sobre el término maestro y cuál es el estado actual del sistema educativo nacional; todo esto como los antecedentes que se tienen ante la llegada del modelo llamado la Nueva Escuela Mexicana, brindando un panorama histórico de los modelos educativos y el papel que ha desempeñado el maestro mexicano. Finalmente se plantea la concepción que Paulo Freire dejó sobre la figura del maestro.

Palabras clave: docente, antecedentes, Nueva Escuela Mexicana.

Resumo

Este título descreve de forma geral qual é o ideal que tem sobre a figura do professor atual, e quais foram os antecedentes curriculares que governaram a educação no México. Descreve a concepção do termo professor e o estado atual do sistema educacional nacional; tudo isso como pano de fundo que temos antes da chegada do modelo chamado De Nova Escola Mexicana, fornecendo uma visão histórica dos modelos educacionais e o papel que o professor mexicano tem desempenhado. Por fim, levanta-se a concepção que Paulo Freire deixou na figura do mestre.

Palavras-chave: professor, formação, Nova Escola Mexicana.

Abstract

This title describes in a general way what is the ideal that is had about the figure of the current teacher, and what have been the curricular antecedents that have governed education in Mexico. It also describes what is the conception of the term teacher and what is the current state of the national educational system; all this as the antecedents that we have before the arrival of the model called the New Mexican School, offering a historical panorama of the educational models and the role that the Mexican teacher has played. Finally, the conception that Paulo Freire left about the figure of the teacher is raised.

Keywords: teacher, antecedents, New Mexican School.

Introducción

El papel que desempeñe el docente en su labor diaria adquiere una importancia trascendental ya que marca la pauta para que el alumnado adquiera conocimientos, desarrolle habilidades y logre los aprendizajes esperados, más allá de solo transmitir información.

Actualmente el sistema educativo nacional propone una reorientación a las prácticas educativas y a los contenidos que se enseñarán a los estudiantes durante el sexenio en curso, siendo producto de una nueva política educativa. El modelo denominado La Nueva Escuela Mexicana, pretende revalorar la función social de las maestra y maestros mexicanos; tomando los centros educativos un lugar de encuentro social y para la comunidad en general, introduciendo al docente como un agente de cambio social y un referente de buenas prácticas sociales.

A sabiendas de que un docente debe despertar el interés en el alumnado por adquirir conocimientos, desarrollar sus habilidades, y lograr un aprendizaje que sea significativo dentro y fuera del aula, para ello, el rol principal de un maestro es ser un modelo para sus alumnos, en el cual puedan apreciar conductas y comportamientos que promuevan el hábito y gusto por el estudio.

Sin embargo, existen interrogantes sin resolver, en cuanto a lo que se pretende que sea concretamente la figura del maestro en los años venideros de la Nueva Escuela Mexicana, es decir, ¿Cómo el docente será un actor de cambio social en sus discentes?, ¿Qué antecedentes hay sobre los currículos anteriores?, ¿Cómo es concebida la figura del maestro?, y ¿En qué estado se encuentra el sistema educativo?

Quizás se hora de retomar las ideas de los pedagogos que incondicionalmente lucharon por liberrar de la ignorancia a la población en general y buscaron poner en alto la figura del maestro, no solo con sus bastos conocimientos, sino con sus acciones, sin esperar un reconociendo alguno o conseguir fama, como es el caso del Maestro Paulo Freire, cuyas ideas y hazañas han perpetuado en el ámbito educativo.

Metodología

Para el desarrollo y la producción de este constructo se dio seguimiento a las orientaciones de una investigación documental, atendiendo a la temática que se aborda y al objetivo de la investigación que se realizó. Es indispensable considerar que el enfoque de dicho estudio se basa en los parámetros del enfoque cualitativo, por su interés de interpretar y comprender a partir de la búsqueda, selección y discriminación de información que se presenta.

En relación con lo anterior Gómez (2011) menciona que “La investigación documental tiene un carácter particular de dónde le viene su consideración interpretativa. Intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que se escribieron con una intención distinta a esta dentro de la cual se intenta comprenderlos” (pág. 230).

Teniendo como objetivo describir de manera general cuál es la noción que se tiene sobre la figura docente actual, cuáles han sido sus antecedentes curriculares en el sistema educativo mexicano y cuál es la concepción que Paulo Freire propone sobre el compromiso que debe asumir maestro.

El Papel del Docente Ante los Alumnos del Siglo XXI

El papel del docente es trascendental por el fuerza que realiza para que el alumno adquiera conocimientos, desarrolle habilidades y logre culminar procesos y actividades ligadas a la puesta en práctica de aprendizajes. De mismo modo, pretende estimular que, el educando se apropie de un hábito por el estudio, y reconozca la necesidad de ser responsable de su propio aprendizaje, al proponerle acciones que le permita; aprender, valorar y reflexionar sobre su desempeño.

Para Rubio y García (2013) el papel fundamental de los profesores es el de crear las condiciones adecuadas para el aprendizaje de los alumnos. Por tanto, su labor será la de ayudar a sus alumnos a desarrollar su competencia comunicativa. Los profesores también serán responsables de la creación de una cierta atmósfera relajante en la que los alumnos participen en las decisiones sobre el proceso de aprendizaje.

La perspectiva actual que la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene del docente es la de un guía un orientador que da acompañamiento al estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje, dejando de lado la idea que tradicionalmente prevalecía, donde el maestro era un transmisor de conocimientos e información.

La SEP (2017) afirma que el docente desempeña un papel fundamental para impulsar el aprendizaje de los niños, es tarea del profesor mantener y promover el interés y la motivación por aprender y brindar una educación de calidad en igualdad de condiciones para todos los alumnos que tenga a su cargo.

Vale decir, aunque no podamos afirmar que el alumno de un maestro incompetente e irresponsable deba necesariamente ser incapaz y falto de responsabilidad o que el alumno de un maestro competente y serio automáticamente sea serio y capaz, que debemos asumir

con honradez nuestra tarea docente, para lo cual nuestra formación tiene que ser considerada rigurosamente. (Freire, 1994, p. 68)

El docente debe principiar el gusto por estudiar, al igual que estimular el interés del alumnado por adquirir conocimientos, desarrollar sus habilidades, y alcanzar un aprendizaje que se significativo dentro y fuera del aula, para ello, el rol principal de un maestro es ser un modelo para sus alumnos, en el cual puedan apreciar conductas y comportamientos que promuevan el hábito y gusto por el estudio.

El rol del docente es fundamental para que los estudiantes aprendan y trasciendan incluso los obstáculos materiales y de rezago que deben afrontar. Un buen maestro, partiendo del punto en el que encuentra a sus alumnos tiene la tarea de llevarlos lo más lejos posible en la construcción de los conocimientos planteados en los planes y programas de estudio y en el desarrollo de su potencial. (SEP, 2016, pp. 40-41)

Como actor social el maestro debe ser una figura de ejemplo y seguimiento a las normas morales sociales que rigen la sociedad, en donde se debe considerar que sus acciones y comportamientos dentro y fuera de la escuela tengan congruencia y estén cohesionadas con las enseñanzas da a sus alumnos y con los buenos hábitos que pretende fomentar en los mismos.

Los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad. (SEP, 2011a, p. 16).

En relación con lo anterior, se pretende que el alumno tiene la obligación de analizar y valorar como adquiere y logra sus aprendizajes, en donde mediante la participación no sólo con su maestro, y también con sus compañeros construyan el conocimiento y reflexionen sobre el logro de sus aprendizajes a partir del análisis de las dificultades que enfrentaron y como las resolvieron.

Antecedentes, Currículos Anteriores

Con el renacimiento de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes el 8 de julio de 1921, y posteriormente con su cambio de nombre, el día 3 de octubre de 1921 a únicamente Secretaría de Educación Pública se puso en marcha un plan educativo. En palabras de Tanck (2010) “la educación escolar debería moldear un nuevo hombre, sano, diligente y moral, y homogeneizar hábitos y costumbres en bien de la unidad nacional.” (p. 163)

La SEP en sus inicios vio limitada su intervención ante la búsqueda de alfabetizar a la población mexicana, puesto que, se tuvo que enfrentar a un México en el 80% de la población mexicana de ese tiempo era analfabeta, se puso en marcha la campaña Alfabeto, pan y jabón, en donde se buscaba ofrecer educación, alimentación y condiciones de higiene, para el desarrollo educativo y personal de las personas.

En muchas ocasiones los maestros se vieron obligados a ajustar los horarios y calendarios y de esta manera alterar los contenidos programados debido al contexto y las condiciones precarias de la sociedad. En palabras de Badillo (2011) se rescata lo siguiente; “de este modelo se dice que quedan valores funcionales, como la vinculación de la educación con la soberanía y la independencia, su sentido nacionalista, su carácter popular y laico, y su profundo cometido de integración social.” (p. 30)

Menciona Woldenberg (2011) que su principal reto en el primer periodo como secretario de educación fue el alfabetizar un país donde el 48% de los mayores de seis años no saben leer ni escribir se convierte en una polea para incorporar a miles de personas no sólo al alfabeto, sino eventualmente al ejercicio de la ciudadanía.

El docente dedicaba la mayor parte de su tiempo laboral en enseñar a leer y escribir a los alumnos que tenía bajo su tutela, esto ocasionó que la mayor parte del magisterio se convirtiera en un alfabetizador y bajo diversas circunstancias ante el escenario tan complicado, dejaba de lado la enseñanza de otras disciplinas.

Señala Tanck (2010) que al asumir la presidencia Adolfo López Mateos en 1958, y nuevamente al frente de la SEP Torres Bodet se lanza el Plan de Once Años para atender el rezago educativo que se había acumulado por la explosión demográfica. Preocupado por la preparación adecuada de los docentes, aquellos que no salían de las normales se creó al Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio (IFCM) para obtener su titulación, y buscar una mejor preparación en los maestros.

Al culminar del Plan de Once Años, se presenta en la educación básica el Plan de estudios y programas de educación primaria 1972, donde ocurrió una reformulación de los libros de texto gratuitos, antecedido por la considerable expansión y diversificación de los servicios educativos, al igual que la multiplicación de las instituciones escolares en todo el país; de mismo modo la promulgación de leyes en materia educativa.

Equipos de especialistas reformaron los métodos, los programas de estudio y los libros de texto de primaria para desterrar la enseñanza rutinaria y responder al cambio constante del conocimiento. Se decidió desarrollar en los niños una actitud científica y proactiva, una conciencia histórica, un sentido de la relatividad del conocimiento para adaptarlo al futuro y generar una convivencia tolerante (Tanck, 2010, p. 221).

La formulación del Plan y programas de estudio de educación básica primaria 1993 se presentó como un currículo más flexible; un planteamiento metodológico de enseñanza, muy concreto y viable, por el tiempo que duró su implementación dio cavidad a la producción de múltiples materiales que sirvieron de apoyo para el trabajo áulico del docente.

Ilustra la SEP (1993) uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio era estimular las habilidades para el aprendizaje permanente, bajo el principio de que la escuela debe garantizar en primer lugar el dominio de la lectura y escritura la formación matemática básica y la destreza en la selección y el uso de información. Fue así como se puso en marcha el Plan de estudios 2011. Educación Básica, como un documento rector que articulan los campos de formación, las asignaturas, los enfoques y propósitos de estas, la organización de los contenidos, competencias, y aprendizajes esperados que se pretenden lograr, y por último las orientaciones didácticas y para la evaluación.

El Plan de estudios 2011. Educación Básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI. (SEP, 2011b, p. 25)

Como resultado de cada política educativa del gobierno en turno, para mediados del año 2017, se da a conocer el documento Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para educación básica 2017, como una presentación innovadora a partir de un enfoque humanista, el cual se sustenta filosófica y pedagógicamente, dando mayor flexibilidad y facultades a los docentes con el apartado de Autonomía curricular, pretendiendo orientar hacia una enseñanza para la libertad y la creatividad.

La SEP (2017) expone que el Plan de estudio, se sustenta filosófica y pedagógicamente, y que además se exponen los fines de la educación, incluyendo los medios para lograrlos, explica la

lógica y los fundamentos de la organización curricular, al igual que los planteamientos curriculares elegirá cada escuela ejerciendo la nueva facultad de Autonomía curricular.

En la opinión de Freire (2005) los profesionistas, con o sin formación universitaria y cualquiera que sea su especialidad, son personas que tuvieron una formación bajo una cultura de dominación, sin embargo, estos profesionales son necesarios en la reorganización de una nueva sociedad. De nada sirve la imposición de Planes de estudio, que seguirán conduciendo a la sociedad al mismo modelo opresor, con otro nombre u otros términos que encubren lo que realmente es, modelos educativos que tanto ha dañado la sociedad en el paso y que actualmente han desencadenado la desvalorización de la figura del maestro.

Concepción de la Figura del Maestro

En los últimos años como un área del conocimiento científico que ha tenido gran impacto en las áreas de didáctica y pedagogía por las aportaciones que se han realizado en cuestión de las investigaciones y estudios realizados para la mejora continua del proceso enseñanza aprendizaje.

Para Hernández (2010) el concepto educación hace referencia a la transmisión y aprendizaje de las técnicas culturales, de uso, producción y comportamiento, mediante las cuales los individuos viven en sociedad y son capaces de “dar razón” del otro y de sí mismos, de esta manera se construye como un proceso en el que figuran los significados de la existencia, el deber, el ser y el hacer.

Los que son considerados como pedagogos, usualmente son concebidos como educadores de niños, es decir, se ha utilizado este término como sinónimo de instructor, en el caso del maestro no ha sido la excepción; quedando definido como un profesional de la pedagogía, y esta su vez tiene como objeto de estudio la enseñanza; quedando definido como persona que se encarga de enseñar.

La educación busca la perfección y la seguridad del ser humano. Es una forma de ser libre. Así como la verdad, la educación nos hace libres. De allí la antinomia más intrincada de la educación: la educación busca asegurarle libertad al hombre, pero la educación demanda disciplina, sometimiento, conducción, y se guía bajo signos de obligatoriedad y a veces de autoritarismo, firmeza y direccionalidad. (León, 2007, p. 596)

Algunas concepciones también definen pedagogo como un buen maestro, se debe tener claro que la figura del maestro trasciende en los diferentes niveles educativos, y aunque la del

pedagogo también lo ha hecho, es importante recordar que la pedagogía está dirigida a la enseñanza de los infantes, sin embargo, como ya se mencionó; ha trascendido en los diferentes niveles educativos, lo que ocasiona la necesidad de resolver la siguiente interrogante ¿Ha quedado de lado la Andrología ante la imposición de la Pedagogía?

La SEP (2017) afirma que el docente desempeña un papel fundamental para impulsar el aprendizaje de los niños, es tarea del profesor mantener y promover el interés y la motivación por aprender y brindar una educación de calidad en igualdad de condiciones para todos los alumnos que tenga a su cargo.

De acuerdo Freire (1993) una de las principales tareas del maestro es descubrir las posibilidades (sin importa cuales sean los obstáculos) para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer, y cuando luchamos por la enseñanza como desesperanzados o desesperados es una lucha infructuosa.

Los docentes o maestros tienen la obligación de transmitir conocimientos, pero también de fomentar en el alumnado un sentido de responsabilidad y compromiso, ser un guía y un mediador entre las actividades ligadas con el desarrollo cognitivo, generar ambientes de aprendizajes situados, despertar el interés por el estudio y sobre todo educar y enseñar para la libertad, la creatividad y la autorreflexión. Pérez (2002) enfatiza que el perfil del profesor actual se orienta a la consideración del profesor como investigador, ya que la investigación es un movimiento que va orientado al desarrollo profesional del docente, ello le facilita la comprensión de situaciones, que podrá en manifiesto el desarrollo (también a la par) del desarrollo de la práctica reflexiva.

Estado del Sistema Educativo Nacional

A sabiendas de que en la Educación superior prevalece una crisis, también en los otros niveles educativos. Durante sus primeros años la misma SEP tuvo una tarea ardua y difícil por atender a un país que se encontraba deshecho por los conflictos armados de la revolución, posteriormente en las décadas de 1930 y 1940 se tuvo una especie de fiebre constructiva y se levantaron muchas escuelas.

Para Lara (2012) el nivel superior o de educación terciaria no reviste la característica de ser “obligatorio”, al menos hasta ahora, pero sí se le reconoce como de gratuidad y de su “componente” de ser pública, lo cual es sumamente significativo y valioso. Cabe señalar que desde sus inicios la educación en México es producto de los programas implementados como producto

de una política educativa entrante en cada cambio de gobierno federal, desde la década de los ochenta, se ha orientado al seguimiento de un modelo económico denominado Neoliberalismo.

Con el regreso del Partido Revolucionario Institucional (PRI) a la presidencia de la República se tornaba indispensable, como en cada sexenio después de 1982, la reorientación del modelo económico y la necesidad de retomar el papel activo del Estado en la política económica y, aunque en menor medida, en la política social característica desde los años treinta y hasta inicios de los ochenta del siglo previo. (Ibarra, 2015, p. 182)

El país pasa por una compleja situación educativa Villatoro (2014) menciona que a ello se agrega además la falta de estímulos adecuados, hábitos de lectura y motivación, lo que provoca desencanto, desinterés, masiva deserción y bajo rendimiento escolar. Es decir, que las modificaciones a los planes de estudio no están cumpliendo con los objetivos de la formación, ya que son limitadas.

Tirado (2005) afirma que “la educación y sus efectos son la resultante de un muy complejo proceso, donde intervienen múltiples factores, cuya dificultad se incrementa exponencialmente dados los efectos de interacción entre los factores.” (p.609) Durante los últimos años la política educativa ha sido cambiante en cada sexenio el INEE (2018) menciona que dicha política educativa tiene los siguientes objetivos: cobertura, calidad, permanencia, fortalecimiento de la escuela, equidad e inclusión en los servicios, docentes profesionales, valoración social de la profesión docente, gobernanza eficaz, prioridad a la política educativa, y evaluación.

Es evidente que los cambios que ha sufrido el sistema educativo nacional no han logrado atender a todas las demandas y necesidades tanto de aprendizaje como de enseñanza, lejos de disolver los problemas educativos que se han manifestado durante décadas, solo se han dado tratamientos parciales, con acciones que han mermado soluciones definitivas, confundiendo y entorpeciendo la labor del docente.

Sin embargo, es importante recordar las palabras de Freire (1997) “no solo imagino, sino que sé cuán difícil es la aplicación de una política de desarrollo humano que, así, privilegie fundamentalmente al hombre y a la mujer y no sólo al lucro.” (p. 59) Para que exista un cambio con resultados favorables es necesario que todos los agentes del lecho educativo se responsabilicen por dar soluciones idóneas a los problemas que aquejan a cada aula, y no solo esperar que las autoridades educativas solucionen todo.

La Concepción de Paulo Freire Sobre la Figura del Docente

Uno de los rasgos más importantes que un docente debe de poseer es, sin duda la vocación, ya que sin esta aptitud la labor del maestro se vería mermada y difícilmente podría tratar con afecto a sus educandos, la empatía y el respeto deben ser actitudes que acompañen en todo momento la tarea de enseñanza.

Tal y como menciona Freire (1994) “el maestro o la maestra necesitan estimular en el alumno, contribuye decisivamente a la producción del conocimiento del contenido del texto, que a su vez se vuelve fundamental para la creación de su significación” (pág. 65). De mismo modo es muy relevante que los demás actores que intervienen en el sistema educativo se conduzcan y traten respeto a los maestros.

En relación con los anterior Freire (1997) manifiesta que, si los maestros no son tratados con dignidad y decencia por la administración privada y por la pública de la educación, es complicado que se logre un sentido de corresponsabilidad en el respeto que como maestros se debe corresponder a los educandos.

Ser maestro también implica conocer y reconstruir y quizás descubrir con sus discentes los procesos mediante los cuales se aprende un contenido que ya domina, es decir, el profesorado no solo transmite información, sino que enseña a los alumnos a aprender ya que aprender solo es válido cuando los estudiantes aprenden a aprender. Como describe Freire (1993):

En este caso, al enseñar reconocen el objeto ya conocido. En otras palabras, rehacen su cognoscitividad en la cognoscitividad de los educandos. Enseñar es así la forma que adopta el acto de conocimiento que el profesor o la profesora necesariamente realizan a fin de saber lo que enseñan para provocar también en los alumnos su acto de conocimiento. (p. 105)

Algo que resulta de vital importancia al momento de enseñar es que el profesor o profesora, sea congruente con lo que hace y trata de enseñar a sus alumnos, ya que en cierta manera la figura del maestro es un modelo de referencia para el alumnado, no solo en la adquisición de conocimientos, sino en su forma de actuar.

Freire (1997) explica que no se puede ser maestro sin presentarse ante los alumnos y revelar su propia manera de ser y de pensar, no se puede escapar de la apreciación de los alumnos. Se debe buscar que exista una aproximación cada vez mayor entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que parece ser y lo que realmente se está siendo.

Dentro de sus atribuciones el docente debe ejercer su trabajo con autoridad y no con autoritarismo, que genera un ambiente insípido, desagradable y fastidioso, por el contrario, que en esa disciplina los educandos descubran, se comprometan y sientan alegría por el acto de estudiar y de aprender.

De acuerdo con Freire (1993) el papel del profesor en la gestación de esa disciplina es enorme, su orientación, su estímulo, su autoridad, y la disciplina tiene que ser construida y asumida por los alumnos, sin embargo, su autoridad puede ser anulada si genera un clima permisivo, por tanto, el profesorado debe ser coherente y progresista en su enseñanza.

Sin embargo, no solo basta con revisar qué es lo que un docente debe de tener o no para ser considerado como bueno o malo, durante décadas, no solo en México sino en varios países se ha la figura del magisterio se ha denigrado por la misma sociedad.

Freire (1994) enfatiza de manera puntual que, una de las consecuencias por las cuales el magisterio no atraía a nadie es, la falsa idea que durante mucho tiempo imperó, de que solo debía estudiar para maestro quien no servía para otra cosa. Es urgente valorizar y descubrir un proceso contundente que permita una remuneración digna a trabajo que desempeñan los maestros.

Sin duda las aportaciones de Paulo Freire al ámbito pedagógico fueron innumerables, puesto que contribuyó en gran medida reflexionar sobre la necesidad de atender los problemas que siguen aquejando al sistema educativo, sus ideas perpetúan en la comunidad educativa internacional. De lo anteriormente expuesto y con base en lo que ha transmitido este gran pedagogo, se rescatar algunas de las características que debe poseer un maestro:

- Estimular al alumno en la construcción de un conocimiento significativo.
- Ser tratado y tratar con dignidad a los demás agentes del lecho educativo.
- Rehacer procesos de aprendizaje con los estudiantes.
- Enseñar a aprender a aprender.
- Ser coherente con lo que dice y hace.
- Gestar una disciplina que sea asumida por sus educandos.
- Establecer una autoridad progresista.

Queda claro el legado que deja Freire a la educación, mismo que se sujeta a buscar la autonomía y la emancipación del individuo, dando esperanza en el aprendizaje genuino que tendrá a bien a originarse en la enseñanza, que el docente dará a partir del análisis, la reflexión y la puesta

en práctica que las recomendaciones que dejó uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX.

Conclusiones

Queda claro como el trabajo del Maestro mexicano ha ido evolucionando, desde enseñar a contar y leer hasta tareas más complejas como instruir al alumno para que se haga responsable de su propio aprendizaje, pues el trabajo de educador se direcciona a conducir al estudiante hacia el desarrollo de competencias, y el cumplimiento de metas.

Cabe señalar que es necesario que la figura del pedagogo, maestro o docente sea valorada, pues la desvalorización de la figura docente, llegaría a ser un factor que afectaría de manera negativa a la sociedad en general, pues todas las personas en algún momento de su vida académica y no académica, se ven involucrados y relacionados con el mismo, sin la existencia del pedagogo el aprendizaje sería difícil de obtener pues no habría ese guía u orientados que solventar un proceso de enseñanza para alcanzar algún aprendizaje.

El cambio de paradigmas (socio constructivista a humanista) propuesto de un enfoque por competencias inmerso en ambos currículos; está dirigido a una adaptación más pertinente de la manera en que debe darse el proceso de enseñanza- aprendizaje, la propuesta de incorporar la asignatura de Educación Socioemocional, y el planteamiento de una Autonomía Curricular, al igual que dar la flexibilidad a cada docente para dosificar los contenidos que impartirá, y establecer en qué momento buscará que sus educandos logren los aprendizajes esperados, precisa ser en esencia un cambio notorio a los planteamientos propuestos en los distintos planes de estudio, históricamente hablando, a través de la educación en México.

Para la implementación del modelo educativo nombrado La Nueva Escuela Mexicana, sería muy enriquecedor, tomar en cuenta la filosofía de Paulo Freire, un auténtico maestro, y un gran pedagogo. Sus ideas se apegan totalmente a la realidad que se vive en el sistema educativo nacional, que mejor que continuar con el legado que dejó desinteresadamente, buscando el beneficio y la educación de los sectores más vulnerables que hoy en día, sigue siendo un latente reto a cumplir.

Sin duda las políticas educativas impulsadas desde la década de los ochenta no han garantizado un que el sistema educativo nacional sea eficiente, en contraste con la realidad los servicios educativos en todos los niveles desde básico hasta superior aún existen muchos vacíos

tanto administrativos como pedagógicos, principalmente se ha dejado de invertir económicamente en educación.

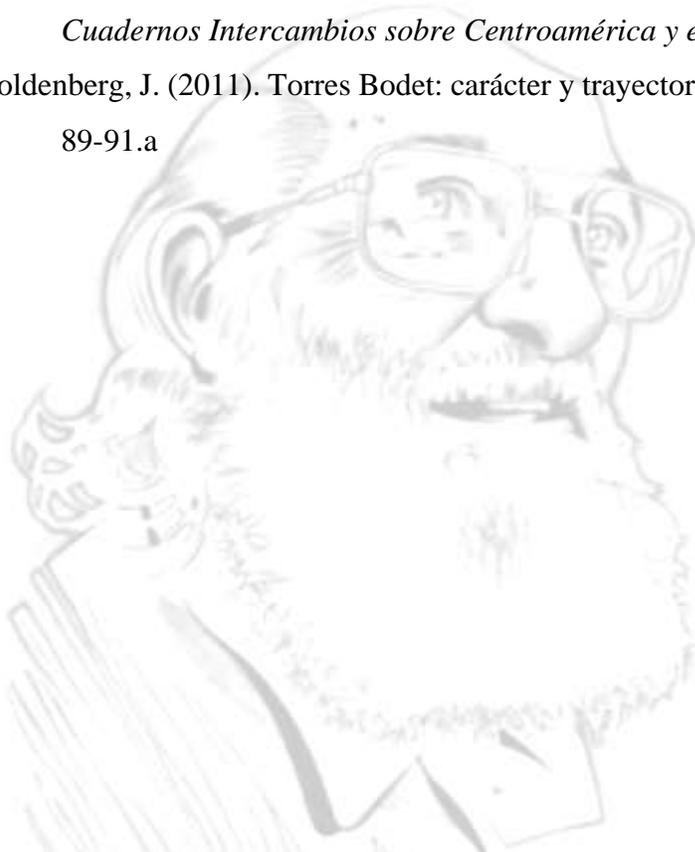
El trabajo que realiza el docente cada vez se ve más mermado por la organización y la imposición de carga administrativa, que en poco ha favorecido el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, debe no solo de buscarse tratar de impresionar a la sociedad con el manejo de las tecnologías a favor de la educación, también se debe buscar que las acciones sean direccionadas al apoyo verdadero de los alumnos y estudiantes, que no los hostiguen, y que contrario a ellos les permita tener herramientas para educarse en la libertad y en la creatividad.

Por último, es indispensable conocer no solo los perfiles y características del docente que vienen en los documentos normativos que impone el sistema educativo nacional, sino también revisar y tomar en cuenta los ideales de los maestros y pedagogos auténticos que estuvieron inmersos en los contextos reales y no solo en una realidad teórica.

Referencias

- Badillo, M. I. (2011). *Los modelos educativos en México desde la creación de la SEP hasta la formación en competencias. La definición a partir del modelo educativo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo Veintiuno editores.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 226-233.
- Hernández, S. M. (2010). Educación y ética. *Sociología*, 215-227.
- Ibarra, E. R. (2015). La vigencia del modelo neoliberal en México frene a la liberación de América Latina: algunas ideas para destacar el papel del Estado en la rectoría de la economía y el bienestar de la población. *CEDEM/ Novedades en población*, 180-191.
- INEE. (2018). *Educación para la democracia y el desarrollo de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Lara, G. J. (2012). ¿Fracaso educativo, educación fracasada en México? Obtenido de Nómadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*: http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.41770

- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 595-604.
- Pérez, F. M. (2002). El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organizativo y profesional. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1-13.
- Rubio, J. y García I. M. (2013). Los diferentes roles del profesor y de los alumnos en un aula de lengua extranjera, *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 25.
- SEP. (1993). *Plan y programas de estudio de educación básica primaria 1993*. SEP.
- SEP. (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. SEP.
- SEP. (2011b). *Programas de Estudio 2011 y Guía para el Maestro Educación Básica Primaria 5to grado*. SEP.
- SEP. (2016). *El modelo educativo 2016*. SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- Tanck, D. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. El Colegio de México.
- Tirado, S. F. (2005). Reseña de "La educación en México: un fracaso monumental. ¿Está México en riesgo?" de Eduardo Andere Martínez. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 597-610.
- Villatoro, P. A. (2014). Globalización: crisis, educación y democracia en México (2000-2012). *Cuadernos Intercambios sobre Centroamérica y el Caribe*, 205-224.
- Woldenberg, J. (2011). Torres Bodet: carácter y trayectoria. *Revista de la Universidad de México*, 89-91.a



CAPÍTULO VII EL APRENDIZAJE DIALÓGICO Y SU ACCIÓN TRANSFORMADORA EN LA EDUCACIÓN: MÉTODO FREIRE

APRENDIZAGEM DIALÓGICA E SUA AÇÃO TRANSFORMADORA NA EDUCAÇÃO: MÉTODO FREIRE

DIALOGIC LEARNING AND ITS TRANSFORMATIVE ACTION IN EDUCATION: FREIRE METHOD

Erika Lorena Martínez Villa
erilore_jo@hotmail.com

Resumen

El presente capítulo realiza una evocación de uno de los pedagogos más importantes de América Latina del siglo XX: Paulo Freire, cuyas ideas se extendieron en diversos países del mundo, y las cuales continúan vigentes hasta la actualidad. Se realiza una semblanza sobre la vida de este gran educador como una manera enlazar su historia personal y sus más grandes acciones en el ámbito educativo con el objetivo de liberar a los más vulnerables de la opresión, es decir, a sus compatriotas brasileños más pobres, iletrados, señalados y también engañados por la clase que se posicionaba en el poder. Así mismo, se lleva a cabo una descripción de su método alfabetizador, colocando al diálogo como una gran herramienta pedagógica que conlleva al análisis y a la transformación del mundo, pues cuando se realiza con amor, éste conduce a las más grandes hazañas en pro de la humanidad. Conscientizar para liberar; justicia social.

Palabras clave: Grandes masas, alfabetización, aprendizaje dialógico.

Resumo

Este capítulo evoca um dos mais importantes pedagogos da América Latina do século XX: Paulo Freire, cujas ideias se espalham em vários países do mundo, e que continuam em vigor até hoje. Uma semelhança é feita sobre a vida desse grande educador como forma de vincular sua história pessoal e suas maiores ações no campo educacional com o objetivo de libertar os mais vulneráveis da opressão, ou seja, seus mais pobres compatriotas brasileiros, analfabetos, apontados e enganados pela classe que se posicionou no poder. Da mesma forma, é realizada uma descrição de seu método de alfabetização, colocando o diálogo como uma grande ferramenta pedagógica que leva à análise e transformação do mundo, pois quando é feito com amor, leva aos maiores feitos em favor da humanidade. Conscientizar para libertar; justiça social.

Palavras-chave: Grandes massas, alfabetização, aprendizado dialógico.

Abstract

This chapter makes an evocation of one of the most important twentieth-century Latin American pedagogues: Paulo Freire, whose ideas spread in various countries of the world, and which continue to be valid to this day. A profile of the life of this great educator is made to link his personal history and his greatest actions in the educational field with the aim of freeing the most vulnerable from oppression, that is, his poorest Brazilian compatriots. illiterate, singled out and deceived by the class that positioned itself in power. Likewise, a description of its literacy method

is carried out, placing dialogue as a great pedagogical tool that leads to the analysis and transformation of the world, because when it is done with love, it leads to the greatest feats in favor of the humanity. Raise awareness to release, social justice.

Keywords: Large masses, illiteracy, dialogic learning.

La Vida de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nace un 19 de septiembre de 1921 en Recife, capital del Estado de Pernambuco, Brasil, una de las zonas en donde se concentran las masas más pobres en ese país. Su padre, Joaquim Tenístocles Freire funcionario de la policía militar, su madre, Eltrudes Neves, y deduciendo de los hallazgos encontrados, ama de casa, le permitieron regocijarse en el seno de una familia de clase media con inclinación cristiana, religión que profesaba su mamá y la cual adoptó Freire durante toda su vida.

La crisis mundial que golpeo a la humanidad en el año de 1929 hizo emigrar a la familia Neves Freire (madre, padre y cuatro hijos) al municipio de Jaboatão, mismo País y Estado procedentes, sufriendo el hambre y la indigencia de los sectores populares, así como el duro golpe de la muerte de su papá, orfandad en la que se quedó la familia.

Freire creció observando una sociedad llena de desigualdades, con grandes problemas económicos y sociales, testigo de la negación del voto electoral a los analfabetos por una ley emitida en Brasil en esa época. Además, la emigración y la falta de su padre le hizo experimentar en carne propia la necesidad, las carencias y la indigencia, lo que lo llevó a impregnar su pedagogía por un encarecido interés hacia los más desprotegidos, los más humildes, los “oprimidos” como él les hizo llamar.

Los estudios de Freire se concentran en las ciencias sociales, el Derecho y la Educación. Se matriculó en la Facultad de Derecho de Recife, Universidad de Pernambuco, compaginando sus estudios con la enseñanza de la lengua portuguesa en una escuela secundaria, sus obligaciones habían crecido al contraer matrimonio con Elza Maia Costa Oliveira, profesora de educación primaria, así como su interés profundo por el lenguaje y la comunicación, lo hicieron emprender el camino por la enseñanza a nivel secundaria a sus veintidós años.

En 1959, con treinta y ocho años, Paulo Freire obtiene el grado de Doctor en Filosofía e Historia de la Educación con la tesis “Educación como Práctica de la Libertad”, apegado y fiel a su misma línea de interés por los oprimidos, los analfabetas; los que no sabían leer ni escribir, los incapaces, los perezosos, los que no tenían derechos, adjetivos descalificativos con los que los

identificaba la clase dominante, los del poder, los opulentos, pero paradójicamente, los que eran el eje central de la pedagogía de este gran educador.

En la década de los sesenta, Freire comenzó a desarrollar sus primeras experiencias de alfabetización en Río Grande do Norte, Brasil, región muy humilde y con un muy marcado analfabetismo. Aplicó su “Método Freire” a trescientos trabajadores de los cañaverales a lo largo de 45 días, experiencia exitosa que le hizo proponerse el ideal de alfabetizar a los quince millones de analfabetos de Brasil, a los oprimidos, como una respuesta de liberación ante sus opresores; las clases altas y el mismo gobierno.

A la par de lo antes mencionado, en el año de 1962, Freire, con cuarenta y uno años, es invitado como Profesor de Historia y Filosofía de la Educación en la Universidad de Pernambuco, en donde dio su inicio más formal en la actividad cultural, y se desempeñó como Director del Departamento de Educación y Cultura. Ante esto, e interesado siempre por la educación para las masas populares brasileñas, fue precursor del Movimiento de Cultura Popular, y se crean los “Círculos de Cultura”.

Los Círculos de Cultura se consideraban movimientos de educación base, y se buscaba conceder la liberación al oprimido por medio de alfabetización con el Método Freire a través de palabras generadoras, diálogo con amor, con el imperativo de la transformación de su realidad.

Estas emancipaciones educativas tuvieron el apoyo del presidente de Brasil Joao Goulart, al igual que en un principio por el episcopado católico. No obstante, para 1964, acusado este mandatario de pro-comunismo y tras un golpe de estado por militares, sube al poder otro presidente, el General Castelo Branco quien, amparado con la milicia, persiguió a los reformistas, clausuró todo lo que se consideraba rebeldía, entre ello, los Círculos de Cultura y se llevó a cabo la expatriación de Paulo Freire, primero encarcelándolo y luego desterrándolo de su natal Brasil. La alfabetización de los oprimidos, el tener conciencia de sus problemas, era considerado amenaza e inestabilidad para el país.

Pese a que su ideología alfabetizadora era considerada subversiva y peligrosa, este gran educador no claudicó en sus ideales. Tanto en Bolivia, de donde rápidamente también se exilió, así como en Chile que se convirtió en su segunda patria, continuó con su andar en el camino de la liberación de los oprimidos. Fue colaborador educativo en el gobierno demócrata cristiano, y asesor de la Reforma Agraria ante la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura).

Freire, hombre creyente, de valores y apegado a su familia, siempre se mantuvo al lado de esta. Tanto su esposa como sus cinco hijos salieron junto con él de Brasil para hacer vida en el lugar que éste estuviese, y apoyarlo en sus anhelos de emancipación y libertad.

Instalado en Chile y en conjunto con sus obligaciones laborales, ya antes citadas, Freire publicó su primera obra denominada “La Educación como Práctica Liberadora” en el año de 1967. Ciertamente, un año atrás, este ilustre filósofo y educador, ya había escrito su gran composición conocida y reconocida mundialmente como “Pedagogía del Oprimido” pero que se publicó hasta el año de 1970 tanto en idioma inglés como en español, sin embargo, en su natal Brasil hasta el año de 1974, y así hasta traducirse en más de veinte idiomas a lo largo del tiempo y la cual es considerada uno de los textos fundamentales de la pedagogía crítica.

Paulo Freire fue un destacado educador, filósofo y pedagogo que desempeñó muchas encomiendas cuando estaba exiliado de Brasil, tales como asesor de programas de alfabetización, profesor tanto en la Universidad de Santiago, así como las Universidades de Harvard y Ginebra, asesor y consultor de la UNESCO en materia educativa, conferencista en distintas Universidades nacionales e internacionales, así como la que le llevaría a desarrollar una de sus grandes pasiones, la escritura, autor de un gran acervo cultural dirigido a la educación de las masas.

Después de vivir exiliado durante quince años en distintos países como Bolivia, Chile, Estados Unidos y Suiza, Freire vuelve a su país de origen en el año de 1979, continuando con su gran labor educativa, en esa ocasión, apoyando un programa para la infancia abandonada de Brasil, auspiciado por la Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Años más tarde, 1986 es galardonado por la UNESCO con el premio de educación para la Paz. Sin embargo, ese mismo año experimenta la pérdida de su esposa, quedando viudo y al cargo de cinco hijos. Más tarde, vuelve casarse con la también maestra, pedagoga y escritora Ana María Auraujo, Nita como él solía llamarle, con quien en su compañía se propone aún, nuevos retos a cumplir.

En 1989 se convierte en Secretario de Educación de Brasil, con el apoyo del Partido de los Trabajadores. Para el año de 1992, se le otorgó el premio Andrés Bello, por su impulso a la investigación y contribución en la vinculación entre las ciencias y las humanidades para el desarrollo de los países. Finalmente, muere a causa de un infarto al miocardio un 2 de mayo de 1997 en el país que lo vio nacer, y el cual, por sus condiciones de vida, despertó su ímpetu por la educación de los más desprotegidos, por concientizarlos de su realidad y emanciparlos hacia la lucha por un cambio social.

Método Freire

Paulo Freire vivió muy de cerca las desigualdades de las que eran objeto las grandes masas, el sector popular, los más pobres, los señalados, los “oprimidos” por parte de la clase dominante “opresores” quienes por sus condiciones económicas, sociales y políticas tenían una posición de poder en contra de los primeros. Freire, pese a crecer en el seno de una familia de clase media, la vida lo llevó a situaciones precarias que le permitieron encauzar su experiencia opresora y el deseo de cambio a través del único medio del que podía tener acceso, la educación.

Envuelto en ese equilibrio irónico de ser un hombre letrado y consciente de la dominación por parte de la clase hegemónica, opresores, se volcó en él un deseo cambio y transformación por la realidad que vivía, sus únicos medios, estudiar y emancipar a los demás a través de la educación.

Estudió derecho; deseo latente de impartición de justicia y pese a no ejercer la abogacía como profesión de vida, Freire se propuso sacar de esa opresión a la gran mayoría de la población brasileña, los que siempre fueron objeto de las injusticias y lo hizo a través de un método educativo, al que se le conoce como “Método Freire”.

Para Freire 1993, la educación es una práctica reveladora necesaria para la transformación del mundo. Es decir, por medio de ésta podemos darnos cuenta de la realidad que vivimos, de las injusticias que nos rodean, leer nuestro entorno.

Esa educación liberadora, no ha de ser la tradicional, la bancaria, la reproduccionista, la que está al servicio del gobierno y de la clase de poder, formando agentes dóciles para estos opresores, la que no permite despertar ni ver con objetividad lo que pasa a nuestro alrededor.

El Método Freire está dirigido a la concientización de los problemas y la realidad, a la impartición de justicia social a través de la acción reflexiva de la humanidad, pero no con una posición estática e inmóvil, sino luchando por su libertad.

“Es preciso que la debilidad de los débiles se transforme en una fuerza capaz de instaurar justicia. Para ello es necesario el rechazo definitivo del fatalismo. Somos seres de transformación y no de adaptación.” (Freire, 2006, p. 26)

Esta metodología alfabetizadora de Freire se centra en el educando, contraria a la educación tradicionalista, que lo hace en el docente. En el método Freireano, como bien lo destaca Ocampo 2007, el educando se convierte en un educando-educador, y el educador, en un educador-educando. Se lleva a cabo por medio de la alfabetización del oprimido, pero no en el sólo hecho de enseñarle

a leer y a escribir, sino en la apropiación de conocimiento de la realidad vivida, de la toma de conciencia. Busca hacer conciencia de la realidad con una visión crítica del mundo que nos rodea.

Los Círculos de Cultura o movimientos de educación base instaurados en todo Brasil gracias a la función educativa y cultural que Freire desempeñaba, fueron el medio de agregación de los oprimidos que este gran pedagogo ideó para poder poner en práctica su método alfabetizador, el cual se llevaba a cabo en 45 días con un eje central de palabras generadoras.

Un método muy peculiar que pone al diálogo como eje central de concientización de la realidad objetiva, con una perspectiva sociocrítica, porque para Freire, la comunicación entre sujetos era el instrumento conducente hacia la apropiación de un conocimiento activo y crítico.

Freire (1970) enfatiza...“El hombre sólo se expresa convenientemente cuando colabora con todos en la construcción de un mundo común; sólo se humaniza en la construcción dialógica de la humanización del mundo.” (p. 14)

Aprendizaje Dialógico

“El aprendizaje dialógico prioriza las interacciones con más presencia de diálogos, buscando el entendimiento de todos y valora las intervenciones en función de la validez de los argumentos” (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008, p.166).

Como bien lo enfatiza Halliday (1982) el lenguaje es semiótica social, es decir, un sistema de interpretación entre los individuos en su contexto sociocultural. Este gran lingüista consideró al lenguaje como una invención humana que se emplea como un medio para lograr los objetivos de la vida en sociedad. Los procesos de comunicación y aprendizaje son fundamentalmente sociales.

Freire, un hombre adelantado y con gran visión en su pedagogía liberadora, buscaba emancipar a los oprimidos hacia la justicia a través del diálogo, el cual siempre estuvo presente en su ámbito familiar. Esta praxis socializadora permite descubrir y comprender la realidad, pero también socializar ideas unos con otros para la transformación de la realidad vivida. Se trata de una pedagogía que invita a analizar y a transformar el mundo.

Diálogo sencillo y pertinente para comunicarse con los oprimidos, no lenguaje intelectual o académico, que, a su vez, se convierta en un diálogo entre oprimidos en el que manifiesten su realidad, su sentir, su vivencia propia.

Ocampo (2007, pp. 69-70) describe el método dialógico de palabras generadoras de Freire de la siguiente manera:

- La educación alfabetizadora recoge el vocabulario de las palabras que se hablan en el mundo circundante: las palabras que reflejan los problemas de la sociedad en donde se vive.
- Estas palabras generadoras o claves generan otras palabras con los problemas sociales, las cuales se buscan a través de encuestas y entrevistas con personas que tengan conciencia sobre los problemas que vive la sociedad que se alfabetiza.
- Se eligen las palabras generadoras que propician la formación de otras palabras que reflejan la situación de las gentes en la región determinada.
- Se elaboran guías y ayudas audiovisuales que servirán a los coordinadores para realizar los diálogos con las gentes de la alfabetización.
- Una vez que se tienen esas palabras generadoras o claves, éstas se someten al proceso de reflexión en búsqueda de una mayor objetividad.
- Se aplica la semántica entre la palabra y el objeto, y se van señalando las familias fonéticas y las nuevas palabras que reflejan los problemas y la situación real que vive la sociedad de su entorno.

Es diálogo que recoge las ideas en lenguaje coloquial de las grandes masas hacia la lucha por el cambio y la transformación de la realidad injusta. Es un diálogo sencillo pero lleno de amor.

Diálogo con Amor. Freire (1970) enfatiza con gran ahínco en su gran obra “Pedagogía del Oprimido” que el verdadero diálogo se hace con amor al mundo y a los hombres.

No hay diálogo sino hay un profundo amor al mundo y a los hombres...El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Donde quiera que exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico. (p.72)

El amor es característica esencial para el diálogo. El diálogo es una de las grandes descodificaciones del amor. Y en este acto revolucionario de libertad por el que luchan los oprimidos, es su mayor estandarte.

El método Freireano emana del amor por la humanidad, por un deseo de cambio de las circunstancias y desigualdades de los que menos tenían y más sufrían. Un amor implícito en el aprendizaje dialógico que se hace presente en la metodología alfabetizadora de este trascendente educador.

Freire tipificó esa liberación de las grandes masas como una verdadera revolución cultural en pro de la justicia social; concientizar para liberar, pero actuando siempre desde el amor por el prójimo.

Ante lo antes mencionado Gómez (2008) manifiesta:

El amor siempre instaura un proyecto político. Pues un amor por la humanidad desvinculado de la política hace un flaco favor a su objeto. El amor es el oxígeno de la revolución, nos dirá, que nutre la sangre de la memoria histórica. El diálogo es el medio a través del cual el amor puede ser el testigo que nos transmiten quienes han sufrido y luchado antes que nosotros, aquellos que lograron resistir a todos los intentos de exterminar y retirar de los anales de las conquistas humanas su espíritu de lucha. El amor lleva a la identificación con el dolor de los oprimidos. (p.198)

Conclusiones

La niñez y juventud de Freire sentaron las bases de su conciencia humana hacia el bien del otro, hacia la lucha por los derechos de los más desprotegidos, luchando siempre por la educación pública, popular y democrática para las mayorías.

Para este gran educador, la escuela tradicional no es más que un reproducionismo de la ideología y los intereses de la clase dominante: El Gobierno, sus políticos y la gente con gran capacidad económica.

Como una dinámica familiar instituida en su primer hogar, y luego ya como jefe de familia, Freire fue sabedor de las bondades que el diálogo trae consigo como un gran medio de comunicación, y como un valioso recurso pedagógico con vigencia actual, el cual, si se realiza desde el corazón, conduce a las más loables acciones.

Su educación familiar, su preparación académica, así como los diversos quehaceres profesionales que desempeñó: Licenciado; Maestro; Filósofo; Escritor y hasta Político, le permitieron emancipar a los oprimidos hacia una lucha por la justicia social, utilizando su método personal de alfabetización con un enfoque sociocrítico; no sólo para sacarlos del analfabetismo convencional, sino para infundirles conocimiento de la realidad, fortaleza, deseo de cambio y acción en contra de todas las desigualdades de las que eran objeto.

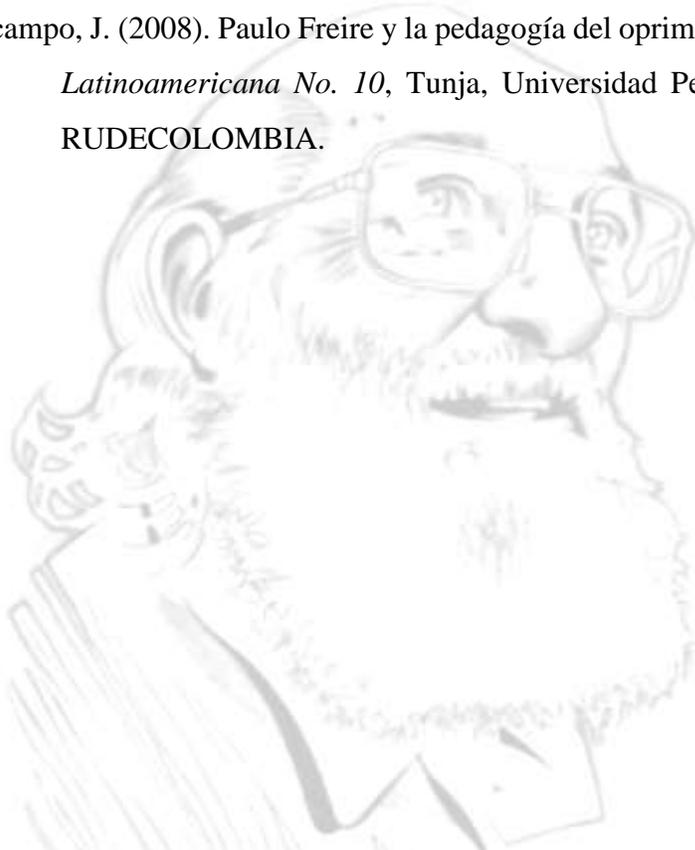
Se trata de una pedagogía que nos invita a analizar y a transformar el mundo, como bien lo señala Paulo Freire (1997, p. 55) “En lugar del fatalismo inmovilista, propongo un crítico

optimismo que nos implique en lucha, por un saber qué, al servicio de los explotados, este a la altura del tiempo actual”.

“...cambiar es difícil, pero es posible” (Freire, 1997, p. 66).

Referencias

- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Freire, P. (1970). *La educación de los adultos como acción cultural. Introducción a su comprensión*. Universidad de Harvard.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz y Terra, Colección Lectura.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, M. (2008). *Paulo Freire: un educador para el siglo XXI*. Artículo Científico en Dialnet. ISSN 1138-6908. P. 198.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana No. 10*, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA.



CAPÍTULO VIII
PAULO FREIRE E SEU LEGADO PARA A UTOPIA NA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL

PAULO FREIRE Y SU LEGADO POR UTOPIA EN LA EDUCACIÓN
AMBIENTAL

PAULO FREIRE AND HIS LEGACY FOR UTOPIA IN
ENVIRONMENTAL EDUCATION

Iury Lima Nakaoshi

Instituto Federal de São Paulo – campus Itapetininga – Brasil
nakaoshi.iury@gmail.com

Fellipe Rojas Vasques

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal
fellipe.rojas@hotmail.com

Ivan Fortunato

Instituto Federal de São Paulo – campus Itapetininga – Brasil
ivanfrt@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho trata da Educação Ambiental sob uma perspectiva freiriana e promove uma reflexão sobre a relação ser-humano/natureza. Indo além, apresenta a uma relação dialética entre a interferência humana na natureza e as consequências que são geradas por ela, explicitando a desigualdade as quais tais consequências atingem distintas classes sociais. Em um estudo qualitativo, que relaciona referenciais diversos com os ideais de Paulo Freire, chega-se à conclusão que agredir a natureza é agredir o ser humano. Essa relação deve ser explicitada em uma proposta de educação ambiental crítica e libertadora, apresentando a complexidade de uma opressão à natureza enraizada na sociedade capitalista sob a ótica da ligação entre opressor-oprimido de Paulo Freire. Ao encaminhar a Educação Ambiental para uma lógica democrática, politizada, crítica e libertadora, estabelecemos um caminho rumo a utopia ambiental, para que se construa um mundo mais ético e menos desigual.

Palavras-chave: Paulo Freire, educação ambiental, oprimido, esperança.

Resumen

Este trabajo trata de la educación ambiental desde la perspectiva de Paulo Freire y crea una reflexión sobre la relación humano-naturaleza / naturaleza. Además, muestra una relación dialéctica entre la interferencia humana en la naturaleza y las consecuencias que ésta causa, adentrando la desigualdad que ellas alcanzan a las distintas clases sociales. A través de una investigación cualitativa, las diversas referencias analíticas son relacionadas con la ideología de Freire, llegando a la conclusión que herir a la naturaleza es lo mismo que herir al ser humano. Esta relación debe profundarse en una propuesta de educación ambiental crítica y libertadora, presentando la complejidad de una opresión a la naturaleza enraizada en la sociedad capitalista bajo la óptica del vínculo opresor-oprimido de Freire. Al impulsar la Educación Ambiental a través

de una lógica democrática, revolucionaria, emancipadora y crítica, establecemos un camino hasta la utopía ambiental, para el desarrollo de un mundo más ético y menos desigual.

Palabras clave: Paulo Freire, educación ambiental, oprimidos, esperanza.

Abstract

This work deals with environmental education from the perspective of Paulo Freire and creates a reflection on the human-nature/nature relationship. In addition, it shows a dialectical relationship between human interference in nature and the consequences it causes, delving into the inequality that they reach the different social classes. Through qualitative research, the various analytical references are related to Freire's ideology, concluding that hurting nature is the same as hurting the human being. This relationship must be deeply rooted in a proposal of critical and liberating environmental education, presenting the complexity of an oppression of nature rooted in capitalist society under the lens of Freire's oppressor-oppressed bond. By promoting Environmental Education through a democratic, revolutionary, emancipatory, and critical logic, we establish a path to environmental utopia, for the development of a more ethical and less unequal world.

Keywords: Paulo Freire, environmental education, oppressed, hope.

Introdução

Nas suas errâncias, Paulo Freire se depara com as fronteiras da pauta ambiental, e, por algum motivo, não explora tais terras de forma aprofundada, exceto nos últimos anos de sua vida, participando, inclusive de um dos mais notórios eventos mundiais sobre meio ambiente, a Rio-92 (Profeta, 2020). Assim, embora tenha sido uma passagem breve pelas características do desenvolvimento ambiental, Paulo Freire conseguiu traçar algumas trilhas que viriam a ser exploradas por novos andarilhos futuramente – como, por exemplo, a perspectiva ecologista desenvolvida, no Brasil, por Marcos Reigota (Soares Neto, Feitosa e Cerqueira, 2019).

Aliás, para Reigota (2020), mesmo não tendo trazido contribuições expressivamente demarcadas sob a ideia de educação ambiental, ambientalismo ou natureza, Paulo Freire já trazia os germens da educação ambiental no bojo de suas andanças, batalhando politicamente pela inclusão de pessoas no universo da leitura e da escrita, conscientizando-os do mundo.

Este capítulo, portanto, é fruto de explorações das trilhas traçadas por Freire nas fronteiras do ambientalismo, buscando nelas influências para o desenvolvimento da Educação Ambiental pela utopia e esperança. Começamos pela seguinte pergunta: qual era a visão de Freire na relação ser humano-natureza?

Para responder esta questão, podemos utilizar como embasamento o estudo de Ivo Dickmann e Sônia Maria Marchiorato Carneiro (2012), que traz uma leitura do livro *Pedagogia da Autonomia* para descrever uma Educação Ambiental. Segundo os autores, uma das grandes

contribuições freireanas seria a quebra da barreira dualística entre ser humano e natureza, já que ambos são indissociáveis entre si. Seguindo tal princípio, iniciamos nossa análise trazendo o ser humano como parte integrada da natureza. Indo além, Dickmann e Carneiro (2012) aprofundam a análise de Paulo Freire, reiterando também sua contribuição na visão de ser humano inacabado, em constante evolução, que “[...] enfoca a busca de ser mais humano, via uma educação permanente” (Dickmann e Carneiro, 2012, p. 92). Analisa-se então a sociedade como um conjunto de seres humanos, trazendo a concepção de um mundo que sempre está em fase de mutação, conflitando com os ideais de um mundo estático, que já teria alcançado o seu estágio final de evolução.

Seria, então, um dever de todo ser humano a preocupação ambiental em prol de um mundo melhor? Tomando como ideal a lógica da interação entre ser humano e natureza de uma forma não-dualística, mas integrada, acreditamos nesse dever. Afinal: agredir a natureza é também prejudicar o ser humano, ponto que explicitamos neste capítulo.

Defendemos que as consequências negativas vividas – do efeito estufa às catástrofes envolvendo fenômenos da natureza, passando pelas guerras de armamentos e as silenciosas em torno de petróleo e de exploração da vida humana – são reflexo da complexidade entre as relações humanas com a natureza que não foram encaradas sob uma ótica crítica, libertária e igualitária, mas de exploração e opressão.

Nossa argumentação tem como âncora histórico-cultural a Revolução Industrial como motor propulsor de uma exponencialização da degradação ambiental, principalmente pelas consequências de exploração da natureza e da própria humanidade geradas pelo seu mote de produção em massa e acumulação de riqueza.

Não negamos que o desequilíbrio causado pela interferência humana na natureza em prol do desenvolvimento econômico vem de longas datas, porém é a partir desse ponto que a evolução tecnológica auxilia a humanidade a aumentar tal exploração, atingindo níveis descontrolados, evidenciados pelas tragédias do cotidiano vivido.

Seguindo a lógica de oferta e demanda, a forma como a humanidade interfere na natureza precisa acompanhar o aumento da demanda desses recursos, causados pelas indústrias em desenvolvimento tecnológico. A partir desse ponto, a produção industrial não para de crescer, sendo necessárias formas agressivas de extração dos recursos naturais. Os reflexos dessa extração

desenfreada começam a ser discutidos no século XIX por primogênitos do ambientalismo, como George Perkins Marsh (1864), mas as consequências mais agudas aparecem no século XX.

Após a quebra da barreira tecnológica, que possibilitou um aumento na velocidade com a qual os insumos eram produzidos, surge a problemática da distribuição inadequada e não igualitária. É como afirmou Zamagni (2011, p. 26): “Se a pobreza era antes inevitável, por causa dos recursos limitados do solo, depois da revolução industrial a pobreza se converteu em uma responsabilidade social ligada às modalidades de distribuição dos produtos”. Além disso, com a produção de novos tipos de materiais (bem como a utilização de novas fontes de energia) criou-se uma problemática na geração de resíduos, os quais acabam sendo descartados na natureza de forma irresponsável. Tais atitudes relacionadas ao crescimento industrial e tecnológico geram consequências negativas diretas, como por exemplo o aquecimento global; perda de biodiversidade; poluição de rios, mares e lagos; contaminação e desertificação de solos; queimadas e destruição de florestas etc. Isso sem contar as indiretas como produção de pobreza e miséria, além da exploração do trabalho humano.

É notório que as consequências da interferência humana na natureza causam prejuízos sociais. Afinal, seriam tais prejuízos equilibrados entre ricos e pobres? Vejamos alguns exemplos:

- Países desenvolvidos são, com folga, os maiores emissores de gases causadores do efeito estufa, enquanto os países subdesenvolvidos são os mais afetados, principalmente pela sua dependência de economia agrícola, e a existência de uma qualidade de vida prejudicada. Diante de tal realidade, percebe-se o crescimento da vulnerabilidade alimentar em países africanos como o Burundi, que possui o menor índice de emissão de gás carbônico per capita do mundo (Ware e Kramer, 2019, p. 5).
- Em um sentido internacional, refugiados ambientais – indivíduos que precisam deixar sua terra natal por consequência de catástrofes ambientais – assumem um papel no cenário mundial cada vez mais crescente. Sob o aumento da temperatura proveniente do aquecimento global, deslizamentos de terras ocasionadas pelo excesso de chuvas, assim como a elevação do nível do mar e secas etc., essas pessoas são obrigadas a deixarem suas residências e irem em busca de melhores condições de vida, mesmo sem ter nenhum apoio governamental para assegurar os direitos fundamentais de subsistência desses seres humanos. Como afirmaram Borràs e Felipe (2018, p. 102): “Las sequías e inundaciones más intensas y frecuentes, la contaminación, la

construcción de grandes represas y otras tantas formas de alteración de las condiciones ambientales hacen que muchas personas tengan que migrar por la imposibilidad de continuar subsistiendo en las zonas afectadas”. Tais consequências ambientais que acabam por interferir no bem-estar de pessoas inclusas nessa realidade também se materializam de forma desigual. Segundo os autores: “Es decir, son las poblaciones más vulnerables en los países del Sur Global las que se enfrentan a las peores consecuencias ambientales y las que cuentan con menos recursos para poder hacerle frente, quedando a menudo atrapadas en ambientes deteriorados pues carecen incluso de los recursos necesarios para migrar” (Borràs e Felipe, 2018, p. 103).

- O imperialismo (conjunto de medidas determinadas pelo Estado que efetivam uma intervenção direta para manter controle ou influência sobre povos ou nações mais pobres) viabiliza a extração de recursos naturais em prol do desenvolvimento econômico de grandes nações, gerando conflitos econômicos e sociais nos países subdesenvolvidos. Conflitos armados e embargos econômicos são consequências dessa intervenção, o que acaba por prejudicar ainda mais as classes desfavorecidas. (Amin, 2005). Eduardo Galeano (1971, p. 197) explica o Império dos países do norte do mundo, protagonistas do imperialismo que oprime a América Latina, expressando o seguinte: “os salários de fome da América Latina contribuem para financiar os altos salários dos Estados Unidos e da Europa”.

Partindo de um contexto mundial e entrando em um contexto nacional (no caso, o Brasil), podemos citar alguns exemplos:

- A construção da Usina de Itaipu, na época da ditadura militar (1964-1985), que, de acordo com Picketti e Noschang (2015, p. 2), acabou por inundar terras de mais pura natureza, além de desencadear a perda de terras de dezenas de milhares de habitantes.
- As queimadas ocorridas nas florestas tropicais brasileiras em 2020, com o propósito de obter terras para criação de gado e plantações de soja para alimentar esses animais foram responsáveis pela destruição de 3,461 milhões de hectares de mata nativa do Pantanal, de acordo com o INPP (2020 apud Greenpeace Brasil, 2020). Quando se somam com as queimadas da Amazônia e da Mata Atlântica, além de outros biomas, esse número se torna ainda mais expressivo. Dentre os afetados estão os indígenas, que

através de uma política governamental eugenista, tem suas terras destruídas em nome do capital (Greenpeace Brasil, 2020).

- Por conta do derrame de petróleo cru ocorrido em 2019 nas costas marítimas brasileiras, que atingiu mais de 200 localidades de vários municípios dos nove estados na região Nordeste, e dois estados da região Sudeste. Essa catástrofe ambiental ocasionou em um impacto na cadeia alimentar, nos mangues e na vida marinha, o que levará décadas para se recuperar. Além disso, pessoas envolvidas com a pesca familiar acabaram por perder sua principal fonte de renda, por conta da poluição dos mares (Araújo, Ramalho e Melo, 2020).

Tais exemplos, pinçados da história brasileira de deturpação ambiental, ajudam a compreender a relação dialética entre ser humano e natureza, evidenciando que a agressão à biosfera significa uma agressão à própria vida humana. Além disso, vimos que a exploração pelo imperialismo gera relações coloniais que tendem a cair na perversa dialética reconhecida por Paulo Freire no binômio opressor-oprimido. Tudo isso é mal.

Haveria uma possibilidade de mudar esse relacionamento humano com o mundo natural? Seria possível decolonizar o império e vivermos livre de opressão? Seria a educação ambiental um caminho viável? Poderiam a esperança e a utopia freiriana ajudar a consolidar uma possível educação para (re)elaboração dialógica entre a humanidade e a natureza?

Por meio de uma análise teórica do pensamento de Paulo Freire e de outros que foram descobrindo uma possível utopia ambiental no legado do patrono da educação brasileira, buscamos algumas possibilidades de respostas para tais questões aventadas. Para isso, o capítulo segue desdobrado em três seções. A primeira trata de recuperar a dialética opressor-oprimido descortinada por Paulo Freire e como essa dialética se apresenta para pensar o meio ambiente. A segunda seção, por meio de um jogo de perguntas e (tentativas de) respostas, discutimos a relação opressor-oprimido nos assuntos ambientais. A terceira e última seção é o início de uma busca, pela utopia freiriana, de uma Educação Ambiental que possa vir a ser, apresentando-se como um caminho de esperança para a vida planetária.

Ao final, espera-se que o capítulo ora produzido sirva de inspirações para se continuar pensando a vida humana neste planeta, por meio de ideias futuros de educação, prosperidade e de manutenção da vida – de todas as espécies.

A Pedagogia do Oprimido Vista Vela Ótica da Educação (Ambiental)

Nessa seção, buscamos descortinar a relação que Paulo Freire traça entre oprimido e opressor. Suas andanças, pelo Brasil e mundo afora, sempre tiveram como objetivo manter viva a esperança de uma humanidade mais humana. Não é à toa que ficou conhecido como o “andarilho da utopia”, pois sempre tentou preservar a vida e construir sonhos por meio daquilo que melhor sabia fazer: educar.

Seu último escrito foi publicado pelo Jornal Folha de São Paulo em 11 de maio de 1997, alguns dias após seu falecimento. Nele, Paulo Freire retoma uma de suas mais célebres frases: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda”. No texto, o educador registra a ideia de viver a vida ensinando pelo exemplo e não pela retórica; pela ação e não pelo discurso, não dando margem alguma entre o que é dito e o que é feito. Dessa maneira, terminou seu escrito: “Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros”.

Seguindo a não dualidade pessoas-natureza, importar-se com a humanidade é também importar-se com natureza, estabelecendo-se, assim, base fundamente para um Educação Ambiental lastreada pelos preceitos de uma educação freiriana que é, indissociavelmente, emancipatória, libertária e humanizadora.

É preciso, então, outra educação. Mas, a que temos hoje, constituída por meio da lógica capitalista, em que o opressor se privilegia do seu estatuto, é nítida a percepção sobre o quanto o próprio sistema formador do educando molda uma análise em que o oprimido busca ser o opressor. Isso é um reflexo de uma estrutura que está consolidada e que é construída para que permaneça na forma em que é aplicada. A complexidade dessa análise se dá pela dúvida de como libertar um povo que se adestra e é adestrado cada dia mais, com opiniões e conteúdo de uma realidade opressora, na qual não existe uma abertura ao diálogo para a construção de uma ética educacional.

Indo mais além, não se pode construir uma educação sem que haja a superação do opressor em cada pessoa. Caso isso não seja estruturado, cria-se outra forma de se oprimir, sem relação nenhuma com a lógica freiriana libertária, na qual o educando – que não deve ser culpabilizado pelos problemas intrínsecos a sua existência – se torna o opressor. A educação pela esperança busca compreender os contextos sociais presentes na realidade de cada indivíduo, e a forma como

eles podem aflorar em uma compreensão democrática de conhecimento libertário. Desoprimir, decolonizar... eis a utopia. Caso contrário, é como afirmou Paulo Freire (1968):

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como a distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (Freire, 1968, p. 20).

Como defende Paulo Freire (1968), a pedagogia do oprimido não pode ser elaborada pelos opressores, já que a lógica da opressão é tratada como um mecanismo que favorece apenas a classe dominante, resultando em um efeito negativo experimentado pelas pessoas que são alvo do exercício cruel do poder.

Os oprimidos, de forma natural desenvolvida pelo sistema opressor não igualitário, quando descobrem não serem possuidores dos seus próprios direitos básicos, em lugar da busca pela libertação, e na luta por ela, tendem a corromper o verdadeiro pensamento freireano, por conta do sistema em que a educação é estruturada. Ao seguir diretrizes que não focam em libertar o educando das amarras da opressão, viabiliza a permanência de um ciclo que acarreta tornar oprimidos em futuros opressores. A defesa de uma educação libertária e humana busca demonstrar para todos os indivíduos, independentes da sua classe social, que são agentes sociais de mudança do meio em que estão inseridos, e que apenas através de uma consciência de classe, tornam-se empoderados para resistir sob a opressão de uma classe dominante que lucra com essa desigualdade social.

Freire (1987) aponta a necessidade de se buscar a conscientização da posição social vivida, por meio de uma educação crítica e emancipatória, capaz de promover a libertação das amarras da opressão. Afirmou o educador: “Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora” (Freire, 1987, p. 20). É sempre necessário retomar Paulo Freire e seu posicionamento como oprimido em sua relação com o opressor. Dessa forma, diversas questões se apresentam, as quais tentamos esboçar algumas possíveis respostas levantar algumas questões: (1) De onde vem essa opressão? (2.) Como ela se materializa? (3.) Quais são suas consequências negativas?

A relação oprimido-opressor nos assuntos ambientais

De onde vem essa opressão?

É notório o aumento da interferência humana na natureza no início da Revolução Industrial e o quanto tal degradação continua a crescer até os dias atuais. Enquanto mais tecnologias surgem, maior é a opressão. Podemos então concluir que próprio sistema industrial e a forma sobre a qual é pautado hoje em dia (tratando a natureza como fonte de renda, sem se preocupar com sua integração com o mundo cultural), seguindo diretrizes neoliberais, capitalistas, em prol do progresso econômico insustentável, é protagonista da opressão ambiental.

Como a opressão se materializa?

Toda degradação ambiental possui consequências negativas que afetam a natureza, a sociedade e a vida planetária. Tais catástrofes possuem como causa a ação humana, potencializada pelo mundo industrializado que requer maior utilização de matéria prima para suprir a demanda consumista, aumentando assim a extração de recursos e os consequentes problemas, seja para fins de geração de energia, para produção de insumos alimentícios ou mesmo para a produção de industrializados. Estas catástrofes geralmente decaem de forma mais agressiva em pessoas e sociedades menos favorecidas, seja em um contexto local ou internacional.

Podemos citar aqui diversos exemplos, desde deslizamentos de terra até mesmo tsunamis, tufões, ciclones, furacões, terremotos. Um exemplo claro seria o rompimento da barragem de Mariana, ocorrido em 2015, que espalhou 43,7 milhões de m³ de lama sobre a cidade de Bento Rodrigues (Silva, Boava e Macedo, 2017). Tais barragens foram construídas para acomodar os rejeitos provenientes da extração do minério de ferro. A catástrofe ambiental acabou por matar 19 pessoas e deixar diversas famílias sem teto. Além disso, por conta da lama ter atingido o Rio Doce, a biodiversidade foi contaminada. Para piorar a situação, os rejeitos com minérios de ferro acabaram por alcançar o mar, afetando assim diversos ecossistemas em seu decorrer.

Além desse evidente caso ocorrido recentemente no Brasil, inúmeras outras tragédias ambientais na história do mundo foram decorrentes da excessiva ideia de tratar o planeta como uma mercadoria, ou simplesmente como um campo de batalha. Eis vários exemplos:

- As bombas de Hiroshima e Nagasaki, lançadas pelos Estados Unidos contra o Japão, no fim da Segunda Guerra Mundial, mataram aproximadamente 200 mil japoneses, além da destruição do ecossistema e a contaminação irreparável do ar. A cidade de Hiroshima havia se tornado em um campo de destroços e poeira tóxica, ocasionando a

morte de mais de 60 mil pessoas. Já em Nagasaki, a força da fumaça era incalculável, destruindo qualquer coisa que estivesse no caminho. Os efeitos desse atentado fizeram com que os sobreviventes transmitissem lesões para as próximas gerações, criando um problema genético presente até hoje na população local. “Os efeitos da bomba atômica são inúmeros”, afirmou Ribeiro (2009, p. 152): “Além de milhares de mortos e devastação da cidade onde for jogada a bomba, há também a ocorrência de lesões traumáticas graves (feridas, fraturas, síndrome de compressão etc.), queimaduras de primeiro, segundo e terceiro grau pelo corpo, queimadura dos órgãos da retina, conseqüências radiológicas (síndrome de radiação, alterações genéticas, tumores cancerosos etc.)”.

- Na guerra do Vietnã, diversas armas químicas foram fartamente utilizadas pelos EUA. Como exemplo, pode-se citar o uso do agente laranja, cientificamente denominado diclorofenoxiacético, que era utilizado para “[...] desmatar grandes áreas de florestas, como uma arma química” (Gelatti et al., 2019, p.1), assim tirando o abrigo natural dos vietcongues (Ferreira, 2012, p. 268). “Desde a utilização deste agente na Guerra do Vietnã, ainda hoje há vestígios encontrados no solo e nas águas do país, causando defeitos genéticos em diversas gerações após trinta anos” (Souza et al., 2019, p. 339). De acordo com Nguyen Hung Minh, Pham Ngoc Cahn e Thomas George Boivin (2009, p. 27), a dioxina, que em sua maior parte é proveniente do agente laranja, acabam por ser transportados dos solos para os sedimentos aquáticos, atingindo os peixes e outros organismos e finalmente os vietnamitas da cidade de Da Nang. Tal conclusão foi resultado da observação de exames de sangue e de leite materno de pessoas da região.
- Em 1976, na cidade de Meda, na Itália, ocorreu uma explosão em uma fábrica de produtos químicos (ICMESA) pertencente a multinacional farmacêutica suíça Roche - e o ar foi contaminado com uma nuvem composta de dioxina, que ficou estacionada sobre as cidades de Meda, Cesano Maderno, Desio e Seveso (Centemeri, 2010, p. 2). A evacuação ocorre 14 dias depois, devido ao fato do atraso do anúncio do desastre pela empresa, e mais de 676 pessoas tiveram que deixar suas casas. Trata-se da maior exposição ao TCDD (2,3,7,8-tetraclorodibenzo-p-dioxina), subproduto de várias

reações químicas a base de cloro orgânico, registrada até o momento em uma população humana (Eskenazi et al., 2001 apud Centemeri, 2010, p.2)

- No dia 25 de abril de 1968, uma manutenção de rotina agendada para acontecer no quarto reator da Central Nuclear de V.I Lenin ocasionou um desastre sem precedentes na Ucrânia. Os engenheiros queriam aproveitar a ocasião para testar se o reator ainda poderia ser resfriado caso a usina ficasse sem energia. Durante esse teste, os engenheiros infringiram protocolos de segurança, gerando uma sobrecarga no reator. Por fim, o núcleo ficou exposto, lançando material radioativo para a atmosfera. Em Chernobyl, após o acidente, “a vida se reduziu drasticamente devido à radioatividade” (Haddad, 2019, online).
- Em relação às queimadas que assolam as matas brasileiras ano após ano, podemos declarar a indústria pecuária como protagonista, já que boa parte dessas áreas queimadas acabam por se tornar pastos e plantações que em sua grande maioria acabam por ter como finalidade à alimentação e/ou criação de animais de abate. Um dado trazido pela WWF (s/d) mostra que 79% da soja produzida no mundo é destinada à ração animal. Na safra de 2016/2017, o cultivo ocupou uma área de 33,89 milhões (EMBRAPA, s/d) de hectares e devido ao aumento do consumo, mais áreas acabam por ser necessárias, ocasionando assim queimadas ilegais e descontroladas que acabam por assolar regiões importantes para o controle de temperatura mundial.

O imperialismo, considerado um grau de desenvolvimento avançado do capitalismo, origina monopólios que moldam a forma como a sociedade é constituída, e cria uma relação com o ambientalismo, através de uma concepção capitalista de desenvolvimento sustentável. Pela fusão do capital bancário com o capital industrial, surge o capital financeiro (Lênin, 2000, apud Camely, 2011), principal causador das degradações ambientais e sociais, motivado pelo lucro.

Em um contexto contemporâneo, o imperialismo atinge uma nova pauta para que se institucionalize a obtenção de matérias primas. De acordo com Camely (2011), o imperialismo busca uma nova estratégia para obtenção de recursos naturais que é desenvolvido pelo Estados Unidos da América. Seguindo essa lógica, a biotecnologia, que tem como base as indústrias farmacêutica, química e de cosmética, tem interesse em manter, “sob o sistema de grande propriedade, reservas naturais para a expansão dos interesses do capital de forma mais ampla” (Camely, 2011, p. 5). Indo além, Camely (2011) indica o papel fundamental das Organização Não-

Governamentais nesse modelo de política imperialista, que são denominadas por Diegues (2008 apud Camely, 2011) como as multinacionais da conservação. Isso porque, por meio de políticas preservacionistas, garantem áreas de reserva para interesses econômicos, (como para a descoberta de plantas que sirvam à indústria farmacêutica, por exemplo), e a proteção dos recursos naturais para obtenção de matéria prima necessária para as indústrias.

Esso novo tipo de imperialismo, que se “desenvolve sustentavelmente”, não esconde o interesse das principais organizações capitalistas em financiar projetos para a proteção da biodiversidade. São elas: “Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Agência de Cooperação Alemã – GTZ, USAID, Fundo para o Meio Ambiente Global - GEF, Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional, Programa Piloto de Proteção das Florestas Tropicais do Grupo dos Sete – PPG 7, Banco de Cooperação do Governo Alemão – KFW, Fundo Mundial para a Vida Selvagem – WWF” (Castro e Locker, 2000, p. 18 apud Camely, 2011, p. 9).

Nesse sentido, o próprio termo “sustentabilidade”, que está vinculado com o desenvolvimento sustentável, se enraíza em diretrizes imperialistas. É como vimos, por exemplo, com Pagotto (2013, p. 12-13): “[...] a expressão ‘desenvolvimento sustentável’ rapidamente se popularizou em todos os setores da sociedade, e desde então ‘sustentabilidade’ vem sendo frequentemente utilizada de forma inapropriada como sinônimo de ‘meio ambiente’, promovendo confusão e desinformação”.

Adentrando esse novo ramo do imperialismo, percebemos inúmeras empresas utilizando como tripé de marketing termos provenientes de preocupações ambientais, como “sustentabilidade”, “meio ambiente” e “ecologia”, não para tornar suas atividades compatíveis com a proteção do meio ambiente, mas para desenvolver atividades corporativas filantrópicas de caráter ecológico, como patrocinar causas ambientais (Laville, 2009 apud Brito Júnior e Giacomini Filho, 2013). Essa proposta de marketing foi denominada Greenwashing, um modelo “[...] utilizado por ambientalistas para designar atitudes de ‘responsabilidade ambiental’ promovidas por empresas e que, na verdade, não passam de ações de marketing visando passar uma melhor imagem socioambiental” (Greer e Bruno, 1996 apud Brito Júnior e Giacomini Filho, 2014, p. 100).

Tais estratégias de marketing revelam o quanto o ambiente e sua sustentabilidade não passam de um discurso politicamente correto. Vejamos, por exemplo, esses dados: “Segundo pesquisa da organização não governamental Terra Choice, 98% dos produtos que continham apelos ambientais em 2009 praticavam um ou mais dos setes pecados do greenwashing”

(Undewriters Laboratories, 2010 apud Brito Júnior e Giacomini Filho, 2014, p. 102), ou seja, “(1) considerar apenas um ou poucos atributos ambientais, (2) não provar o que afirma, (3) ser vago, (4) fazer uso de apelos incorretos em embalagens/rótulos, (5) ser irrelevante, (6) apoiar-se em ser dos males, o menor, (7) ser um falso apelo”.

Isso gera uma falsa percepção popular a qual insere as empresas em um papel de aplicação responsável das práticas ambientais, ocultando os impactos negativos de uma má utilização de termos ecológicos. Tal ocultação decai de forma opressora na sociedade, principalmente na população pobre que, por meio de práticas educacionais não-freireanas (acríticas, não-libertadoras), são culpabilizadas pelo impacto do discurso ambiental. Como bem expos Camely (2011):

Em realidade, a política ambiental implementada tem como claro objetivo a expulsão das populações camponesas de vastas regiões que são transformadas em áreas de proteção ambiental. Como consequência, milhares de camponeses são expulsos das áreas onde vivem e produzem, e criminalizados pela polícia ambiental por suas práticas de caça, pesca e coleta de subsistência, e ainda impedidos de exercer suas atividades na agricultura. Tudo isso encoberto pelo véu do discurso da proteção do meio ambiente [...]. (Camely, 2011, p. 18).

Logo, a aplicação capitalista do termo sustentável é insustentável, já que não sustenta a definição do termo em si. Dessa forma, “[...] essa pretensão do sistema capitalista é essencialmente utópica, tendo em vista que, considerando seus fundamentos históricos, os princípios de sustentação social e política do capitalismo tardio são irreconciliáveis com a apropriada atenção aos problemas ecológicos e sociais contemporâneos”, afirmaram Vizeu, Meneghetti e Seifert (2012, p. 579), concluindo que “que os elementos constituintes do capitalismo não se desvinculam de uma concepção política liberal, centrada da hegemonia de uma ideologia burguesa que apregoa o sucesso econômico como o único caminho possível para a sociedade”.

Por fim, mas não menos importante, é fundamental tocar no funcionamento do moto-perpétuo oprimido-opressor-oprimido desse imperialismo: a geração de empregos. Se não há trabalho, não há meios de subsistência. Quando há, quase sempre é por meio de uma relação de exploração da força de trabalho e de direitos conquistados a duras penas. Caímos num labirinto praticamente sem saída, no qual a massiva industrialização destrói a natureza para produção, que se vale de um marketing ambiental para ampliar suas vendas, das quais é dependente para sua

manutenção, incluindo os empregos gerados, fundamentais para existência da humanidade. Talvez se tudo isso não fosse mediado pela opressão, as coisas pudessem ser melhores.

Quais as consequências negativas da opressão?

Indo além dos problemas apresentados na questão anterior, podemos analisar estudos que indicam uma perspectiva sombria para o futuro, caso a degradação continue nos mesmos níveis atuais.

Segundo James O'Connor (2002 apud Quintana e Hacon, 2011), a crise ambiental, proveniente da lógica funcional do sistema capitalista, deriva do que ele chama de contradição do capitalismo. Isso gera uma crise de custos das condições de produção, que tem sua origem na ideia de que o lucro está acima de qualquer premissa, até mesmo na degradação das condições naturais de subsistência. O capitalismo por si só gera uma demanda por mais capital, para manter o nível de lucratividade – ou muitas vezes em um nível maior, com maior degradação, de forma diretamente proporcional – esquecendo que há efeitos negativos no processo produtivo, que afetam substancialmente a lógica de mercado. Em uma relação simples: extração em massa de recursos naturais (somados com suas consequências) acaba por tornar mais escassa a matéria-prima, exigindo (para que o sistema não colapse imediatamente) regulamentações em tais extrações, a qual acarreta uma menor produção, diretamente ligada com o aumento do valor dos insumos, comprimindo o lucro privado. Nessa realidade (que de acordo com ambientalistas negativistas ocorrerá em breve), o capitalismo passará por mais uma de suas muitas crises, desestabilizando o sistema como um todo (Quintana e Hacon, 2011).

Segundo Hobsbawm (2009, online): “a globalização, viabilizada pela extraordinária revolução nos transportes e, sobretudo, nas comunicações, esteve combinada com a hegemonia de políticas de Estado neoliberais, favorecendo um mercado global irrestrito para o capital em busca de lucros”. Lucros que não são barrados por nenhum tipo de bloqueio ético e acabam por não estabelecer um limite coerente a extração de recursos naturais, já que juntamente com o mundo corporativo, cria outra definição para a natureza, atribuindo o signo “lucro” aos recursos naturais.

Da natureza como “lucro”, temos o próprio ser humano como “lucro”. Seja isso evidenciado pela escravidão ainda existente – às vezes travestida de salários baixíssimos e precárias condições de trabalho e descanso – seja pela exploração da mais-valia pelas grandes corporações que praticamente controlam o capital ao redor planeta. Ou, ainda, pela negação de acesso ao emprego de muitas pessoas, que acabam na miséria, sem poder ter acesso ao sustento

próprio e de familiares. De certa maneira, a pandemia da Covid-19, que estamos vivendo desde o começo de 2020, desnuda essa faceta da crise ambiental que se revela tão perversa quanto a usurpação dos recursos naturais – a humanidade perecerá diante a falta de água potável e ar puro ou pela falta de empregos e má distribuição de renda?

Assim, depois de examinar as três questões apresentadas, surgem mais perguntas: é possível reverter tal realidade ambiental opressora? Poderia a educação ambiental apresentar-se como um elo de esperança? Mantendo viva a utopia de um mundo melhor, mais humanizado, podemos intentar estabelecer conexões com ideais freirianos, explorando então a trilha deixada em seu legado, vertendo-os para a Educação Ambiental.

Paulo Freire e uma Trilha Pela Utopia Para Educação Ambiental

Seguindo os pensamentos de Paulo Freire, para ensinar e aprender de uma forma dialógica, todos os saberes merecem ser ouvidos e atendidos igualmente, colocados em diálogo de igual para igual. É justamente através desse diálogo que o educador ensina e aprende, reconstruindo seus próprios saberes a partir dos saberes do educando. Nessa constante busca pela igualdade, tanto dentro quanto fora da escola, o patrono da educação brasileira defende uma concepção do conhecimento democrático, compreendendo a realidade de cada indivíduo, respeitando suas experiências da forma mais humanitária possível. É preciso, portanto, superar a educação bancária de depósito de conteúdo, pois essa educação prioriza nada, exceto a manutenção do status quo opressor. Há, portanto, uma relação entre a educação que temos hoje e o sistema capitalista opressor, mesmo que não se veja, ou não se queira ver, claramente a escola a serviço desse modelo de sociedade.

Paulo Freire (1996), na *Pedagogia da Autonomia*, retrata a importância do saber do discente para o aprendizado coletivo e cooperativo, criando um diálogo entre professores e alunos, e entre alunos e alunos. O objetivo é incluir todos os indivíduos no processo de ensino-aprendizagem, pois todos têm conhecimento a partir de suas experiências. Cada ser humano traz consigo influências notórias de sua cultura local, como a percepção ambiental do local que habita. Negar esses conhecimentos é opressor. Educar a partir desses conhecimentos é possibilitar que as pessoas reconheçam sua própria presença no mundo, como produtores da história.

Ao atingir a transformação da Educação Ambiental em um processo político, crítico, libertador e revolucionário, recuperamos a utopia de Paulo Freire para o contexto de tão importante área. Não basta termos uma visão otimista, que foca a educação ambiental em apresentações de

natureza perfeita, belíssima. Também não podemos nos satisfazer com a educação ambiental que confunde o meio ambiente com a natureza e que se satisfaz com ensinar crianças a plantar feijão no algodão para vê-lo germinar (Matsushima et al, 1987, p. 61)

Essa educação ambiental, pautada por uma agenda da conscientização, não impede o contínuo crescimento da degradação ambiental, a materialização de diversas catástrofes ambientais, surgimento de epidemias, o quase desaparecimento da Mata Atlântica, derramamentos de petróleo, exploração humana, fome, dentre diversas outras consequências que colhemos período após período, e que tendem a repetir ad infinitum (Fortunato, 2015).

Como já foi registrado anteriormente, podemos colocar entre aspas a “conscientização” ambiental “[...] sobre o uso parcimonioso de água tratada e de energia elétrica na casa-escola-trabalho, das espécies em extinção, da reciclagem ou da Floresta Amazônica como ‘pulmão do mundo’” (Fortunato, 2015, p. 11). Tais propostas são insuficientes para uma conscientização política, crítica e libertadora a respeito do mundo capitalista, neoliberal, imperialista, colonizador... que criou um nó no sistema de produção que sem a destruição da natureza não há geração de empregos, ao mesmo tempo em que se fortalece sobre discursos de responsabilização individual sobre a própria sorte de se existir.

Esse sistema político-corporativista é o protagonista da degradação ambiental, embora tenda a culpabilizar o cidadão pelas catástrofes ambientais vividas atualmente. Somando isso com os selos verdes recebidos pelas grandes empresas de instituições internacionais, dando uma falsa impressão de que tais corporações não possuem responsabilidade em torno das diversas catástrofes provenientes atualmente. Isso molda um pensamento de que a culpa é do indivíduo que gasta água tratada, utiliza muito plástico, não descarta o lixo corretamente etc. (sim, tudo isso é mal). Problemas esses que o ramo industrial reproduz de forma estrondosamente maior. Revelar tudo isso é a conscientização necessária.

O que percebemos é que a preocupação ambiental está em pauta há algumas décadas, desde o começo da segunda metade do século passado. Preocupação tardia, claro, se tomarmos como ainda atuais os apontamentos de Marsh (1864) a respeito dos efeitos negativos à vida da destruição da natureza. Percebemos, ainda, que a educação ambiental também está em pauta há algum tempo, encontrando material específico no Brasil desde os anos 1980. Por outro lado, a crise ambiental apenas aumenta, revelando paradoxo entre os discursos e a prática ambiental. É um círculo vicioso, como pudemos observar ao longo deste capítulo: é preciso produzir para manter o estado atual das

coisas, pois, sem produção não há emprego e sem emprego o caos aumenta. Mas, esse estado atual da coisa está estruturado a partir da tomada da natureza como matéria-prima e recursos para produção, além da exploração do trabalho humano, gerando desigualdades imensas entre quem tem muito e quem tem nada.

Paulo Freire sempre batalhou pela conscientização. Percebeu que a educação deveria estar à serviço da população, numa forma de alerta à essa questão do modelo de sociedade imperialista que em que nos submetemos. É preciso, então, como educadores, nunca perdermos de vista suas andanças, não importa quão difícil tudo isso seja.

Finaliza-se então nossa homenagem a Paulo Freire, patrono da educação brasileira, baseado em seus próprios estudos sobre a importância de uma educação crítica, libertária, humanitária e democrática. Isso reflete a importância de se destrinchar seus trabalhos, refletir sobre eles e aplicá-los em diversas áreas, a fim de evoluir seus pensamentos para uma realidade contemporânea de um mundo eternamente mutável.

Referências

- Amin, S. (2005). O imperialismo, Passado e Presente. *Tempo*. 18, 77-123.
- Araújo, M., Ramalho, C., e Melo, P. (2020). Pescadores artesanais, consumidores e meio ambiente: consequências imediatas do vazamento de petróleo no Estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro*, v.36 n.1
- Borrás, S., y Felipe, B. (2018). Las Migraciones Ambientales: un Análisis de las Actualizaciones Jurídico-políticas. Em L. L. Jubilut, É. P. Ramos, C. d. Claro, y F. d. Cavedon-Capdevill, *Refugiados Ambientais*. Editora da UFRR
- Brito Junior, A., Giacomini Filho, G. (2014). Greenwashing e as organizações no contexto do século XXI. *Revista Metropolitana de Sustentabilidade*. 4(1), 95-106
- Camely, N. C. (2011). Onguismo como nova geopolítica do imperialismo para a biodiversidade: um estudo sobre a Amazônia brasileira. *Revista de Geopolítica* 2(1), 4-23
- Centemeri, L. (2010). Seveso: o desastre e a directiva. *Laboreal*, 6(2), 1-7
- Cohen, J. (1995). *How many people can the earth support?* W. W. Norton y Company, Inc. Nova Iorque
- Dickmann, I., y Carneiro, S. M. (Abril de 2012). Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*. *Revista de Educação Pública*, 21(45), 87-102.

- EMBRAPA. (s/d). *Soja* - Portal Embrapa. [online] Disponível em: <<https://www.embrapa.br/soja/cultivos/soja1>> [Acesso em 10 abr. 2021]
- Ferreira, M.T.S (2012). O conceito de território usado aplicado a Guerra do Vietnã: técnicas hegemônicas e contra hegemônicas nas geoestratégias de guerra. *Revista de Geopolítica, Natal*, 3(2), 263-274.
- Fortunato, I. (2015). Porque precisamos de Pesquisas Ambientais. *Revista Hipótese*, 1(1), 6-14.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido (17ª ed.)*. Paz e Terra
- Galeano, E. (2010). *As veias abertas da América Latina*. LyPM Editores.
- Gelatti, B., Bavaresco, L. O., Catarina, M. C. S. e Ribeiro, A. (2019). Análise de comportamento de bioindicadores expostos a 2,4-D. *An. Mostr. Técn. -cient.*, Bento Gonçalves, v.1
- Greenpeace Brasil. (8 de maio de 2020). *Desmatamento em terras indígenas aumenta 64% nos primeiros meses de 2020*. [online] <<https://www.greenpeace.org/brasil/blog/desmatamento-em-terras-indigenas-aumenta-64-nos-primeiros-meses-de-2020/>> [acesso em 10 abr. 2021]
- Haddad, M. (2019). *Biologia Total*. Acesso em 4 de Abril de 2021, <https://blog.biologiatotal.com.br/acidentes-nucleares-e-seus-impactos-no-meio-ambiente/>
- Hobsbawm (2009). *Hobsbawm: a Era das Incertezas*. [online] <<https://mst.org.br/2012/10/03/confira-entrevista-de-eric-hobsbawm-a-revista-sem-terra>> [acesso em 10 abr. 2021]
- Kohan, W. (2019). Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. *Educ. Pesqui.* 45, 1-18
- Marsh, G. P. (1864). *Man, and Nature; or physical geography as modified by human action*. S. Low, Son and Marston.
- Matsushima, K., Massai, L., Galvão, R., Oliveira, C., Lobato, É., Sakurai, E., Poffo, Í. (1987). *Educação Ambiental: guia do professor de 1º. e 2º*. Graus. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental.
- Minh, N. H., Cahn, P. N., Boivin, T. G. (2009). Comprehensive Assessment of Dioxin Contamination in Da Nang Airbase and Its Vicinities: Environmental Levels, Human Exposure and Options for Mitigating Impacts. *Interdiscip. Stud. Environ. Chem. - Environ. Res. Asia*. 2, p. 21-29
- Pagotto, É. L. (2013). *Greenwashing: os conflitos éticos da propaganda ambiental. Tese de mestrado*. Universidade de São Paulo.

- Picketti, A., y Noschang, L. (2015). *Os problemas socioambientais causados pela hidrelétrica de Itaipu*. SEPesq.
- Profeta, G. (2020). Em publicação de Oxford, professor da Uniso explora relação entre Paulo Freire e educação ambiental. *Uniso Ciência*, Sorocaba, 6, 6-13.
- Quintana, A., y Hacon, V. (2011). *O desenvolvimento do capitalismo e a crise ambiental*. O Social em Questão.
- Reigota, M. (2020). *Environmental education in Brazil and the Influence of Paulo Freire*. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Ribeiro, J. (2009). *Os "filhos da bomba": memória e história entre os relatos de sobreviventes de Hiroshima e Nagasaki e a "Campanha pela Proibição das Bombas Atômicas" no Brasil (1950)*. Outros Tempos.
- Silva, G., Boava, D., e Macedo, F. (2017). Refugiados de Bento Rodrigues: O desastre de Mariana. *Pensamento Contemporâneo em Administração*, 11(2), 63-81.
- Soares Neto, J., Feitosa, R. A. e Cerqueira, G. S. (2019). Contribuições de Marcos Reigota e Paulo Freire à práxis pedagógica na perspectiva da educação ambiental crítica. *Educação Ambiental em Ação*, (VXIII), 1-9.
- Souza, D. A., Albuquerque, L. W. O., Santos, M. P. S., Barroso, R. S., Filho, A. A. O. F. (2019). Os transgênicos e o aumento do uso de agrotóxicos: a informação no consumo de transgênicos. *Simpósio Nacional de Tecnologia em agronegócio, Ourinhos*, 11(1), 337-344
- Vizeu, F., Meneghetti, F., y Seifert, R. (Setembro de 2012). Por uma crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável. *Cad. EBAPE.BR*, 10(3), 569-583.
- Ware, J., y Kramer, K. (2019). *Hunger Strike: The climate and food vulnerability index*. Christian Aid.
- WWF. (s/d). WWF Brasil.
https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/reducao_de_impactos2/agricultura/agr_soja
- Zamagni, V. (2011). *História económica de la europa contemporánea: de la revolución industrial a la integración europea*. Crítica.

CAPÍTULO IX
LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE EN LA FORMACIÓN
PROFESIONAL DEL PERFIL SOCIOSANITARIO DE ATENCIÓN A LA
DEPENDENCIA EN EL POSTCOVID-19

A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DO PERFIL SOCIAL DE SAÚDE DA DEPENDÊNCIA NO PÓS-COVID-19

THE PEDAGOGY OF PAULO FREIRE IN THE PROFESSIONAL
TRAINING OF THE SOCIO-SANITARY PROFILE OF ATTENTION TO
DEPENDENCE IN THE POSTCOVID-19

Isabel Elena Peleteiro Vázquez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

isabelpeleteiro@yahoo.com

Resumen

En el marco del centenario del nacimiento del ilustre Paulo Freire, Andariego de la Utopía, se hace un análisis en torno a la formación profesional del perfil del Técnico para la Atención Sociosanitaria ante el COVID-19. El propósito es proporcionar metodologías didácticas propuestas por Paulo Freire “el Maestro de la Dignidad”, así conocido en el ámbito académico venezolano con la intención es aportar ideas para la formación profesional del perfil del este profesional también conocido como técnico de atención de personas en situación de dependencia. La discusión se centra en definir los saberes necesarios para ejercer una práctica educativa que potencie los valores, las actitudes y las competencias personales y profesionales de esta disciplina necesarios para desarrollar una labor con la mirada en la construcción de espacios de aprendizaje que conduzcan a generar procesos de Autonomía Personal del adulto mayor en Galicia - España en el contexto del COVID-19.

Palabras clave: Paulo Freire, Pedagogía de la Autonomía, Formación Profesional del Sociosanitario.

Resumo

No marco do centenário de nascimento do ilustre Paulo Freire, Andariego de la Utopia, é feita uma análise em torno da formação profissional do perfil do Técnico em Saúde Social perante o COVID-19. O objetivo é fornecer as metodologias didáticas propostas por Paulo Freire "o Mestre da Dignidade", bastante conhecido no meio acadêmico venezuelano com o intuito de dar ideias para a formação profissional do perfil deste profissional também conhecido como técnico para o atendimento de pessoas em situação de dependência. A discussão centra-se em definir os conhecimentos necessários ao exercício de uma prática educativa que valorize os valores, atitudes e competências pessoais e profissionais desta disciplina necessárias ao desenvolvimento de um trabalho tendo em vista a construção de espaços de aprendizagem que conduzam à geração de processos de Autonomia Pessoal de. Os idosos da Galiza - Espanha no contexto do COVID-19.

Palavras-chave: Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, Formação Profissional em Saúde Social.

Abstract

In the framework of the centenary of the birth of the illustrious Paulo Freire, Andariego de la Utopía, an analysis is made around the professional training of the profile of the Technician for Socio-Sanitary Care in the face of COVID-19. The purpose is to provide didactic methodologies proposed by Paulo Freire "the Master of Dignity", so known in the Venezuelan academic field with the intention is to provide ideas for the professional training of the profile of the professional east also known as a technician of attention of people in a situation of dependence. The discussion focuses on defining the knowledge necessary to exercise an educational practice that enhances the values, attitudes, and personal and professional competencies of this discipline necessary to develop a work with the view to the construction of learning spaces that lead to generate processes of Personal Autonomy of the elderly in Galicia - Spain in the context of COVID-19.

Keywords: Paulo Freire, Pedagogy of Autonomy, Socio-health Vocational Training.

Contexto Sócio-histórico de Paulo Freire

En el centenario del nacimiento de ilustre Paulo Freire (1921-1997) denominado también Maestro de la Dignidad, es fundamental remitirse al contexto socio histórico de su vida. La cual nos remite a la ciudad de Recife en Pernambuco, Brasil. Allí nace en medio de una familia cristiana de clase media que lo anima a asumir una postura de “optimismo crítico”. Estudia la licenciatura en Derecho. Es su esposa Elza Costa quien lo anima hacia la pedagogía. Dedicó su vocación a la enseñanza del portugués, la historia y la filosofía de la Educación en el Departamento de Educación y Cultura de Pernambuco donde pone en práctica su trascendental método psicosocial de educación de adultos, al enseñar a leer a más de trescientos trabajadores de un plantío de caña de azúcar en sólo cuarenta y cinco días. Desde esta relevante experiencia confirma su postura acerca de la necesidad de promover la formación de un hombre crítico, consciente y comprometido que da pie a la configuración de su obra la Educación como práctica de la libertad que corresponde con el exilio en Chile en 1964.

El discurso de Freire asume la necesidad de una teoría y una práctica social que se orientan a producir un discurso mediante el cual desarrollen políticas de la voz y la experiencia que generen cambios a favor de la dignidad y del respeto por el estudiante. Por eso su pedagogía traspasa el silencio en favor de una opción crítica ante el mundo, capaz de hacer de la práctica educativa un acto significativo que coloque a la curiosidad en el núcleo de la labor del docente. (El Achkard, S. 2006, p.1)

El empeño de Freire se recoge como un proceso de alfabetización liberador. Este se centra en la capacidad de estimular el pensamiento crítico del que aprende. Se trata entonces de lograr una alfabetización crítica. Esta visión de la pedagogía crítica se preocupa por: atender al contexto

o marco donde se produce la experiencia, el dónde se aprende, el propósito de aprender, la problemática que se intenta resolver, así como las distintas miradas, los hechos, las informaciones y las evidencias.

El presente estudio se pronuncia por destacar la relevancia, vigencia y pertinencia de los aportes de Paulo Freire en el contexto educativo español y concretamente en la formación profesional en el COVID-19. Estos se desarrollan desde la perspectiva de la formación del perfil del sociosanitario en España desde una postura interpretativa basada en la justicia y la dignidad del ser humano ante las realidades de vulnerabilidad en la que se encuentra este segmento poblacional.

En los actuales momentos debido al estado de alarma creado por la COVID-19, se aprecian disfunciones en la formación profesional del Técnico que atiende a los adultos mayores. Los mayores en España han vivido permanentes situaciones de desánimo, apatía, gran dolor, angustia, tristeza, soledad y depresión en un numeroso sector de instituciones y domicilios. En relación con ello y por efecto del fenómeno pandemia se detectaron miles de defunciones en este país por esta causa. En la Comunidad Autónoma de Galicia aproximadamente la mitad de los fallecidos pertenecen a residencias de mayores por ello existe la necesidad de abrir espacios de reflexión en relación con el currículo, a las competencias profesionales y a las implicaciones de formación del perfil del técnico de atención sociosanitaria.

En el contexto geográfico de Galicia se hace un análisis detallado de esta crisis sanitaria. Al algunos expertos de la Sociedad Gallega de Gerontología y Geriátrica, quienes han estado en los medios de comunicación corroboran estos datos de alta letalidad y califican la situación en los centros de mayores como muy grave. Al respecto, se plantea la necesidad de generar nuevos aportes investigativos, modelos de trabajo e formación para la atención idónea a la senectud.

En este sentido, un informe anterior del Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO, 2012) devela la importancia de generar estudios orientados a la formación del profesorado que gestionará la actividad formativa de los Técnicos de atención a la dependencia.

Con los cambios demográficos actuales en España, cada día es más relevante la formación de un Técnico de Atención a la dependencia identificado con el rol y perfil que exigen la realidad actual y los problemas individuales de cada ser humano vinculados a los cuidados requeridos en el final del ciclo vital.

El ciclo formativo de grado medio del ámbito sociosanitario exige unos saberes teóricos y prácticos que deben ser promovidos por el docente de educación secundaria. La finalidad del estudio es aportar ideas en torno al cómo lograr el desarrollo de las actitudes, los valores, las competencias y las habilidades profesionales que debe poseer el Técnico de Atención Sociosanitaria. El estudio aporta reflexiones muy valiosas y relevantes desde la didáctica. La finalidad activar una actitud de sensibilización, conocimiento y problematización frente a los aprendizajes que debe adquirir el profesional de la dependencia. Otra intención es atender con sentido humano, compromiso social y sensibilidad las necesidades de los adultos mayores focalizando la situación de vulnerabilidad. Estas competencias se engloban dentro del concepto más amplio de la atención sociosanitaria. Esta es la denominación de la titulación originaria de este ciclo formativo en la Comunidad Autónoma de Galicia.

El trabajo tiene como meta enfocarse en las posibilidades reales para la mejora de la formación desde la propia visión de los sociosanitarios en las cuales ellos mismos perciben la existencia de fortalezas y dificultades de aprendizaje. Estos datos son expresadas por los sociosanitarios entrevistados en los ámbitos de la atención a las personas en situación de dependencia en domicilios e instituciones.

Como consecuencia de ello la numerosa población anciana española que requiere los servicios de la dependencia ha presentado características de elevada fragilidad, abandono y muerte. En este sentido se hace necesario superar las numerosas situaciones problematizadas que se acogen en los espacios de trabajo del técnico medio de atención sociosanitaria. Por ello es necesario poner la diana en las esferas de cuidado, situación ante la cual el sector educativo no puede permanecer indiferente. El ámbito educativo debe ser muy sensible ante esta problemática. Tarea fundamental que constituye para los educadores de secundaria y formación profesional un reto y desafío ineludibles. El análisis se centra en ofrecer respuestas formativas ante los diversos fenómenos que requieren la presencia activa del perfil sociosanitario como son la pandemia y el factor demográfico conocido como “envejecimiento del envejecimiento”. Este último se ha explicado en el marco legal como el aumento del colectivo de población con edades superiores a los 75 años.

La Formación Profesional del perfil Sociosanitario está configurada por un diseño curricular cuya principal finalidad es capacitar a las personas para el desempeño de una actividad profesional para desempeñar diferentes trabajos con adultos mayores en espacios residenciales,

denominados también “gerocultores”. En concreto el área que nos ocupa es la pedagogía del ámbito sociosanitario desde la visión amplia del paradigma freireano.

En el campo de trabajo sociosanitario se requieren con mayor énfasis la asimilación de los enunciados de Paulo Freire que en otros espacios profesionales donde no se precisa un tan elevado nivel de interacción personal, donde la cercanía personal y la posición cuerpo a cuerpo son una demanda constante en el desempeño del cuidador y el adulto mayor.

Es por ello por lo que el análisis se centra en esta sensible área del conocimiento cuyo objeto de estudio es la formación de un perfil para la atención a personas en situación de dependencia y vulnerabilidad cónsono con los tiempos actuales marcados por la incertidumbre. Situación que requiere por diferentes motivos la formación de un profesional idóneo con unas actitudes y aptitudes de índole personal y profesional que deben focalizarse desde el inicio y a lo largo de este ciclo formativo.

Paulo Freire en su obra *Pedagogía de la Autonomía* proporciona algunos enunciados de carácter filosófico que le dan fuerza epistémica y logran encaminar al docente en el logro del perfil personal y profesional que se requiere para esta formación.

Los servicios sociosanitarios por ser un área tan sensible de la sociedad han de estar convenientemente coordinados con los servicios sanitarios, para garantizar la continuidad de la atención sanitaria. Asimismo, se ha de fomentar la atención de las personas mayores por médicos geriatras en los centros sanitarios. La atención sociosanitaria en España compendia un cúmulo de servicios en los cuales se ofrece asistencia curativa, social y educativa de colectivos en situación de dependencia como lo es el segmento de adultos mayores que posean alguna dolencia, poli patologías, alteración, incontinencia, traumatismo, demencia, discapacidad física, psíquica o sensorial. Estos engloban también la diversidad funcional del ser humano.

El perfil profesional sociosanitario requiere de estos profesionales los valores personales, profesionales y las habilidades para proporcionar las condiciones necesarias para la mejora y el aumento de la autonomía en el usuario. Lo cual contribuye en gran medida en paliar sus limitaciones o sufrimientos en la vida cotidiana, así como en el momento terminal del ciclo de vida o bien sea facilitar su reinserción social en casos de discapacidad.

En base a las experiencias vividas en algunos centros residenciales de mayores se ha testimoniado como los sociosanitarios se vieron en la necesidad de confinarse con sus residentes frente a la problemática de los posibles contagios y la consecuente muerte de la población mayor

por causas de la pandemia. Los expertos han expresado con claridad que todas estas apreciaciones tienen un carácter cualitativo y caracterizan las situaciones de angustia y soledad que se desprenden de las situaciones que acompañan al fenómeno vital de la dependencia en la vejez. Algunos otros testimonios textuales de personal socio sanitario revelan que muchos usuarios esperan a que ellos lleguen al domicilio para poder conversar. Lo que indica la vivencia de un estado de aislamiento y soledad permanentes en el que se encuentran muchos mayores.

Estas expresiones de los sociosanitarios entrevistados evidencian un muy amplio espectro de valores, habilidades y competencias que definen el terreno de actuación cotidiano en el que se desenvuelve este profesional cuya misión se ocupa de proporcionar las condiciones necesarias para el cuidado, la atención y la mejora el de la autonomía personal de estas personas. El análisis se centra en el constructo teórico Autonomía Personal como elemento fundamental del proyecto vital como esfera de acción del cuidador.

En torno a estos problemas Paulo Freire hace aportes significativos. Una de sus obras más emblemáticas es la “Pedagogía de la Autonomía”, posterior a su obra titulada “Pedagogía del Oprimido”. En tal sentido, la formación del recurso humano sociosanitario puede hallar en este texto el conjunto de enunciados esenciales para promover una comprensión amplia del problema de la formación para la atención a la dependencia frente a la legítima aspiración del ser humano de poseer autonomía personal durante la vejez con la consecuente sensación de libertad que la autonomía le confiere. Esta obra permite al sociosanitario comprender que este trabajo exige la consolidación de un compromiso humano y de los valores necesarios alrededor de un tema de gran interés en los ámbitos social, educativo y sanitario como lo es en especial la atención del adulto mayor en situación de dependencia.

Por ello la investigación se propone analizar los aspectos contemplados por Freire para la consolidación del perfil del técnico sociosanitario. La intención es clarificar las fortalezas, necesidades y dificultades hasta ahora no se han contemplado en el currículum y que se requieren para que este profesional adquiriera los valores competenciales y logre asumir una implicación directa en la consecución de tan elevado objetivo como lo es la Autonomía Personal lo que significa el poder tomar las riendas de su propia vida y participar en la sociedad sin miedo ni restricciones.

El estudio intenta ofrecer recomendaciones para ejercer una didáctica crítica basada en los postulados freireanos con la finalidad de promover acciones pedagógicas orientadas a la

descripción del problema de la atención sociosanitaria en los domicilios y en las instituciones, así como para crear en este perfil los conocimientos, destrezas y habilidades que le permitan crear en el usuario espacios para aprender a recuperar su propia autonomía.

El diseño curricular de formación profesional del Técnico Sociosanitario está ubicado dentro de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. El conjunto de módulos de aprendizaje permite obtener en el estudiante las competencias para desarrollarse en los diferentes espacios de atención a la autonomía de los adultos mayores como lo son los centros residenciales y los domicilios.

Los módulos de aprendizaje hasta ahora propuestos son los siguientes: apoyo domiciliario, organización de la atención las personas en situación de dependencia, atención y apoyo psicosocial, atención sanitaria, características y necesidades de las personas en situación de dependencia, formación y orientación laboral, apoyo a la comunicación, atención higiénica, destrezas sociales, empresa e iniciativa emprendedora, formación en centros de trabajo, primeros auxilios, teleasistencia y la formación en centros de trabajo o (FCT).

Necesidades de Atención del Adulto en Situación de Dependencia

Las competencias profesionales se relacionan estrechamente con el conocimiento y comprensión de las necesidades de atención del adulto dependiente. Para el sociosanitario es fundamental conocer las afecciones geriátricas más comunes, así como de las enfermedades generadoras de la dependencia.

Este tema es uno de los aspectos centrales de la acción del docente en la formación de este perfil. Las autoras de los módulos de aprendizaje Díaz, Tello y Reyes (2013), en su libro de texto utilizado en este ciclo formativo expresan con claridad que estas se pueden clasificar en agudas, crónicas, terminales y degenerativas. Abarcan los trastornos psicóticos de ansiedad, esquizofrenia y depresión. Así como las enfermedades crónicas como el trastorno bipolar, la hipertensión o la diabetes y las degenerativas como las neoplasias, la esclerosis múltiple, el Alzheimer, el Parkinson, las apraxias, las parálisis cerebrales entre otros diversos síndromes geriátricos que afectan las actividades básicas de la vida diaria.

Es necesario aclarar que estos síndromes geriátricos se manifiestan en algunos mayores en forma de pluripatologías. Un adulto mayor puede padecer al mismo tiempo dos o tres patologías u enfermedades ocultas e incluso iatrogenia las cuales requieren el dominio de técnicas de comunicación con el adulto mayor desde la neurolingüística.

Como resultado de estas afecciones, se puede observar en ellos graves deterioros que generan dificultades de movilización, estreñimiento, incontinencia, insomnio, vértigo, escoriaciones en la piel, delirium, desconocimiento de personas, vértigos, caídas por trastorno de la marcha, dolores permanentes en diferentes partes del cuerpo, conductas disruptivas, alteraciones sensoriales de la vista y el oído, problemas de la comunicación, insomnio, anorexia, deshidratación, disfagia y otras molestias bucales, úlceras por presión, etc. Saber observar y afrontar este tipo de afecciones es una parte importante de las competencias que debe poseer el técnico de atención sociosanitaria.

Esta descripción refleja que el Técnico de Atención a las personas en situación de dependencia debe estar familiarizado con estas características de los adultos mayores y con otros conceptos como el de demencia senil, enfermedad terminal, el derecho a una muerte digna, los cuidados paliativos, apoyar el duelo de la familia en sus distintas fases y en general conocer todos los otros aspectos generadores de dependencia y relacionados con el deterioro funcional del ser humano en al final del ciclo vital en los contextos domiciliarios e institucionales

En general los técnicos comprenden a nivel teórico estos conceptos, no obstante, el abordaje de estas situaciones en la praxis cotidiana con los usuarios revela las enormes dificultades de un rol ejercido en numerosas ocasiones por personas inexpertas que no poseen la formación adecuada.

Aportes de Paulo Freire en la Metodología Para la Formación del Perfil del Técnico de Atención Sociosanitaria

Desde las experiencias del estudio compartidas con la investigadora Pérez de Santos y las especificadas en un trabajo previo publicado y titulado Guía Práctica para la ejecución del Servicio Comunitario (2009), del cual se desprende la configuración un modelo metodológico para la formación del perfil de sociosanitario. Desde esta perspectiva se proponen dos aspectos de orden didáctico: 1) la Pedagogía de la pregunta. Aspecto ampliamente debatido por Paulo Freire. 2) La Pedagogía de la Autonomía.

Ambos enunciados son obras del ilustre pedagogo Paulo Freire que vienen a ocupar un lugar relevante en la formación del perfil del sociosanitario. El primero de ellos potencia a la pregunta y convierte al acto de interrogar en una de las premisas fundamentales para activar en el estudiante su acción de conocer, diagnosticar para así poder afrontar la situación personal que

problematiza a la persona. Freire nos indica que la pregunta debe acompañar al ser humano a lo largo de su proyecto vital. En este sentido Freire expresa.

Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida. La pregunta es, además, un elemento pedagógico que estimula y da solidez al proceso de autoaprendizaje. Es una herramienta de primer orden en el proceso de aprender a aprender. (Freire, 1986, p.30)

Este primer punto es fundamental en la formación de este perfil. Desde la perspectiva freireana se estimula y potencia la curiosidad del estudiante (...). La pregunta que el alumno hace sobre el tema —cuando es libre para hacerla—, puede brindarle al profesor un ángulo distinto, el cual le será posible profundizar más tarde en una reflexión más crítica. Freire.

A través de la pregunta se abarca un amplio espectro de operaciones mentales, entre los cuales figuran en primer lugar la concientización, en segundo la problematización, luego la investigación, que deviene en el diálogo para el logro de la transformación.

Otros elementos clave de Paulo Freire están implícitos en la Pedagogía de la Autonomía y explicados en trabajos previos en el XXX Seminario Universitario de Pedagogía Social celebrado en la Universidad de Sevilla (2018), conducen a la formación profesional del sociosanitario en atención a un modelo pentagonal que abarca los siguientes procesos educativos: 1) Concientización, 2) Problematización, 3) Investigación, 4) Diálogo y 5) Transformación.

Concientización

Se logra a través del uso del lenguaje del profesional quien ejerce como cuidador. Esta persona con ternura y convicción conoce el enunciado freireano “que el cambio es difícil pero posible” y lo asume dentro de este ámbito de trabajo en residencias de mayores y domicilios. En esta fase se ejecuta la acción de ayuda mutua a través de la comunicación empática, la escucha activa y los silencios del cuidador, los cuales son parte de la activación de la conciencia del adulto mayor. En este sentido, el trato que este asume compromiso y convicción se enfoca en la creación de condiciones para la autonomía personal en la atención de los adultos y de los ancianos. En este sentido el discurso del sociosanitario debe ser estimulador y motivante. El usuario se motiva ante la estimulación del gerocultor en su desenvolvimiento en las actividades y operaciones mentales que lo llevan a efectuar un proyecto de vida sustentado en la expansión de su conciencia propia como

parte do proceso de envejecimiento activo. Una de las actividades orientadas a fortalecer la concientización de los TAPD, son las experiencias directas con los usuarios.

Problematización

Se refiere la argumentación reflexiva basada en la expresión de la persona sobre su situación real o sentida. Este espacio de problematización es una condición inicial para el logro del aprendizaje activo que favorezca la aportación de ideas y de soluciones frente a realidades complejas, vulnerables y sumergidas en la ambigüedad dependencia-autonomía como lo son los domicilios de adultos mayores u otros espacios residenciales.

A partir de la problematización se subraya la capacidad del docente para promover un análisis crítico sobre un contexto personal específico. El objetivo es orientar a la persona en situación de dependencia sobre su propia capacidad y toma de consciencia personal de que existe un problema. Ser consciente de una situación de debilidad en la motricidad, en la percepción o en la cognición son elementos de partida para el inicio del proceso de la adquisición de la Autonomía. Este aspecto es básico para activar en este el deseo de colaborar y participar de una manera comprometida en la cual la persona sale de la pasividad e interviene apoya y colabora en forma conjunta con el sociosanitario. Esta toma de consciencia del usuario y del profesional sobre aspectos cualitativos de la vida cotidiana con las que tiene que trabajar el técnico forman parte de los procesos de autonomía que se deben ejercer y acelerar en el usuario.

La promoción de la autonomía implica una lucha contra la lentitud en los movimientos corporales, la merma de la memoria, la debilidad general, el empobrecimiento de la percepción oído-vista, las dificultades hacia la ejecución de actividades y procesos de la vida diaria: como lo son la administración del hogar, el pago de facturas de servicios domésticos, la compra, etc. Razón por la cual existe la necesidad de la presencia del profesional sociosanitario. El técnico debe poseer la claridad de pensamiento frente al usuario en situación de dependencia con la finalidad de animarlo a tener una actitud frente a su problema. Ante ello Freire nos enseña “que el cambio personal es difícil pero posible.” (Freire, 2000)

Investigación

Conjunto de destrezas orientadas a enfocar la observación de un fenómeno o hecho específico en el que se pueda incidir. Este aspecto para el sociosanitario se refiere al desarrollo de su propia capacidad de observación, recogida, registro e interpretación de los datos observables en la praxis de las funciones propias del perfil. Determinar juntamente con el usuario sus fortalezas

y debilidades permite al socio sanitario encaminar el emprendimiento de procesos autónomos y de cambio personal. La investigación facilita la detección de factores y hábitos que requieren cambios. Estos cambios en los estilos de vida, nutrición, ejercicio físico y actividad mental, exámenes personalizados y vacunas específicas para este grupo de pacientes. Al mismo tiempo propone la acción reflexiva y consciente frente a la propia eficacia de los tratamientos, los medicamentos u otros eventos adversos, recomendar actividades para disminuir la progresión de las enfermedades o que se agreguen complicaciones de estas, manteniendo la capacidad para progresar y encaminar procesos autónomos.

Diálogo

Uno de los principales postulados del filósofo de la dignidad Paulo Freire es que “educar exige disponibilidad para el diálogo”. Esto implica abrirse la escucha sincera y abierta con el usuario. Uno de los principales postulados del filósofo de la dignidad Paulo Freire es que educar exige disponibilidad para el diálogo. Ser testimonia de sus comentarios, experiencias y anécdotas. Eso refleja la apertura, la curiosidad ante la vida, a sus desafíos, los cuáles son saberes para la práctica educativa orientada al formador. Este es el momento de la reflexión crítica, la razón ética de la apertura como experiencia fundadora del ser inacabado. El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura su relación dialógica. Este es el término clave en Freire: la dialogicidad cuyo significado implica estar abierto al contexto geográfico y social de los adultos mayores.

Transformación

El término transformación es posterior al proceso previo del empoderamiento del usuario en el desarrollo de las actividades básicas de la vida diaria y resultante de las acciones anteriores: 1) Concienciación 2) Problematización, 3) Investigación, 4) Diálogo y el logro del cambio o 5) Transformación en el desarrollo de las actividades básicas de la vida diaria (ABVD) como lo son moverse, cocinar, vestirse, ir al baño. En este sentido el proceso freireano expone un avance hacia el rescate y consecución de la educabilidad en relación las actividades instrumentales de la vida diaria (AIBV) cómo lo son: realizar contactos telefónicos con los amigos y familiares, establecer vínculos, programar acciones, definir posibles planes de uso del tiempo libre, organizar viajes, etc. La concreción de los cinco procesos anteriores se visualiza en la transformación del ser humano, en el logro de una persona con Autonomía.

Praxis Freireana de la Atención a la Dependencia Centrada en la Autonomía Personal del Adulto Mayor

El análisis de los enunciados que se expresan en la Pedagogía de la Autonomía del Paulo Freire indica que se hace necesaria la asunción de la identidad cultural del adulto mayor, la corporeización de las palabras con el ejemplo, la exige rigurosidad metódica, Enseñar exige riesgo, asumir lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación, disponibilidad para el diálogo, querer bien a los usuarios y saber escuchar, atender al adulto mayor es una forma de intervenir en el mundo.

Respeto a la identidad cultural del adulto mayor. Se relacionan con las anotaciones registradas a través de la “observación participante”. El cuidador experto permite evidenciar que al darle instrucciones en lengua propia porque con ella se logra mayor comprensión y disposición del usuario en colaborar, apoyar los pies, moverse, cambiarle el pañal, levantar los pies para calzarse, levantar los brazos y efectuar con colaboración la transición de la cama al sillón o al aseo. Esta actividad se registró en un diario de anotaciones, en los cuales se incluyen las frases que acompañan a cada intervención. Se sugiere promover estas acciones como muy reveladora de los “puntos clave de la profesión”. El estudio aporta esta actividad como estrategia formativa para desarrollar las competencias profesionales en lo relacional y en el afrontamiento de la atención al paciente-usuario.

Enseñar exige corporizar las palabras con el ejemplo: El análisis revela que al efectuar intervenciones de atención física de rutina (mover al usuario) por lo general se le debe prestar atención a las actividades relacionales, de apoyo psicosocial, estimulación cognitiva y psicomotriz. Freire se pronuncia contra las prácticas mecanicistas, puritanas y deshumanizadoras.

Enseñar exige rigurosidad metódica: se refiere a la calidad del técnico en lograr que el usuario desarrolle su tratamiento de forma organizada, adecuada a las pautas médicas que guían el desarrollo de procesos autónomos de movilidad los cuales disminuyen su situación de dependencia. Ello favorece a los dos implicados en el proceso: cuidador y usuario orientando su vida hacia la autonomía y la sustentabilidad.

Enseñar exige riesgo, asumir lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación: esto se refiere a la disponibilidad del técnico de atender al usuario en cualquier situación de dependencia en la que se halle, bien sea encamado o en silla de ruedas, así como la comprensión de sus limitaciones físicas, sensoriales y mentales.

Enseñar exige compromiso y disponibilidad para el diálogo: al efectuar la estimulación relacional y cognitiva, mejoran enormemente la calidad de vida expresada en el deseo interior del sujeto de movilizarse de manera autónoma disminuyendo el uso de ayudas técnicas y con ello se puede llegar a reducir la medicación. Esto genera en el usuario una sensación de alivio ante el dolor con la consecuente actitud mental positiva ante la vida y el aumento del deseo de vivir. El modelo conceptual final resultante del estudio permite evidenciar los comportamientos observables en el TAPSD adquiridos a través del ciclo formativo los cuales se relacionan con el enfoque de atención basado en la neurociencia.

Enseñar exige querer bien a los usuarios y/o educandos y saber escuchar: Finalmente una de las entrevistadas destaca que el currículo se ubica desde la perspectiva teórica en el enfoque humanista centrado en la persona, atendido desde la afectividad, la cercanía, la empatía, así como la escucha, la conversación y la aceptación de sus sentimientos, valores y decisiones.

Enseñar es una forma de intervenir en el mundo. En la formación del Técnico de Atención a la dependencia no existe enmascaramiento de la realidad. Atender a la libertad del ser humano, al respeto a su libre albedrío y al desarrollo de la máxima capacidad personal en su funcionamiento autónomo es el norte fundamental de esta profesión. En tal sentido se debe promover el desarrollo de actividades de índole sociocultural y ambientes propicios para la ampliación de las facultades mentales. Como lo son las biblioteca, los espacios de ocio y tiempo libre, etc. Ello redundará en beneficios en la cognición y la psicomotricidad las cuales tienen su base en las relaciones interpersonales.

Tabla 1

Modelo Síntesis Resultante del Análisis de la Práctica Profesional del Ciclo Formativo Sociosanitario

Enunciados freireanos		Actuación del profesional sociosanitario	Implicaciones de formación del profesional sociosanitario	Tareas específicas del profesional sociosanitario
Aprensión de la realidad, buen sentido, humildad y tolerancia	Lengua, matemática Técnicas activas de empleo, derecho	Coherencia Intuición Colaboración de Búsqueda de ayuda	Lecturas de módulo Análisis crítico. Elaboración del PAI Plan de Atención Individual	Aseo a usuario encamado (no autónomo). Técnicas de aseo a paciente encamado: enjuagado, aclarado, secado. Cambio de pañal.
Disponibilidad para el diálogo,	Diagnosticar Relacionales	Diagnosticar las características		

Enunciados freireanos	Actuación del profesional sociosanitario	Implicaciones de formación del profesional sociosanitario	Tareas específicas del profesional sociosanitario
saber escuchar, querer bien a los usuarios.	Afrontamiento del ambiente y su proceso. Relacionales: control de la emotividad, interpretación de las demandas del otro. Comprensión de mensajes verbales y no verbales. Afrontamiento: Analizar el caso, Plantearse metas, Estrategias reales y factibles. “SABER”	Formación de actitudes personales: Empatía, aceptación, Autenticidad, escucha activa Relación de Ayuda Técnicas de observación: al cuidador en funciones, usuario y familiar cuidador .Recolección de datos: Registro de datos: Proyecto de Vida Datos biográficos, Diario, notas de campo Análisis de patrones predominantes, Seguimiento de casos. Compartir datos Creación de redes y o espacios de análisis de casos	Hidratación corporal y genital. Asepsia (UPP Corpitol o Mepentol). Vestir-calzar. Técnicas de movilización: Cambio postural, Movilización Cama-sillón. Sillón-cama. Técnicas de Alimentación y medicación con o sin reflejo de deglución. Prótesis colocación y retiro. Técnicas de lavado bucal a paciente edéntulo (torundas). Hacer cama ocupada: uso de entremetidas, salva camas. Normas de aislamiento
Competencia profesional, compromiso, toma consciente de decisiones, respeto a la autonomía del ser humano	Integración de Saberes. Tomar acción	Desenvolverse en el entorno con seguridad y asertividad dentro del equipo de trabajo: “SABER HACER”	

Recomendaciones Para el Profesorado

El estudio reporta la necesidad de incorporar en el perfil del técnico sociosanitario las actitudes y habilidades que le permitan atender al adulto mayor desde la creación de las condiciones para que estos se encaminen a la mejora de su Autonomía Personal. En tal sentido los enunciados freireanos son claramente observables en la praxis real en espacios domiciliarios e instituciones y pueden transferirse a lo largo de todas las asignaturas de este ciclo de formación

profesional. Asimismo, se sugiere promover el desarrollo de experiencias reales basadas en los enunciados freireanos. En los cuales se acompañe al estudiante en prácticas en las cuales se aprecien el valor del diálogo, la escucha activa y las conversaciones. La idea es que el sociosanitario logre estimular la actividad cerebral y la psicomotricidad. Estos son aspectos centrales a desenvolver a lo largo de todo del desarrollo del ciclo formativo.

El fondo de la cuestión en la formación de este perfil es promover en la formación del sociosanitario la toma de conciencia sobre su responsabilidad en la construcción de espacios de aprendizaje y de autonomía personal del adulto mayor.

Por ello en este proceso educativo de consolidación del perfil se requiere una actuación conjunta y permanente entre la teoría y la práctica. En la mayoría de los ciclos de formación profesional sociosanitaria se desarrollan por un lado las competencias teóricas y por el otro lado la práctica. Ambas están –distanciadas en el tiempo y en el espacio curricular.

Este distanciamiento o casi ruptura entre lo enseñado en la formación profesional por el docente versus el desenvolvimiento de la práctica formativa en centros de trabajo por parte del alumno refleja en este perfil algunas debilidades susceptibles de mejorarse como lo son la inseguridad, el olvido, la escasa creatividad y el déficit en las competencias para el afrontamiento del usuario frente a situaciones patológicas complejas. Así como un relativo desconocimiento del mundo profesional. Ante esta situación los autores consultados revelan la importancia de investigar y comprender que la práctica pedagógica de la formación del sociosanitario implica la acción “cuerpo a cuerpo” del trabajo cotidiano de los centros educativos con los espacios reales de trabajo.

Otras implicaciones del estudio requieren una involucración del profesorado de secundaria que imparte este ciclo formativo con los centros de trabajo y con la filosofía de la Pedagogía de la Autonomía de Paulo Freire. El diseño curricular se revitaliza al atender a las siguientes categorías:

- 1) La promoción de la investigación y la praxis de la dependencia de cada asignatura en ambientes reales,
- 2) La aplicación de los fundamentos del diálogo neurociencia que faciliten la promoción del desarrollo cognitivo, estimulación de la motricidad y lo relacional en el adulto mayor
- 3) La aplicación de la mediación del aprendizaje a través del modelaje con un cuidador experto,
- 4) La atención a la promoción de la identidad cultural del ser humano.
- 5) El fomento del espíritu crítico desde la autoobservación en el alumno frente a la atención al adulto mayor en cuanto a programación de actividades que le permitan superar las patologías y mejorar las actitudes de

innovación y sustentabilidad en los cuidados a los mayores ello lleva al fortalecimiento del vínculo entre la teoría y la práctica reflexiva de la atención a la dependencia.

Varios estudios revelan la existencia de algunas implicaciones necesarias para la formación de este perfil a la luz de la emergencia del COVID -19.

Referencias

- Díaz, Tello y Reyes. (2013). *Características y necesidades de las personas en situación de dependencia*. Barcelona: Altamar.
- El Achkar, S. (2002). *Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. Prácticas de Intervención Político Cultural*. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires.
- Freire, Paulo (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Ediciones La Aurora. Buenos Aires.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Penide, L. (11 de noviembre de 2019). *La importancia de los cuidadores*. La Voz de Galicia.
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales. (2012). *Las Personas Mayores en España. Datos Estadísticos Estatales por Comunidades Autónomas*. Madrid: Gobierno de España.
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia*. (s.d.). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-21990-consolidado.pdf>. Obtenido o 28 de 03 de 2020, de Boletín Oficial del Estado: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-21990-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa*. (2013). Boletín Oficial del Estado.Nº295 2013-12886. Madrid.
- Miles, H. (2008). *Qualitative data analysis: A sourcebook of New Methods*. Beverly Hills. CA.: Sage.
- Paniagua, A. (22 de marzo de 2020). *Estamos pensando en confinarnos en la residencia con los mayores*. La Voz de Galicia.
- Peleteiro Vázquez, I. (2009). *Guía Práctica para la Ejecución del Servicio Comunitario*. Caracas: Vadell Hermanos.
- Peleteiro I. y Pérez de Santos, R. (2019). *Hacia la configuración de un Modelo Pedagógico Alternativo para la Formación del Perfil del Técnico de Atención a la Dependencia*

- (TAAPD). La Pedagogía Social en un entorno VICA. XXXII Congreso Internacional de Pedagogía Social. Universidad Ramón Llull. Barcelona.
- Pérez de Santos R. y Peleteiro I. (2018). *Metodologías Universitarias para la enseñanza de la Pedagogía Social*. XXX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Universidad de Sevilla. España.
- Pérez Serrano G., N. S. (2006). *La Investigación-acción en la educación formal y no formal*. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69433/La_investigacion-accion_en_la_educacion_.pdf;jsessionid=AD7EEECA3BCEC2551DC87F9436FA3FFD?sequence=1.
- Torralba, F. (1998). *Antropología del Cuidar*. Barcelona: Fundación Mapfre.
- Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Revista Educere*. 9 (8). Mérida. Venezuela.
- Xunta de Galicia. d. (octubre de 2017). *Módulo de Atención Sanitaria*. de <http://edu.xunta.es/platega/file.php/3269/AS02/AS02Web/in>.



CAPÍTULO X

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS AO CURRÍCULO: UM OLHAR PARA A AUTONOMIA

FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL CURRÍCULO: UNA MIRADA A LA AUTONOMÍA

TEACHER TRAINING FOR THE INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES TO THE CURRICULUM: A LOOK AT AUTONOMY

Ivanete Fátima Blauth

*Estudiante de doctorado en Educación Matemática en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul
ivanetefatima@hotmail.com*

Suely Scherer

*Doctora en Educación por la PUC / SP. Profesor del Programa de Posgrado en Educación y Educación
Matemática de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul.
suely.scherer@ufms.br*

Resumo

Neste texto temos como objetivo apresentar e analisar, por meio de uma narrativa, o desenvolvimento da autonomia de professoras para integração de tecnologias digitais ao currículo, em um processo de formação continuada em serviço. Esse processo foi vivenciado durante dois anos com cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Campo Grande – MS. O processo se constituiu em uma pesquisa-formação a partir de encontros, diálogos entre pesquisadores e professoras, com objetivo de planejar e desenvolver aulas com/para integração de tecnologias digitais ao currículo. Esses encontros foram gravados em áudio e fragmentos dos diálogos são usados neste texto para dialogar sobre o processo de desenvolvimento da autonomia das professoras, parceiras da pesquisa-formação. Para esse narrar/analizar nos orientamos por algumas ideias defendidas por Paulo Freire. A autonomia das professoras foi se constituindo e fez com que elas, cada uma a seu modo, pudessem vivenciar diferentes desafios ao desenvolverem aulas com/para integrar tecnologias digitais ao currículo.

Palavras-chave: Pesquisa-formação, anos Iniciais formação continuada em serviço, escola.

Resumen

En este texto pretendemos presentar y analizar, a través de una narrativa, el desarrollo de la autonomía del profesorado para la integración de las tecnologías digitales en el currículo, en un proceso de formación continua en servicio. Este proceso se vivió durante dos años con cinco docentes de los primeros años de primaria en una escuela pública de Campo Grande - MS. El proceso se constituyó en una investigación formativa basada en encuentros, diálogos entre investigadores y docentes, con el objetivo de planificar y desarrollar clases con/para la integración de las tecnologías digitales al currículo. Estas reuniones se grabaron en audio y fragmentos de los diálogos se utilizan en este texto para dialogar sobre el proceso de desarrollo de la autonomía de

los profesores, socios de la investigación-formación. Para narrar/analizar nos guiamos por algunas ideas defendidas por Paulo Freire. La autonomía de los docentes se constituyó y les hizo, cada uno a su manera, experimentar diferentes retos a la hora de desarrollar clases con/para integrar las tecnologías digitales en el currículo.

Palabras clave: Investigación-formación, primeros años, formación continua en servicio escuela.

Abstract

In this text we aim to present and analyze, through a narrative, the development of teachers' autonomy for integrating digital technologies into the curriculum, in a process of continuing education in service. This process was experienced for two years with five teachers from the early years of elementary school in a public school in Campo Grande - MS. The process consisted of a research-formation based on meetings, dialogues between researchers and teachers, with the objective of planning and developing classes with/for the integration of digital technologies in the curriculum. These meetings were recorded on audio and fragments of the dialogues are used in this text to discuss the process of developing the autonomy of teachers, partners of research-training. For this narrative/analysis we are guided by some ideas defended by Paulo Freire. The teachers' autonomy was constituted and made it possible for them, each in their own way, to experience different challenges when developing classes with/to integrate digital technologies into the curriculum.

Keywords: Research-training, early years, in-service training. School.

Introdução

Para iniciar os diálogos nesse texto, queremos lembrar uma frase de Gadotti (1997, p. 10), quando refletindo sobre a vida e obras de Paulo Freire, afirmou que “como um plantador do futuro, ele sempre será lembrado porque nos deixou raízes, asas e sonhos como herança. Como criador de espíritos, a melhor maneira de homenageá-lo é reinventá-lo.” Assim, nesse ano em que lembramos o centenário da história de Paulo Freire, não podemos deixar de continuar homenageando-o a partir de estudos e pesquisas que realizamos, orientadas e orientados por suas obras, como um processo de continuamente reinventar seus estudos. Assim, mantemos vivas suas ideias, as (re)interpretamos dando asas, as reinventando... vivenciando-as em outros contextos e tempos... Movimentos que nos propomos a fazer na pesquisa-formação que neste texto discutimos para falar de autonomia de um grupo de professoras.

Neste texto, o objetivo é apresentar e analisar, por meio de uma narrativa, o desenvolvimento da autonomia de professoras para integração de tecnologias digitais ao currículo, em um processo de formação continuada em serviço. Esse processo se caracteriza como uma pesquisa-formação e foi vivenciado durante dois anos com cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) em uma escola pública de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

O texto será escrito em formato de narrativa, em que dialogamos sobre os movimentos dos encontros vivenciados durante dois anos (2017 e 2018), em uma parceria pesquisadoras-professoras. Encontros, diálogos, em processo de “estar sendo”, em que como seres histórico-sociais nos transformamos continuamente, ao interagir com outros e com o mundo, pois “só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (Freire, 2019, p. 35). Um processo de formação que tinha por objetivo o desenvolvimento da autonomia das professoras para integrarem tecnologias digitais ao currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No processo de “estar sendo”, ao construirmos nossa autonomia, lançaremos outros olhares para o que vivenciamos, fazendo outras leituras, em tempos outros, pois “qualquer texto necessita que o leitor ou leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa” (Freire, 2019, p. 21). Sem esquecer que consideramos “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (Freire, 2019, p.105). Como a autonomia vai se constituindo ao longo do tempo, fomos vivenciando um processo de formação continuada com as professoras parceiras durante dois anos, que neste texto apresentamos/analizamos alguns movimentos.

A narrativa que trazemos neste texto foi escrita a partir de dados produzidos (áudios, vídeos, diários de pesquisadores e transcrição de algumas falas) durante o processo de pesquisa-formação na escola. “As narrativas são uma forma de contar, uma maneira de lembrar, um jeito de registrar as memórias, reviver as histórias e (re)significar o vivido” (Rodrigues, Almeida y Valente, 2017, p. 64). Ou seja, as narrativas representam um olhar, uma leitura, uma interpretação, em determinada situação, a partir da dinamicidade que envolveu nossas vidas (pesquisadoras e professoras) nesse processo, dentro do contexto em que vivenciamos.

Assim, por vivenciarmos um processo contínuo de “estar sendo”, nas relações de presença na escola, com as professoras, queremos apresentar um pouco desse movimento, fazendo relações e conexões com estudos realizados por Paulo Freire. Inicialmente apresentamos movimentos do processo de formação continuada de professores para integração de tecnologias digitais ao currículo, para então discutir ações das professoras que evidenciam autonomia no desenvolvimento de suas aulas com uso de tecnologias.

Processo de Pesquisa-Formação para Integração de Tecnologias Digitais ao Currículo

Nessa seção apresentamos movimentos de um processo de formação continuada. Esse processo se deu a partir de uma pesquisa financiada pela Fundect/Capes (uma pesquisa financiada em uma parceria da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do

Estado do Mato Grosso do Sul (Fundect) com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que objetivou investigar a integração de Tecnologias Digitais ao Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e contou com a parceria de três pesquisadores (duas delas, as autoras desse texto) e de cinco professoras que atuavam com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Campo Grande-MS.

Dizemos professoras, pois as parceiras desse processo, eram cinco mulheres. As cinco professoras parceiras eram concursadas, efetivas nesta escola e eram regentes de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Quatro delas tinham formação em Pedagogia. Iremos identificá-las por Ana, Isa, Léa, Bia, Bet (nomes fictícios), e por vezes mencionaremos o nome de Rui (um professor que atuava como responsável pelo Laboratório de Informática).

A professora Bet atuava há 26 anos com alunos dos anos iniciais e em 2017, quando iniciamos a pesquisa, atuava em aulas de Ciências. As professoras Léa, Isa e Bia atuavam na escola desde 2016, e em 2017 foram regentes de turmas, respectivamente no 1º ano, no 2º ano e no 3º ano do EF. A professora Ana é formada em Magistério e Letras e estava cursando Pedagogia. Em 2017 possuía experiência de 8 anos na Educação dos Anos Iniciais e atuava como regente de uma turma do 3º ano do EF.

As ações do processo de formação, que aconteciam na própria escola em que as professoras atuavam, se constituíram de encontros individuais, quinzenais, com cada professora para dialogar e planejar aulas com/para integrar tecnologias digitais ao currículo, com possibilidade de refletir sobre aulas desenvolvidas, (re)pensando-as em/para outros momentos. Além desses, em outros momentos estivemos com as professoras em sala de aula para observar e acompanhar o desenvolvimento de aulas e, ainda, foram realizados alguns encontros coletivos (com todas as professoras) para planejar e avaliar ações e realizar estudos de tecnologias.

Não é possível falar sobre todos esses momentos em um texto, porque afinal foram ações contínuas, durante dois anos. Desse modo, fizemos algumas escolhas e destacamos partes de “falas” de professoras que nos ajudam a contar, lembrar e analisar alguns desses movimentos, para dialogarmos sobre desenvolvimento da autonomia das professoras para integração de tecnologias digitais ao currículo.

O processo de formação fez parte de uma pesquisa-formação que foi orientada por movimentos realizados como educadoras, pesquisadoras, seres humanos. Quanto às discussões sobre o uso de tecnologias na escola, como Antonio Nóvoa (2011, s/p) já dizia, “as tecnologias

são muito importantes e têm contribuído para algumas mudanças no ensino e na aprendizagem. Mas elas, por si só, não alterarão o nosso modelo de escola. Se perdermos o sentido humano da educação, perdemos tudo. Só um ser humano consegue educar outro ser humano”.

E assim fomos realizando os encontros, diálogos, movimentos de ouvir e falar com as professoras, com cada professora, de aprender e de ensinar, de formar e formar-se. Como dizia Freire (2019, p. 25) “embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Foram movimentos contínuos de ensinar e de aprender, em que pesquisadores, professoras, alunos, coordenadores e gestores também faziam, por vezes, parte do processo... Professoras e pesquisadoras estavam se constituindo ao interagir entre si, alunos, gestores, colegas, comunidade, com o mundo.

Os tantos encontros de pesquisa-formação foram momentos de pensar na possibilidade de integrar tecnologias digitais (computador, lousa digital, projetor multimídia, internet) às aulas, mas principalmente de ouvir as professoras e dialogar com elas. Eram momentos em que como pesquisadoras habitávamos a escola, estávamos a nos integrar aos movimentos ali vivenciados, com possibilidade de “aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 2019, p. 67). Em especial, porque estávamos com as professoras, pensando, planejando e experienciando os diferentes desafios que se pode vivenciar em uma escola pública ao desenvolver aulas com tecnologias digitais. Eram momentos de estar com as professoras, conforme relato de uma delas:

O que estamos tendo com o projeto (a pesquisa-formação desenvolvida na escola), é a possibilidade de pensar e repensar a nossa forma de trabalhar em sala de aula, de forma prática, com pessoas que têm toda a competência, de poder estar junto com a gente, e trabalhar lado a lado para a aprendizagem das crianças [...]. O que mais me agrada de estar no projeto é essa possibilidade de trocar, e de estar avaliando o jeito que você está dando aula. [...] É um apoio mesmo, para que possamos repensar se continuamos do jeito que estávamos fazendo, e o que podemos mudar, é muito marcante. (Profa. Bia, 01.08.2017)

Foi um processo de formação que ia além de apenas pensar em tecnologias, pois envolvia “o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2019, p. 39). Eram momentos de planejar aulas, mas também para refletir sobre o que foi possível desenvolver com aquela turma de alunos, usando tecnologias disponíveis na escola.

E por acreditarmos que integrar tecnologias digitais ao currículo é “um processo de torná-las parte do currículo, como parte de um todo, permeando-as com os princípios educacionais e didáticos que compõe o sistema de ensino e de aprendizagem” (Sanchez, 2003, p. 53), as ações de formação eram pensadas e planejadas com base nas necessidades pedagógicas de cada professora, com o que pulsava nos diálogos, com o que era proposto nas Orientações Curriculares, e com o que se tinha de tecnologias disponíveis nesse contexto escolar. Eram ações de diálogo, como ressaltado nessa fala da professora:

[...] a cada 15 dias tínhamos orientação do plano de aula. Junto com a orientação, além da questão da tecnologia, era orientado com relação as estratégias didáticas. Não falávamos especificamente sobre tecnologias, as vezes falávamos com relação ao conteúdo, as estratégias que poderiam ser adotadas para trabalhar aquele conteúdo, de uma forma que pudesse auxiliar esse processo de aprendizagem da criança. (Profa. Bia, 12.12.2017)

Assim, nesses encontros se ouvia a professora, se partia do interesse de cada uma delas, que por conhecerem os alunos, as necessidades da turma, o que é proposto no currículo e o que se exigia na escola, trazia ideias sobre conteúdo ou tecnologias que pretendia explorar em suas aulas. As relações nesses encontros eram de presença, como sujeitos de ações e de opções. Uma “presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (Freire, 2019, p. 20).

Professoras e pesquisadoras nesse processo de formação estavam sendo sujeitos de ações, porque nesses encontros, a partir dos elementos que pulsavam, pensavam juntas em estratégias, possibilidades, ou seja, partíamos do que emergia naquele momento, das necessidades e interesses de cada professora. Pensávamos em ações que podiam ser desenvolvidas em aulas, por vezes fazíamos sugestões, estudávamos alguns softwares ou aplicativos, discutindo potencialidades e limitações de cada tecnologia em relação ao que se pretendia explorar em aula. Eram diálogos que envolviam estudar modos de inovar em aulas, integrando tecnologias digitais, potencializando movimentos outros de ensino e de aprendizagem, sempre considerando a realidade do contexto em que estávamos inseridas. Estávamos sendo também sujeitos de opções, pois ao planejar, fazíamos algumas escolhas, mas a autonomia da professora era respeitada. Ela era quem decidia o que usar e como desenvolver as ações planejadas.

Era um processo diferenciado em relação aos demais processos de formação que as professoras já haviam vivenciado. Tanto que em alguns momentos, as professoras comentaram:

Uma coisa que eu comento quase sempre [...]: que a Secretaria de Educação oferece formações, mas que na maioria das vezes são descontextualizadas do que vivemos, da realidade... [indicando que a formação em foco partia do contexto da escola]. É uma formação fora do contexto que vivemos. O que estamos tendo com o projeto [a pesquisa-formação], é a possibilidade de pensar e repensar a nossa forma de trabalhar em sala de aula. (Profa. Bia, 01.08.2017)

Eu acho que as formações da Secretaria de Educação precisariam mudar um pouco, porque lá eles trazem coisas lindas, muito direcionadas, sem muita oportunidade de diálogo, por exemplo, vamos falar de matemática, mas são coisas que não cabem na realidade do que acontece no dia a dia. Aqui (nesse processo de formação,) nós conseguimos fazer isso, cada uma fala das suas dificuldades, fala das suas práticas, e vamos dialogando, posso me sentir mais aliviada por pensar que não é só comigo que acontecem essas coisas. (Profa. Isa, 12.12.2018)

Como formação eu não vi [falando da pesquisa-formação]. Eu vi como encontro, um apoio, uma ajuda no fazer pedagógico. Vi como um alicerce, para nós vermos que não estamos sozinhos (Professora Bet, 12.12.2017).

Um processo de formação que fez pulsar outras inquietações e necessidades. Um processo que valorizava os diálogos e as reflexões, com momentos contínuos de interação entre professoras e pesquisadores. Cada encontro era singular, único, com diálogos que emergiam naquele momento. Nem sempre falávamos sobre tecnologias, porque em alguns encontros pulsavam outros interesses, outros conhecimentos, emoções. Tanto que a professora Bet, conforme fala apresentada, acostumada com movimentos de formação em formato de cursos, palestras, minicursos, entendeu os movimentos de estar com ela na escola como uma ajuda, mas não como formação... talvez estivesse esperando ações de formação palestradas, em que se ensina como usar as tecnologias.

Os encontros envolveram diferentes ações. Foram encontro para pensar em estratégias (estudar, mexer, interagir, aprender, planejar) para utilizar as tecnologias digitais disponíveis, naquela escola, para determinados conteúdos, com aquelas professoras, para cada turma de alunos..., Mas, também foram encontros para falar sobre o que cada professora fazia na escola e pensar em modos de inovar com tecnologias digitais.

Foram ações de envolvimento, de disponibilidade, de aprendizagens, de “estar sendo”, em presença contínua nessa escola. E nesse movimento de diálogo, de estar junto, em um dos encontros coletivos de formação, pulsou um movimento de “esperançar”. Um movimento que partiu do interesse das professoras, mas que nesse encontro mobilizou diversos diálogos e ideias, pois “juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos” (Freire, 2019, p. 70). Iniciou-se um movimento para conseguir acesso à internet em salas de aula na escola, a partir de inquietações das professoras.

Esse movimento surgiu do processo de formação vivenciado no primeiro semestre de 2017, pois ao dialogar sobre a integração de tecnologias digitais ao currículo, planejávamos aulas para explorar diferentes conteúdos, com diferentes tecnologias. E acreditávamos que a partir de vídeos ou buscas na internet, por exemplo, as aulas poderiam ganhar outros movimentos, sons, cores, diálogos e aprendizagens, que são diferentes quando se faz uso apenas de material impresso. Foram aulas planejadas, que em ação, nem sempre puderam ser desenvolvidas. Por vezes, tiveram que ser (re)pensadas, modificadas diante de diferentes desafios que eram vivenciados em sala de aula, e um deles era a falta de acesso à internet em sala.

Assim, em um encontro coletivo com as professoras, surgiu o diálogo a seguir:

Profa. Bia: Quando vou trabalhar na sala de aula com vídeos eu tenho baixado tudo, porque senão na sala não consigo usar. Não se pode depender da internet.

Profa. Ana: Na minha sala também não funciona internet. Eu acho que a tecnologia está inserida na nossa escola, mas esse integrar depende muito da estrutura física [...] às vezes para assistir um vídeo ocupamos 10 minutos de uma aula, porque até que vai lá no Laboratório, assiste o vídeo, volta para a sala de aula, se vai uma aula. Esse deslocamento traz alguns transtornos, porque a internet não funciona na sala de aula [...], mas são coisas que temos que pensar ao planejar uma aula, em toda essa estrutura que não atende do jeito que eu quero.

Profa. Léa: até eu levar a minha turma na informática para ver um vídeo, eu passo no meu computador na sala mesmo. É muito mais prático, não preciso ver horário para agendar Datashow. Estou até pensando em comprar um...

Profa. Isa: Como já citado aqui, a internet as vezes nos limita muito, na minha sala nem chega internet [...] e uma coisa que eu tenho utilizado muito em sala, é o meu Datashow, ele tem ajudado muito. Acho que fiz uma boa aquisição.

Profa. Bet: Internet nem sempre funciona e está difícil agendar horário no Laboratório de Informática.

Profa. Bia: temos um problema sério de internet na escola [...] o que nós fazemos na sala de informática, tem que ser off-line, porque online não funciona, [...] fica ali processando, internet de 2GB, quando liga 18 computadores, não vai. [...] na minha sala não funciona direito a internet. [...] Eu fiz uma sugestão para o Rui, de se organizar e mobilizar para ter uma internet melhor, mas ainda tem que passar por um conselho [...] cada professora pagar 5 reais para ter internet disponível e boa velocidade [...] ele gostou da ideia...

Pesquisadora: o mínimo a se pensar para ter na escola é essa infraestrutura básica, ter um projetor para ligar, a lousa para usar, o computador, que tal ter computadores móveis para levar para a sala de aula? [...] A solução seria conseguir essa internet veloz em todo lugar. Ajudaria em partes. Não resolveria todos os problemas, mas ajudaria em algumas aulas. (Parte de diálogos em encontro coletivo realizado em 02.05.2017)

Nesse diálogo iniciado no encontro coletivo com as professoras, podemos observar algumas preocupações e reflexões das professoras a partir do que estavam observando/vivenciando na escola, em momentos quando pretendiam utilizar tecnologias digitais em aulas, principalmente quando queriam propor atividades com acesso à internet. Ou seja, essa situação as inquietava, e nesse encontro, havia esperança, buscavam juntas uma alternativa, estavam tentando intervir nessa realidade, unindo forças, insistindo para vencer alguns dos desafios, como a internet que não estava disponível, o tempo de deslocar-se até o Laboratório de Informática (LI), a necessidade de agendamento de horários no LI e a pouca quantidade de projetores multimídia.

Não eram apenas movimentos “de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (Freire, 2019, p. 75). A professora Bia, então, interveio como sujeito de ocorrências sugerindo organizarem-se, mobilizarem os professores da escola, cada um pagando certo valor para assim poderem ter acesso à internet em sala de aula, quando sentissem necessidade.

Não que essa fosse a solução, mas era uma das alternativas pensadas/sugeridas para o momento, uma vez que os recursos financeiros vindos de políticas públicas eram insuficientes ou inexistentes para esse fim. Era um movimento de organização democrática das professoras. Eram sonhos que pulsavam e mobilizavam para essas decisões, pois elas estavam interessadas em

aproveitar melhor o tempo com os alunos em aulas, sem ter que por exemplo, deslocar os alunos ou então reunir os alunos em torno de um computador (uma tela pequena) para assistirem um vídeo. Havia um desejo de terem internet nas salas de aula para oportunizar diferentes processos de aprendizagem aos seus alunos.

Como podemos observar, esse não era um movimento solitário ou isolado, de uma professora apenas, pois o acesso à internet, que não estava disponível nas salas de aula, era um problema/desafio comum a todas as professoras nessa escola. Elas estavam sendo influenciadas por aspectos da cultura digital presente nas relações que estabeleciam na escola e na sociedade. Elas estavam sendo parceiras de um processo de formação e queriam planejar aulas com tecnologias digitais, mas para desenvolvê-las, ainda encontravam desafios. Estávamos juntas na escola, sonhando, buscando soluções, pensando em estratégias para modificar essas situações, planejando aulas com/para integrar as tecnologias digitais disponíveis na escola, tentando articular diferentes ideias, metodologias, conteúdos, tecnologias.... Aulas que poderiam ser outras, com outro movimento a partir do acesso à internet.

Mais do que constatar, estávamos aproveitando a experiência de vivenciar e discutir aspectos dessa realidade, estabelecendo momentos de diálogos centrados “em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 2019, p. 105). Eram momentos de diálogos sobre experiências imbricadas à vida de sonhos, esperança e curiosidade. Não era apenas pensar em usar tecnologias digitais que estavam inseridas na escola, mas integrar essas tecnologias às aulas, fazendo com que elas oportunizassem a vivência da liberdade, não libertinagem, em processos de ensino e de aprendizagem.

E a partir desse encontro, esse esperar foi criando asas, foi-se tornando um movimento de luta para mudar essa realidade, de sonhar, mas também de agir. Nesse agir, vários diálogos e ações foram fundamentais para que esse sonho pudesse se tornar realidade... desde conversar com os outros professores da escola, com coordenação e gestores, com empresas prestadoras desse serviço... Era uma luta reinventada para as necessidades daquelas professoras, naquele contexto.

Assim, passado o primeiro semestre letivo de 2017, esse sonho estava criando asas, pois na escola se tinha criado um movimento de aumentar a internet de 2GB para 10 GB, as professoras Isa e Léa haviam adquirido um projetor multimídia para não depender de agendamentos e já se pensava em agendamentos online para utilizar o espaço do Laboratório de Informática. Foram

ações que nessas relações, nessa escola, estavam sendo pensadas, sonhadas e realizadas. Estávamos tendo a experiência de “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (Freire, 2019, p. 42).

Além desse movimento coletivo, muitos foram os movimentos dos encontros e aulas desenvolvidas pelas professoras, que consideramos ter desenvolvido a autonomia das professoras para integrar tecnologias digitais ao currículo. Movimentos que foram se constituindo a partir do que vivenciamos e planejamos em encontros, e que foram (re)pensados para explorar alguns conteúdos utilizando tecnologias digitais em aulas.

Diálogos, Aulas, Encontros...o Desenvolver de Processos de Autonomia Para Integrar Tecnologias Digitais ao Currículo Escolar

Como já mencionado na seção anterior, durante esse tempo de estar na escola, com as professoras, em movimentos de pesquisa-formação, vivenciamos com elas alguns desafios e dificuldades para que fosse possível integrar tecnologias digitais ao currículo. Mas nesse movimento não tivemos apenas desafios, pois aprendemos a conviver com eles, a superá-los e com comprometimento, nos reinventamos continuamente, intervindo nessa realidade. E assim, nesse movimento foi possível vivenciar/observar que várias aulas foram desenvolvidas e que nos encontros tivemos oportunidade de diálogos, reflexões e motivações para continuar insistindo. Desse modo, queremos aqui narrar/analisar alguns dos movimentos que consideramos terem sido de desenvolvimento de autonomia das professoras em processo de integrar tecnologias digitais ao currículo escolar.

Na escola em que realizamos a pesquisa-formação, nos anos de 2017 e 2018, muitos foram os planejamentos elaborados, tecnologias digitais estudadas, aulas desenvolvidas, desafios enfrentados. Cada professora, de acordo com as suas possibilidades, conhecimentos e disponibilidade de recursos tecnológicos, desenvolveu várias e diferentes aulas com seus alunos. E o que podemos observar a partir desse convívio com as professoras, é que conhecimentos estavam sendo (re)construídos continuamente, que as professoras apresentavam atitudes de autonomia, de conviver com os desafios, superando-os, de tomar decisões e modificar aulas, inovando nos modos de ensinar e de aprender com uso de tecnologias digitais.

Eram atitudes/movimentos de evidenciavam autonomia, “amadurecimento do ser para si” (Freire, 2019, p. 105). Autonomia como processo, individual, que cada professor/humano constrói de um modo, a partir de diferentes elementos dessa complexa teia de interações, compromissos e

relações que cada ser mantém no contexto em que vive e atua. Autonomia que “no contexto da prática de ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos” (Contreras, 2012, p. 210).

Nesse sentido, consideramos que essas relações foram sendo construídas. Não aconteceram de um dia para o outro, e nem todas as práticas aqui analisadas puderam ser desenvolvidas como planejadas. Foram diferentes movimentos e ações, e cada professora foi fazendo reflexões e se (re)inventando com criatividade, pois como diz Freire (2019, p. 105), “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”. Cada professora tinha liberdade para decidir sobre as aulas com/para suas turmas. Até mesmo nos momentos em que estávamos com elas em sala de aula, observando/vivenciando esse espaço, quem coordenava e tomava decisões sobre a aula era a professora regente. Nós habitávamos aquele espaço para poder dialogar sobre o contexto que também era nosso. Não nos era desconhecido!

E sobre o processo de autonomia das professoras, que estavam se “constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (Freire, 2019, p. 105), como um processo contínuo, em que cada uma estava sendo agente ativo na busca de transformações e mudanças na sala de aula, escola, educação e na sociedade, inicialmente destacamos trechos de algumas falas da professora Isa. Principalmente porque ao iniciar esse processo de pesquisa-formação, em 2017, Isa havia adquirido um projetor multimídia e comentou que ainda tinha dificuldades para pensar em práticas pedagógicas que envolvessem essa tecnologia em aulas.

Apresentamos partes de falas em que a professora Isa falava de aulas desenvolvidas por ela:

Eu tenho utilizado muito o Datashow em sala, projeto imagens na sala, faço junto com eles (falando de leituras) [...] eles leram, contamos as palavras, quantas letras tem cada palavra. (02.05.2017)

[...] estou trabalhando receita, por isso ontem entrei na internet, fui mostrando para eles diferentes receitas, comentei que antigamente os pais tinham caderno de receitas, mas que agora está tudo disponível no Google. Entrei no site e apresentei algumas receitas. Um dos alunos queria saber a receita de chipa. Eu entrei, mostrei uma das possibilidades... falei que existem outras. Quando a internet está funcionando, é possível! Nem foi esse o meu planejamento inicial, foi outro, mas ali na hora, como a internet estava funcionando, eu

falei vamos pesquisar no Google, inclusive mostrei que as vezes as receitas estão em forma de vídeo, não apenas receitas escritas. (30.05.2017)

Eu programei uma aula, mas não consegui ir para o Laboratório de Informática, era [...] um jogo online que eu tinha achado, mas eu fiz na sala. Eu projetei no Datashow, com internet, e eles iam falando para mim, quem é irmão de fulano, puxando a historinha, quem é meu irmão? [...] Ontem fizemos um joguinho também, eu mostrei vídeos, trabalhei as ruas, pesquisei e mostrei fotos de ruas, mostrei as diferenças, quando a internet está funcionando, eu faço a pesquisa com eles, no Google, eu vou lá digitando, eles vão acompanhando. (16.03.2018)

Eu continuo como sempre, trazendo vídeo [...] trouxe um poema para ler com eles [...] entramos no blog da escola, olhamos as fotos antigas que tinha lá. Hoje eu continuo escola, vou passar um vídeo” (18.05.2018)

A partir desses relatos e do que acompanhamos nos encontros com a professora Isa, podemos notar que o projetor multimídia nas aulas dela não estava apenas para “projetar”, pois ele estava sendo integrado, em vários momentos, diferentes aulas, disciplinas... Não era apenas um projetar em tela maior, mas era uma tecnologia que permitia/auxiliava a professora a modificar suas aulas, uma vez que podia envolver diferentes atividades e conteúdo, fazer leituras, assistir vídeos, explorar aplicativos com o acesso à internet. Enfim, podia dinamizar processos de ensino e de aprendizagem, usando diferentes linguagens. Podia envolver os alunos com suas dúvidas e questionamentos e fazer com que eles participassem da aula, para que cada um emergisse em meio ao grupo.

Enfim, essa tecnologia estava sendo integrada às aulas da professora Isa, ao currículo escolar, pois integrar as tecnologias é “utilizá-las como parte integrante do currículo e não como um apêndice, não como um recurso periférico” (Sánchez, 2003, p. 52). A professora Isa não dependia de agendamentos do Laboratório de Informática da escola, ela tinha autonomia para decidir quando utilizá-lo, e pelo visto utilizava-o com responsabilidade, pensando/planejando projetando em tela maior atividades nas quais podia envolver os alunos, dialogar e incentivar para produções outras.

A partir dessas falas podemos afirmar que a professora Isa estava (re)construindo um processo de autonomia para integrar tecnologias digitais ao currículo, que estava se modificando continuamente, em interação com alunos, pais, professores, coordenadores, pesquisadores. Um

processo que é individual, construído no decorrer do tempo, nos diálogos e na relação de parceria estabelecida na pesquisa-formação.

Nós observamos que Isa aproveitava todos os momentos em que tinha internet disponível em sala de aula para inovar em suas aulas. Ela comentou sobre diferentes práticas desenvolvidas (imagens de constituição familiar, localização em ruas, jogos, vídeos), utilizando o projetor multimídia conectado à internet. Pode-se observar que não era uso apenas, o objetivo era o de favorecer aprendizagens a partir do que se visualizava e discutia, tinha interação de alunos e professora durante as aulas.

Essas aulas envolveram processos de autonomia, pois a professora Isa na ação, em alguns momentos (re)pensou seu planejamento com liberdade, modificando-o, utilizando as tecnologias que estavam disponíveis no momento, (re)construindo currículo na ação, para poder contribuir com a construção de conhecimento de seus alunos.

Assim como a professora Isa, a professora Léa, no decorrer do processo também sentiu a necessidade de adquirir um projetor multimídia. Inicialmente esta professora utilizava o projetor da escola, mas depois que tinha o seu, passou a utilizar com mais intensidade esta tecnologia. A seguir trazemos algumas falas da professora nos encontros, ao comentar sobre aulas desenvolvidas:

[...] agora com o projetor, eu tiro foto das folhas do livro e projeto na lousa, leio com eles, e eles completam na lousa. Antes eu tinha que desenhar mais ou menos na lousa. (30.05.2017)

[...] eu tenho usado com vídeos, os alunos precisam muitas imagens, mais visual, parece que é mais novo, eles olham mais para o projetor do que para o livro. (24.08.2017)

A internet funcionou. [...] Eu estava explicando das contribuições dos índios. Estava falando da mandioca, falei do pé da mandioca. Um aluno perguntou: – Professora, como é o pé de mandioca? Eu falei: – Não tem o pé de manga, a mangueira? Assim também tem o pé de mandioca. Nunca viu um pé de mandioca? Não. Nunca tinham visto a planta. Eles não sabiam que era uma raiz. Eu fui lá pesquisar, e fui mostrando imagens da planta, da raiz. Isso é bom, porque usamos a internet quando vai surgindo a dúvida. Como eu vou desenhar um pé de mandioca? Vou pintar? Se não tem esse recurso, não fica real. Então fui pesquisando, eles (os alunos) foram perguntando outras coisas, a aula fluiu, você vê assim, que se tivesse internet em todas as salas... as aulas seriam diferentes. (11.12.2017)

Observamos, durante o período em que estivemos na escola com a professora Léa, que várias foram as ações em que o uso do projetor em suas aulas estava articulado com a exploração de conteúdos previstos no currículo prescrito. Inclusive, observamos que o livro didático já não era mais utilizado como antes, porque ao projetar páginas do livro, a professora conseguia representar e explorar representações outras. Nessas aulas, observamos que além de promover a leitura coletiva, a partir de um texto (imagens ou então arquivos de texto) projetado em tela maior, a professora podia interagir coletivamente com os alunos.

A professora explorava diferentes conceitos e envolvia os alunos nos diálogos, pois todos visualizavam as imagens projetadas, podiam acompanhar a leitura e assim resolver as atividades propostas. Além disso, podia esclarecer dúvidas ou dificuldades de alunos que surgiam no decorrer do texto e da aula, explorando sons, palavras, sílabas..., até podia buscar outras imagens, se necessário, a partir do acesso à internet. Ações essas que transformavam as aulas, e modificavam os processos de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, a autonomia da professora Léa foi sendo desenvolvida, ao planejar e desenvolver aulas, com atividades envolvendo possibilidades e diferentes tecnologias. Cada vez mais a professora Léa promovia diálogos sobre diferentes conceitos, imagens e contextos a partir de vídeos e uso da internet em sala de aula. Esses recursos audiovisuais permitiam representar e explorar diferentes linguagens (imagem, movimento, som...), representar cenários difíceis de serem discutidos apenas com imagens ou descrições, e assim oportunizar a compreensão de contextos que estão distantes da realidade dos alunos.

Nesse processo de pesquisa-formação, observamos que a professora Léa sempre que possível, pesquisava e trazia para nossos encontros questionamentos sobre como ela poderia promover movimentos inovadores com tecnologias digitais. Era um processo que foi se constituindo. Envolvia diálogos nos encontros de planejamento, envolvia pesquisa e inovação em aulas desenvolvidas. Envolvia autonomia da professora, em especial, quando analisamos a fala em que a professora comentou sobre a aula que ela modificou a partir da integração da internet, e que potencializou diferentes discussões a partir do que puderam pesquisar e visualizar. A professora inclusive sentiu que a internet em aulas modificou o movimento e a aprendizagem daquele conteúdo que estava sendo explorado.

Outra professora que participava desse processo de pesquisa-formação, e que também estava construindo sua autonomia para desenvolver aulas com tecnologias digitais, era a professora Ana. A seguir destacamos uma fala, em que ela comentou sobre uma aula em que explorou fábula: eu fiz com eles (os alunos) a fábula do Rato do Campo e Rato da Cidade: nós assistimos (o vídeo) na sala de aula, no projetor, eles assistiram de novo, eu contei para eles, na biblioteca eles montaram os ratinhos, tirei foto de cada dupla com os seus ratinhos. Montei no computador a fábula com a foto, porém na hora de produzir um texto eu não consegui horário no Laboratório de Informática, eu decidi imprimir e cada dupla fez a produção no papel, ficaram uns textos excelentes, com moral e tudo, poucos erros de português. (30.05.2017)

A partir da fala da professora Ana, analisando essa aula desenvolvida, podemos observar a autonomia da professora, pois para explorar um determinado conteúdo, ela utilizou diferentes tecnologias e metodologias. A professora Ana (re)pensou seu planejamento, reinventando-se para assim propor uma produção textual. Além disso, há indícios de um movimento de integração de tecnologias digitais ao currículo em ação, pois as tecnologias digitais não aparecem evidenciadas, e sim se apresentavam articuladas, integradas com outros recursos (vídeo, projetor e computador, material manipulável, câmera fotográfica, leitura e escrita). Ou seja, as tecnologias digitais não apareciam como um “apêndice” nas práticas de sala de aula dessa professora. Elas estavam sendo integradas aos processos de ensino e de aprendizagem.

Ao vivenciar esse processo com a professora Ana na escola, foi possível observar que ela se mantinha sempre atenta aos desafios de seus alunos, de suas aulas, na escola. Ela estava se reinventando continuamente. A partir de conhecimentos que foi construindo em experiências anteriores, estava sempre construindo autonomia ao procurar novas tecnologias, diferentes modos de explorar conteúdos, ao modificar o currículo, pois sua maior preocupação era a aprendizagem dos alunos. A autonomia e os conhecimentos da professora foram fundamentais para o desenvolvimento dessa aula.

Nesse estar com as professoras na escola, também acompanhamos durante o ano de 2017, a professora Bet. Por ela ter decidido estar conosco apenas no primeiro ano, algumas práticas de autonomia com tecnologias ainda estavam se constituindo. Em um momento ela comentou que:

[...] os vídeos foram excelentes, para o começo de um conteúdo, ou para o final daquele conteúdo. No final havia maior envolvimento, eu os via participando mais, escrevendo,

fazendo a produção interativa dos textos. Na sala a professora falou, usou o livro, usou a pesquisa escrita, a oralidade, e lá eles viam o mesmo conteúdo de uma forma diferente. [...] os vídeos foram assim uma ajuda mesmo de compreensão do conteúdo. (12.12.2017)

Essa foi uma das falas da professora Bet, mas pelo que observamos/acompanhamos nesse período, as principais aulas com tecnologias digitais envolveram vídeos, ou então produções interativas no Laboratório de Informática. Eram práticas que a professora já vinha desenvolvendo, e que ela foi modificando a partir de ideias, estudos e sugestões discutidos nos encontros. A professora tinha autonomia em suas práticas pedagógicas, mas ao mesmo tempo apresentava alguns receios em relação à integração de tecnologias digitais. Ela tinha curiosidade em conhecer novos aplicativos, mas dizia que precisava “treinar”, se sentir segura quanto às possibilidades de uso de tecnologias em aulas. Tanto que em algum momento comentou: “preciso testar o que eu vou fazer, para que realmente eu saiba o que e como fazer, para não usar o meu aluno como cobaia nesse momento. Estou aprendendo muito”. Ou seja, seu processo de autonomia estava sendo modificado, mesmo com receios, ela sentia que estava aprendendo.

Nesse processo também tivemos a parceria da professora Bia e resgatamos algumas falas em que ela comentou sobre tecnologias utilizadas em suas aulas:

[...] utilizamos muito o Datashow, lousa digital, vídeos, computadores que existem lá na sala de informática [...] algumas vezes utilizei o celular como um recurso para fazer consultas instantâneas para dúvidas das crianças. (12.12.2017)

Estou fazendo um trabalho de uma série que tem na Netflix: o Pequeno Príncipe. [...] é uma série, não é só um filme, ele traz questões de vida, de existência [...], uma vez por semana, eu passo um episódio e as crianças assistem, e depois conversamos sobre o que ficou para elas daquele episódio, faremos a leitura de todo o livro e depois tem produção de texto, texto escrito a partir do visual, da imagem, enfim, desenvolver alguma atividade relativa aquela ação, relacionada com aquele momento. (20.02.2018)

[...] projetava filmes, vídeos... e em todas as disciplinas teve algum tipo de interação nesse sentido, principalmente de história e geografia, fazia parte do conteúdo ter pequenos vídeos sobre o conteúdo. (29.08.2018)

Internet na minha sala pega muito bem. É uma maravilha, porque antes ao fazer o planejamento, eu tinha que parar e baixar o filme, porque não dava para ficar esperando a internet da escola, que era muito lenta ou nem chegava. Mas agora não! Pelo menos os

vídeos da série Pequeno Príncipe, que estão disponíveis na Netflix (não dá para baixar) podemos utilizar porque a internet está disponível. (12.12.2018)

Nessas falas da professora Bia e a partir do que vivenciamos com ela na escola, podemos considerar que seu processo de autonomia estava sendo constituído nas relações que ela vivenciava, mas principalmente porque ela sentia liberdade de desenvolver as aulas conforme seus objetivos, conforme diálogos dos encontros de/para planejamento. Ela assumia a responsabilidade de desenvolver aulas com tecnologias e foi se (re)inventando, (re)pensando aulas que pudessem potencializar a aprendizagem de seus alunos.

Nos encontros de formação observamos que a professora Bia era muito interessada e curiosa, ela sempre trazia dúvidas, questionamentos, ideias e as discutia porque era algo que pulsava, algo que ela tinha interesse e queria desenvolver. Durante um ano, a professora foi desenvolvendo com os alunos atividades relacionadas ao livro e à série “Pequeno Príncipe” e sempre que possível foi incorporando outros conteúdos, diálogos, metodologias e tecnologias ao que era proposto naquela série. Uma proposta que foi sendo articulada a outras disciplinas, que não ficou restrita a assistir vídeos, porque envolveu os alunos na leitura e produções outras, como a produção de textos, dramatizações, vídeos... Uma tentativa de modificar o currículo, articulando conceitos de outras disciplinas; uma proposta interdisciplinar.

Um processo de autonomia da professora Bia, que não ficou apenas na espera, pois “enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (Freire, 2013, p. 12). Dizemos isso, porque a professora Bia desenvolvia aulas com as diferentes tecnologias que estavam disponíveis na escola. Ela acreditava que era possível mudar as práticas e não ficava apenas na espera, sempre que possível estava inovando em alguma proposta. Ela estava “alçando novos voos” em suas práticas, pois ela estava intervindo na realidade da escola, estava agindo, planejando e desenvolvendo aulas, (re)pensando os processos de ensino e de aprendizagem.

Mas a professora Bia, assim como as demais professoras, não deixavam de “lutar politicamente pelos seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos” (Freire, 2019, p. 139). Ou seja, nesse processo podemos observar que as professoras continuaram lutando por uma internet com mais potencial de acesso, disponível em sala de aula, para ser acessada a partir dos notebooks ou até

mesmo de dispositivos móveis. Internet que pudesse ser utilizada para envolver os alunos nas propostas e modificar as aulas, com atividades que pudessem partir até mesmo de dúvidas de alunos.

E como podemos notar em falas da professora Bia, ela estava feliz por conseguir desenvolver as aulas conforme o planejado, sem necessidade de baixar vídeos ou ter que locomover os alunos para outros ambientes para assistir um vídeo, por exemplo. Essas alegrias fizeram parte do processo, mas também foram resultado da mobilização, do empenho e dedicação das professoras em reivindicar, em sentir a necessidade, em esperar, mas também buscar alternativas, devido à responsabilidade assumida e o interesse em modificar suas práticas a partir de movimentos da cultura digital. Era um movimento de sonhar, mas também de lutar, insistir e persistir...

Cada professora, a seu modo, foi desenvolvendo suas aulas, utilizando as tecnologias digitais que tinha disponíveis. Cada uma foi decidindo modificar suas práticas de acordo com suas crenças, objetivos e conhecimentos, mas também questionando, trazendo dúvidas, dialogando a partir de sua curiosidade, de interesses e reflexões que fazia a partir do que conseguia desenvolver em aulas. Cada professora foi desenvolvendo sua autonomia.

E nós pesquisadoras estávamos com elas, ouvindo, dialogando, ajudando no que fosse possível... estávamos habitando aquele mesmo espaço, estudando/pesquisando/aprendendo para podermos dialogar sobre cenários que também nos eram familiares, para podermos pensar juntas em modos de modificar, a partir de tecnologias digitais, os processos de ensino e de aprendizagem. Eram movimentos de considerar o que já se fazia, refletir e dialogar sobre, pensando em modos de integrar outras tecnologias... eram movimentos de autonomia, que estavam sempre se constituindo.

Algumas Considerações...

A partir das experiências vivenciadas, podemos pensar, assim como Leandro Maia, em sua canção que “aqui ninguém vai esquecer Paulo Freire e sua força pra gente lutar”. Aquilo que Paulo Freire pensava e escrevia, naquele contexto, não pode ser esquecido, pois são tantas experiências, tantos sonhos e lutas que precisam mesmo ser (re)significadas. São raízes (teorias) que podem ser (re)inventadas em outros contextos, com outros tons, movimentos e “asas”, pois a autonomia nos permite vivenciar processos diferentes a cada dia. Cada ser é um novo ser que está se constituindo em suas relações e interações com outros, em contextos outros, que também geram desafios e processos outros...

E ao pensarmos nesse processo vivenciado de formação continuada, podemos considerar que muito foi sonhado, mas também várias lutas foram sendo (re)inventadas. Dentre elas podemos citar o acesso à internet, que precisou de um investimento particular de professores para poder estar disponível em sala de aula e assim potencializar processos de autonomia das professoras ao planejar e desenvolver aulas.

E assim seguimos acreditando nas ideias de Paulo Freire que já divulgava suas lutas em favor de uma Educação mais libertadora, mais crítica e democrática. Seguimos com esperança de dias melhores, com mais diálogo, respeito e empatia, com mais incentivos à pesquisa, a práticas de formação que são realizadas na escola.

Referências

- Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. Ed. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (1997). Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*, 23 (1-2). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>. Acesso: 03 fev. 2021.
- Freire, P. (2013) *Pedagogia da esperança* [recurso eletrônico]: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra. Edição do Kindle.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 59ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Nóvoa, A. (2011). *Profissão docente*. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/profissao-docente/>. Acesso: 20 ago. 2020.
- Rodrigues, Alessandra; Almeida, Maria Elizabeth Biancocini y Valente, José Armando (2017). Currículo, narrativas digitais e formação de professores: experiências da pós-graduação à escola. *Revista Portuguesa de Educação* [online]. 30 (jan-jun), pp. 61-83. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37451307004.pdf>. Acesso: 23 fev. 2021.
- Sánchez, J. (2003). Integración curricular de TICs. Concepto y modelos. *Enfoques Educativos*. V. 5. n.1, pp. 51-65. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261947915_Integracion_Curricular_de_TICs_Concepto_y_Modelos. Acesso: 12 fev. 2020.

CAPÍTULO XI GRACIAS PAULO FREIRE

THANK YOU PAULO FREIRE

OBRIGADO PAULO FREIRE

Jairo Portillo Parody

Universidad de Los Andes, Venezuela

charagato@gmail.com

Resumen

Nunca es tarde para agradecer lo que Paulo Freire ha hecho por mi historia de vida. Este ensayo, con huellas de luz entre su andariega utopía y lo que acontece en tierra de gracia (Venezuela), es la forma que consigo. Breve y brevísimo sin tomar atajos, quitar lo que sobra. Toda hojarasca. No quiero repetirme y repetir lo que se ha escrito sobre él. Imposible de borrar de la tierra el camino de su memoria. Escribo en fragmentos en congruencia a la historia de su vida que lo lleva, o lo trae, a la escritura fragmentaria y entretejida. Cuento porque siempre el cuento prevalece. Las fotografías como contexto y texto, narrativa y obra de arte. Utopías compartidas que van en camino. Nostalgias, arte de caminar, conclusiones inesperadas. Lo que acontece aquí y ahora nos lleva a reinventar cada palabra para nombrar el alfabeto del mundo. La metodología es paradójica en el sentido que para venir a lo que no sé he de ir por donde no sé. Aviso a los andariegos: las fotografías son de autoría propia.

Resumo

Nunca é tarde demais para agradecer o que Paulo Freire fez pela minha história de vida. Este ensaio, com traços de luz entre sua utopia e o que acontece na terra da graça (Venezuela), é a maneira que eu entendo. Breve e muito breve sem tomar atalhos, removendo o que sobrou. Todo lixo de folhas. Não quero repetir o que foi escrito sobre ele. Impossível apagar da terra o caminho de sua memória. Escrevo em fragmentos em congruência com a história de sua vida que o leva, ou o traz, à escrita fragmentária e entrelaçada. Eu conto por que a história sempre prevalece. Fotografias como contexto e texto, narrativa e obra de arte. Utopias compartilhadas que estão a caminho. Nostalgia, arte de caminhar, conclusões inesperadas. O que acontece aqui e agora nos leva a reinventar cada palavra para nomear o alfabeto do mundo. A metodologia é paradoxal no sentido de que para chegar ao que eu não sei eu tenho que ir aonde eu não sei. Aviso aos caminhantes: as fotografias são de sua autoria.

Abstract

It is never too late to thank what Paulo Freire has done for my life story. This essay, with traces of light between his walk utopia and what happens in the land of grace (Venezuela), is the tool I find. Brief and truly short without taking shortcuts, remove what is not needed. All rubbish. I do not want to repeat myself and repeat what has been written about him. Impossible to erase from the earth the path of his memory. I write in fragments in congruence with the story of his life that leads him, or brings him, to fragmentary and interwoven writing. I tell stories because the story always prevails. Photographs as context and text, narrative and work of art. Shared utopias that are on the way. Nostalgia, art of walking, unexpected conclusions. What happens here and now leads us to

reinvent every word to name the alphabet of the world. The methodology is paradoxical in the sense that to come to what I do not know I have to travel the unknown path. Notice to walkers: the photographs are of my own authorship.

Soy hombre de acción y reflexión. Necesito caminar, estar en movimiento para que las ideas surjan, crearlas y recrearlas. De allí mis andanzas entre el páramo y la mar. En este homenaje a Paulo Freire no puedo guardar distancia entre su filosofía de saltamontes y lo que acontece en mi tierra. Norte del sur, sur del sur. Desde la nostalgia se escribe este ensayo breve y de pretensiones etnográficas. Escritura de lo que acontece en las casas superiores de estudio y país.

Brevedades y verosimilitudes de la fotografía toman el hilo de la conversación con mis fantasmas. Pensar que algo queda esgrimiendo la escritura dialógica para entender y actuar. Se llega a una conclusión inesperada. Escribir sobre Paulo Freire es fatiga del cuerpo por no tener fin. Por andariego de la utopía.

Seré breve en mis reflexiones que ninguna es gustosa si es larga. Sin multiplicar las palabras para atenderse. Las fotografías las utilizo como evidencias ilusorias de morriñas (sin haber emigrado) y por sentirse foráneo en la propia tierra. Un corte y pega como elogio a la duda y a la ironía pedagógica. Las fotografías develan lo que la palabra oculta. Las palabras dejan de ser abstractas cuando se contemplan en imágenes. En especial en estos tiempos de virulencias. Así que no es mentira lo que escribo porque escrito está. Por pedir recibí, por buscar encontré, por llamar se me abrieron las puertas.

1. La Palabra nos dice que los caminos de Dios son misteriosos como la senda del viento. La lectura del Mundo, agrego, es caprichosa como la neblina que sube y nunca baja como los ojos creen ver. Así entre Palabra y Mundo llegó a mis manos El filósofo saltamontes (Goldberg, 2006). Cuento infantil en que veo a Paulo Freire como andariego de la utopía. “Este filósofo no puede detener su pensamiento, las ideas le rebotan en el cuerpo. La distancia es su alimento, la razón de sus horas. Como un saltamontes viaja a través de imposibles geografías, en busca de un lugar donde dudas y certezas encuentren equilibrio y él mismo se convierta en distancia” (Carátula / espalda del libro infantil).
2. Las ilustraciones de Lilian Maa`Dhoor son otro hermoso cuento y cuando digo hermoso y cuento me vuelvo niño... estos tres puntos también caminan.

3. Osadía epistemológica: lo que es bueno pa' el pavo es bueno pa' la pava. A este dicho real no le hace falta música. La filosofía andariega de Paulo Freire está tallada en madera fina que no es para jaula ni guacal. No es para justificar regímenes de derecha o izquierda. Su narrativa de vida y acción siempre estuvo comprometida con los otros.
4. Escribir sobre Paulo Freire no es fácil. El mundo sabe de su obra. En ella dialogan armoniosamente la palabra y el mundo. Su corteza es dura y sus sonidos armoniosos. Pero escribo de un lado a otro. De este lado su andariega utopía. Desde esta apartada orilla sobre lo que acontece en mi tierra. Tengo que ser honesto para no ambular, ayer ni andaré perdido y sin compromiso. Espero que como escritura fragmentaria y paradójica pueda leerse como un afluente secundario a la andariega utopía.
5. Así cada día traigo de la lectura del mundo una palabra. El poeta José (Pepe) Barroeta indicó en su desconsuelo Todos han muerto (2006), solamente quedan los vacíos del sueño. En el mío, la Tierra de Gracia y la universidad tal cual las conocí están moribundas. Las sombras estaban y están dentro. Acechando y cazando a muerte. El país del sol amado y de las casas que vencen las sombras se ha subyugado. Mordieron la mano que les dio de comer. La tierra y la casa que les abrigó están desoladas. No hay perros que ladren. No hay glorias de bravo pueblo. Han creado universidades paralelas donde los estudiantes son libres de pensar... como ellos les ordenen.
6. Los primeros en saltar y abandonarla fueron los de psicopatías revolucionarias. Escorpiones que devoraron su alma mater. Lo que acontece en la universidad no puede saber sino a agonía. El alma juvenil que la sustentaba emigra. Diáspora le dan por nombre porque han sido pueblos que han quedado viejos y solos. El país se arruga. Llegar a viejo y pobre es una desgracia doble en Venezuela. Lo más sagrado de cada sociedad se desmiembra... la familia. Ni con el sudor de la frente se gana el pan de cada día.
7. La distribución política de alimentos juega con las dignidades de un país que fue bravo pueblo. Sin una lectura de este contexto no hay texto como práctica de liberación. Para andar en senderos de libertad es necesario recuperar la memoria para ver y actuar. Razón por la cual hemos sido puestos en la tierra. Los caídos tienen la tendencia impuesta de ser amnésicos.

8. No hay reparos morales. Un gusto político por los despotismos, caudillismos, mesianismos... Nos puede faltar de todo menos ignorancia pintada y bochínche. Debemos mirarnos en ese espejo para ver nuestros rostros. De allí el uso de la fotografía y preguntarnos si los ojos son ojos porque miran o porque nos ven. Un poco más: toda fotografía está dentro de los ojos antes de tomarla. Un yo fotográfico que se agita y vive en mí, registra y relata como una celebración del otro. Un yo estuve con más que yo estuve allí.
9. Desconfío de las ideas, teorías, acciones que no nazcan de la tierra/mar. De la mar/páramo, de la palabra/mundo. Soy hombre de acción y en ti confío. Palabra somos y en Palabra nos convertiremos. Con la Palabra hemos sido amamantados. Obras y palabras son amores. Y amores hemos tenido.
10. Todo andariego sabe cómo hace un caminante que quiere saber cómo son de altas las torres de una ciudad. Sale y camina, toma distancia, ve desde lejos. Así habló el caminante Nietzsche, palabras más palabras menos.
11. El pensar, escribir, fotografiar, hablar por hablar y el cantar tienen sentido, entendimiento y razón como cuerpo y verbo. Se canta para no llorar. Se escribe para no olvidar. Se toman fotos para recuperar la memoria porque la memoria siempre altera. La palabra ocupando el lugar de la imagen. La imagen transformada en palabras.
12. Todo método etnográfico que he ensayado se ha disuelto en el caminar y en el hablar por hablar. La retórica fotográfica ha sido mi compañera de viaje para constatar que lo soñado se ha vivido y que lo vivido se ha soñado. En la voz del pensamiento lo que se quiere se cumple.
13. Nos queda la poesía, el arte... y Gente Andariega. La gente de ahora / se va para otras partes / y regresa cambiada. / Sí, alguna mejora, / pero hay otra / que se olvida / de lo de aquí / y no mejora. / Sí señor, / pero se hace de ninguna parte. (Parayma, 2012, p.96).
14. La escribanía se lleva escrita en la piel. A la mirada se le ha enseñado que envejecer es horroroso. Que las ideas caducan. Que las viejas palabras no nos sirven en este presente inenarrable. Que las palabras ya no llevan lo que dicen.

Figura 1

La Belleza Terrible del Género Vejez



Fuente: Elaboración propia.

15. Detrás de todas las palabras de Paulo Freire queda la sensación de lo posible. Para llevar a cabo la andariega utopía solo se necesita ser uno mismo en compromiso de liberación y esperanza.
16. Abraham salió de viaje y no volvió más. Ulises salió de viaje, soportó mil males para poder regresar. Otros no viajan nunca. Al borde del camino contemplan el paso de la vida. Aun así, mudan su alma a la palabra. ¿se estaría cada uno buscándose a sí mismo?
17. Todo caminante - andariego - escritor está en búsqueda de la energía originaria como elemento de su creación y de la condición de su escritura. Pido que mi camino sea andariego y largo. No tengo prisa en llegar. Y cuando llegue de seguro querré irme.
18. Me inclino por la hipótesis del fracaso cultural de Venezuela. Ya no creo en los poderes creadores de pueblo. No en la noción de pueblo que infiltran con aparatajes ideológicos. Lo han dormido con todos los cuentos de dominación.

19. Están demoliendo al país. No les bastó con ignorar la cultura. Le dieron un leñazo, que es lo que abunda en estos tiempos. Aun así, tengo una fe irracional en la cultura popular como el reverso de la cultura dominante, y en las artes. Desde estas circunstancias es como puedo pensar y escribir sobre Paulo Freire y su andariega utopía de liberación, de esperanza...Y de su sorprendente poética de la frase.
20. ¿De qué huye todo andariego? ¿De qué corre? Dos preguntas nada más. Muy caminante soy, pero no preguntón.
21. En el principio era el verbo... La pedagogía andariega está encarnada en la palabra. Pero yo no soy verbo. La toma de conciencia lo es; es verbal. Lo estoy diciendo.
22. Hoy día más que nunca caminar es acto político. Se recupera el cuerpo confinado por el miedo a tocar al otro. Caminar es una liberación en un mundo que se ha parado casi en seco. En cada andanza hay una esperanza, aunque sea utópica.
23. Después de cinco páginas acechan los desvaríos. Debo tenerlo en cuenta para contar en breve.
24. Caminar y pensar. El andar con o sin rumbo puede ser una filosofía. Escribo cuando camino. Camino para escribir. Sin caminar estaría muerto. Las ideas preconcebidas se disuelven al caminar.
25. ¿Tiene sentido nombrar al mundo? -- Pues sí, porque si uno no lo nombra, uno es nombrado y no es lo mismo.
26. Siglo 21. Arrieros, fogones de palos, trueques... Al caminar la montaña ya solo vemos leña para el fuego. La necesidad obliga. He visto niñas encorvadas por el peso de la leña. La infancia de ayer tiene mucho en común con la infancia de hoy. Se les puede encontrar por los caminos de ayer y hoy de Venezuela, y los de hoy del mundo entero. (Era un niño poeta) (Yo lo habría presentido en los ojos profundos) / (Era un niño pintor, / o músico, / o poeta) / Yo descendí la cuesta / desbandando mi palomar de angustias / por los niños poetas, / por los niños pintores, / por los niños artistas / que nacen en las chozas de mi tierra / y se quedan mirando los barrancos / para toda la vida. (Otero, 1996: 16)
27. El presente del país es un haz de leña en un país ahogado en su propio petróleo. Modesto Sánchez, artesano sin historia escrita, tan grande como su tío Juan Félix Sánchez, asceta de la montaña, como dice la leyenda que así lo llamó Humberto Eco.

Modesto Sánchez labró el devenir en lo que la madera escondía. Modesto y Juan Sánchez solían decir: “por donde uno pasa más que sea una huella ha de dejar”

28. Rompamos las coyuntas, sacudamos el yugo.

Figura 2

Talla Modesta de Modesto Sánchez



Fuente: Elaboración propia

29. Han inculcado un pensamiento de conformismo con la pobreza en que se vive. Progresar en tu vida es malo. Te ganarás el pan de un día sí y de otro no. Calla y otorga. El régimen todo lo ve y todo lo sabe, así que eres libre de pensar como se te diga. Respetan las ideas hasta que se les lleva la contraria.
30. En el conuco: hacha, pala y machete debes dominar para ganarte el pan con la sangre, sudor y lágrimas de tu cuerpo.
31. Sobre todo, saben que con hambre no hay virtudes. Formar seres dependientes del Estado. Rodilla en tierra. Patria o muerte. Nada de patria y vida. Se ha formado el limo de una nueva burguesía.
32. El hacha que derribó el oloroso eucalipto para leña no era de seda. Tiempos de desvaríos que llevan a la humanidad a levantar la mano contra ella misma. Regreso de la prehistoria. Sobrevivir...sobrevivir en condiciones adversas. El sonido del corte suena a congoja de moribundo. Sí, hay fotografías que gimen su dolor. No hay gallo que cante tres veces para negar que aún derribado su olor todo lo impregna y todo lo

conquista. Los colores de sus surcos son de ausencias. El gallo ha cantado setenta veces siete y las que sean necesarias para seguir luchando.

Figura 3

Eucalipto de País Troncado



Fuente: Elaboración propia.

33. Acabaron con todo (lenguaje incluido). Hoy día Venezuela es un bochinche, un soberbio fracaso no reconocido por la peste política. Vamos rumbo a la isla de Cubagua: metáfora de saqueo, espolio, asolamiento, indigencia... Los regímenes totalitarios son más sofisticados que cualquier virus mortífero. En ellos todos somos iguales, pero hay unos que son más iguales que otros.
34. Migrar como sea. El país se desvanece. Se lo está tragando la mar de hambre. Abrumador es el día a día de afanes. La esperanza de tierra firme se seca. La mar se llena de redes tristes. Niños, niñas, padres, madres, salieron de la costa de Güiria en peñeros. No hay isla ni trinidad que acoja a los que huyen del país. En un, dos, tres los lanza de regreso a la mar caribe de la isla del sur oeste que los devora. No hay moral que lo justifique.
35. El sufrimiento se agota. Por otro lado, crece la utopía de volver al campo y de aislarse. Se busca un país donde plantarse. No hay regreso a Güiria como tampoco a Ítaca.

36. El andariego de la utopía de raigambre cristiana tensa su devenir entre el ser encontrado y un deber buscarse (Briceño,2009)
37. Tiempo redondo. Retorno a Nueva Cádiz de Cubagua como era en un principio. Regreso a meditar sobre el destino de tierra firme. Sobre estas piedras se edificó la Nueva Cádiz. Cubagua: “Las piedras apiladas han olvidado / su sentido // Miles de pelicanos se zambullen / arrebatándose las vísceras / que tiran los pescadores // Santa Bárbara / roja como la vulva de las conchas / mira fijamente el mar de joyas derretidas // esmeralda turquesa jade // el viento licúa las palabras / y el sol abraza (Hill: 2012:21). Cubagua es la metáfora de lo que hoy es Venezuela.

Figura 4

Ruinas de la Nueva Cádiz. Isla de Cubagua



Fuente: Elaboración propia.

38. Todo es prestado. Estamos llenos de citas y deudas. En un elogio al corte y pega, corto y pego: Concientizaçõ. Traducirla es traicionarla es sus raíces de nacimiento. Cualquier intento quedará desaliñado. Cualquiera explicación corta. Sé lo que es. He vivido lo que significa. Pero sí me preguntan no sé lo que es. Sí no me preguntan sé. La he visto a lo lejos en la investigación convivida. Concientizaçõ es una palabra que no se deja domar. Es la piedra angular del andariego de la utopía.

39. Quien se forma se forma y re-forma al forma y quien es formado se forma al formarse. El trabalenguas de Paulo Freire es parte de su ironía pedagógica y de su torbellino de palabras. No tomen todo al pie de la letra, pero el des enredador que lo desenrede buen des enredador será. Escuchemos ahora The Politics of Reading. Y digo escuchemos por su cadencia musical: “Reading is re-writing what we are reading. Reading is to discover the connections between the text and the context of the text, and how to connect the text/context with my context, the context of the reader.” (Freire y Shor, 1987, p.11) Preguntarnos por estas cadencias sonoras es saltar sobre la propia sombra. Dios escribe derecho en renglones torcidos.
40. La terredad de los pescadores es la mar. La terredad del hombre del páramo su montaña. La de un pájaro su cantar. La terredad de Paulo Friere fue su andar, hacer camino en el pensar y actuar. Terredad es “...nombrar la condición tan extraña del hombre en la tierra, de saberse entre dos nadas, la que nos precede y la que nos sigue” (Montejo, 2012, p.11)
41. Camisa de once varas. La perspectiva de género en Paulo Freire en la construcción de saberes no tiene un solo ojo. No es lo mismo ni se escribe la historia igual cuando hablamos de filósofas que eran mujeres, a mujeres filósofas. Para no señalarse de ahora en adelante hablaré de la madre patria y el padre patrio.
42. La pedagogía que predico en acción la llevo en la escribanía de la piel. En los huesos. De acá para allá. De allí para acá. Pertenezco a la familia de los paródicos. Soy más parody en el sentido de percibir y hacer percibir, que portillo, en el sentido de puerta para delimitar.
43. Mentir bien la mentira. El cinismo político viene con hambre. Hay hambre de letras, pan y moral. No esperaré hasta que el sable de la oligarquía verde oliva esté mohoso para resistir. Quieren enseñar a obedecer, no a pensar. De ser verosímil la parábola de la lectura de la palabra y el mundo para liberarnos de esta infamia, la medida con que miden se usará para medir lo que recibirán. También la verdad se traza y taza.
44. Un poco de lluvia y sol vienen bien a las palabras de los sentados. Siempre enseñé a dudar de lo que enseñaba en forma presencial. En lo virtual son libres de pensar como yo se los diga. Comedia curricular. Tiempos de máscaras. Unos pretenden que enseñan y otros que aprenden. El aprendizaje virtual es una romana de palo. El amor

y el aprendizaje de lejos es para pendejos. Lo nuevo sobre lo viejo, deja un roto mayor. Soy de la vieja escuela de la sospecha., de la duda ... del ironismo. Un hacer entender algo que no es lo que se ve.

45. En bonanzas se les amamantó sin pedirles casi nada. Hoy lo niegan setenta veces siete y el gallo pataruco no ha cantado. Si el alma mater cierra ya nadie se dirigirá la palabra. Vencerá el opresor, sus odios y sus sombras. El tiempo tiene la última palabra.
46. Como caminante y navegado encuentro que estudiar la estupidez, la locura, la ironía hermenéutica y otros saberes es correr tras el viento. Nos queda inventar, imaginar una propuesta más profunda que el manejo, producción y gestión de los saberes virtuales. Hay un tiempo propicio para encontrarse fuera de las catedrales de papel. Para vencer las sombras debemos tener ventanas que den a la montaña y a la mar. Altura y profundidad.
47. La peste es un fenómeno biológico, social y hasta político. La peste pasará y nosotros con ella. En este escenario se descompone la figura de Venezuela y el mundo tal cual la conocimos. Como siempre, se necesitan espacios de investigación científica, tecnológica, humanística y de las artes. Que las comunidades sean el centro de los quehaceres. Caminantes, Antonio Machado tenía y tiene razón, se hace camino al andar. No hay de otra. En la mar es otra cosa. Solo estelas. Ajustemos las velas, el viento no lo podemos cambiar.
48. El arte de caminar. Caminemos con distancia sin preguntar, preguntando. Y recordando a los que emigran a pie dando la vida caminando al norte del sur y al sur del sur. Mientras más lejos menos probable el regreso. Pero de darse: Cuando emprendas el viaje de vuelta a Ítaca pide que el camino sea largo. / Lleno de aventuras y descubrimientos.../ Mantén a Ítaca siempre en tu mente / Volver allí es tu destino. / Pero no apresures nunca el viaje/ (Cavafi, 1992, p.129).
49. Pondré la mano en el arado sin mirar atrás. Son tiempos propicios y extraordinarios para la imaginación, para inventar en tiempo real. Tiempos de cansancios, incertidumbres... Tiempos de arar las mudanzas. Con gozo y pesadumbre resistir en las casas que vencen las sombras. Aunque ya las casas no sean las mismas y las palabras tengan un eco distinto.

50. Tengo palabras prestadas de alguna lectura por necesidad de comprender y actuar sobre lo que acontece. Y lo que acontece es que están demoliendo el país donde tanto viví. Las utopías como los sueños pertenecen al verbo. Soy o fui andariego, alguna vez toda lo somos.
51. No todo el camino de ida es el camino de vuelta. Ni el camino que sube es el camino que baja. Por estos lados es así. Todo andariego vive preguntando por los de lejos.

Figura 5

Norte del sur. Sur del Norte. Sur del sur.



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

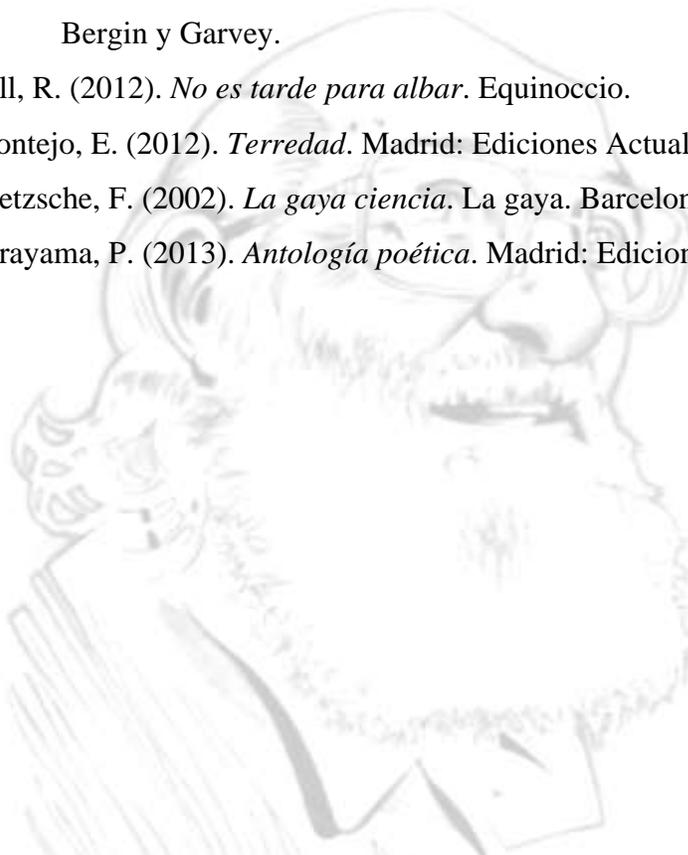
Estas conclusiones simulan un final que abre otras posibilidades de diálogo: Se constata que mucho estudiar y pensar fatiga el cuerpo por ser una búsqueda constante y andariega. Un encontrar con el deseo de seguir buscando una utopía viable. Un andar constante buscando equilibrio entre dudas y certidumbres.

El sueño de Paulo Freire trae del sueño otros sueños. Su ser y hacer de andariego es producto de sus saudades. Tal vez la razón de sus andanzas y mudanzas. Caminos liberadores y nostalgias tienen el sueño - arte del viajero de utopías. La filosofía del caminante es un arte de vida. Su piedra angular es *concientização*. Concepto central de sus ideas de educación.

Abandono, por ahora, mi caminar intrincado. Mi paradójico caminar para desandar los caminos. Se deja constancia de que nunca es tarde para agradecer: Gracias Paulo Freire.

Referencias

- Barrueta, J. (2006). *Todos han muerto*. Barcelona: Candaya.
- Briceño, J. (2009) *El laberinto de los tres minotauros*. Caracas: Monte Ávila.
- Cavafi, C. (1992). *Cien*. Caracas: Monte Ávila.
- Goldberg, J. (2006). *El filósofo saltamontes*. Caracas: Alfaguara.
- Freire, P. y Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation*. Dialogues for transforming education. Bergin y Garvey.
- Hill, R. (2012). *No es tarde para albar*. Equinoccio.
- Montejo, E. (2012). *Terredad*. Madrid: Ediciones Actuales.
- Nietzsche, F. (2002). *La gaya ciencia*. La gaya. Barcelona: Biblioteca Edaf.
- Parayama, P. (2013). *Antología poética*. Madrid: Ediciones Actuales.



CAPÍTULO XII

PAULO FREIRE Y LA INTEGRACIÓN DECOLONIAL COMUNITARIA EN LA FORMACIÓN VENEZOLANA

PAULO FREIRE AND THE INTEGRATION OF COMMUNITY COLLONETIAL IN VENEZUELAN TRAINING

PAULO FREIRE E A INTEGRAÇÃO DESCOLONIAL COMUNITÁRIA NA FORMAÇÃO VENEZUELANA

José Gregorio Lemus Maestre
Universidad de Oriente. Venezuela
joglem@gmail.com

Resumen

Hoy cuando somos convocado a conmemorar el centenario del nacimiento de Paulo Freire, se establece un reconocimiento del legado de uno de los pedagogos más ilustres de Latinoamérica, quien ha demostrado desde su praxis, la necesidad de la involucración comunitaria como esencia del ejercicio docente, para empoderar a los sujetos en sus misiones sociales, en sus proyecciones de vida, pero, sobre todo, del sentido de libertad que les pertenece como sujetos históricos que representan. Así, se asiste al objetivo complejo de analizar la integración decolonial comunitaria en la formación venezolana. Compromiso que desde la realidad del país en estos momentos, es repensada desde la hermenéutica ecosófica y diatópica, desde donde se devela, el compromiso y desafío la educación decolonial comunitaria desde una auténtica alfabetización, de hacerlo participe de su propia realidad, para poder realizar cambios sustanciales que permitan nuevas condiciones de vidas de paz y bienestar, más prósperas para todos y todas; pensamiento sensible que se entreteje desde la línea de investigación: integración comunitaria, pedagogía y evaluación en la formación de profesionales.

Palabras clave: Freire, Ejercicio docente, integración decolonial comunitaria, libertad, vida.

Resumo

Hoje, quando somos convocados para comemorar o centenário do nascimento de Paulo Freire, se estabelece o reconhecimento do legado de um dos mais ilustres pedagogos da América Latina, que tem demonstrado a partir de sua prática a necessidade do envolvimento comunitário como essência do ensino, para empoderar os sujeitos nas suas missões sociais, nas suas projeções de vida, mas sobretudo, o sentido de liberdade que lhes pertence enquanto sujeitos históricos que representam. Assim, atende-se o objetivo complexo de analisar a integração decolonial da comunidade na formação venezuelana. Compromisso que a partir da realidade do país no momento, é repensado a partir da hermenêutica ecosófica e diatópica, de onde se revela, o compromisso e o desafio da educação comunitária decolonial a partir de uma alfabetização autêntica, para fazê-la participar da sua própria realidade, para ser capaz de cobrir mudanças substanciais que possibilitem novas condições de vida de paz e bem-estar, mais prósperas para todos; pensamento sensível que se entrelaça a partir da linha de pesquisa: integração comunitária, pedagogia e avaliação na formação de profissionais.

Palavras-chave: Freire, Exercício docente, integração comunitária decolonial, liberdade, vida.

Abstract

Today when we are summoned to commemorate the centenary of the birth of Paulo Freire, a recognition is established of the legacy of one of the most illustrious pedagogues in Latin America, who has demonstrated from his praxis, the need for community involvement as the essence of the teaching exercise, to empower the subjects in their social missions, in their projections of life, but, above all, of the sense of freedom that belongs to them as historical subjects that they represent. Thus, we have the complex objective of analyzing the integration of community colloquial in Venezuelan education. Commitment that from the reality of the country at the moment, is rethought from the ecosophical and diatopic hermeneutics, from where it is revealed, the commitment and challenge the community decolonial education from an authentic literacy, to make it participate in its own reality, to be able to make substantial changes that allow new conditions of lives of peace and well-being, more prosperous for all; sensitive thinking that is interned from the line of research: community integration, pedagogy and evaluation in the training of professionals.

Keywords: Freire, Teaching exercise, community colonial integration, freedom, life.

Cartografía Inicial y Transmetódica

Hoy el regocijo es pleno, cuando a una de las más prestigiosas revistas de Latinoamérica, del Instituto Universitario Anglo Español, rinde homenaje a un Gran Maestro: Paulo Freire; ¿quién no podría sentirse orgulloso y feliz en rendirle honor a tan insigne educador, político, utópico y sobre todo andariego? Indicar de Freire el reconocimiento de andariego, es reconocer, su invaluable labor en Latinoamérica, en las más sensibles condiciones de trabajo humano, luchador antes las adversidades, viajero en lo desconocido, deconstructor de las realidades resistentes para dar paso a nuevas posibilidades de existencias que dignifiquen la humanidad de lo justamente humano.

¿Pero quién es Freire? ¿Para que el autor se atreva a rendirle homenaje? ¿qué ha hecho este humilde ser humano? ¿cómo conmemorar el nacimiento de alguien que está muerto? Quisiera aclarar al lector, que este ser humano no es cualquier personaje, sino un grande de la humanidad, quien ha demostrado desde el sentir más sensible de su palabra y acción, que el poder de las personas es superior que cualquier opresión y proyecto de dominación, que la Fe, el pensamiento y la acción son las armas más útiles en cualquier tipo de tempestad, pues lo que se puede hacer en el ejercicio de la vida, depende de nosotros mismos y, el atrevimiento que se tiene ante ella (vida), y no es de simple palabra que lo sabemos de él, sino de su propia utopía, que no es otra situación, que praxis real, encarnada en vivencias, experiencias.

Vivencias desde donde conocemos su vejación por ese pensamiento decolonial en contra de las acciones opresivas a las cuales las personas deben hacerse consiente, desde una pedagogía

de la indignación (Freire, 2012), que permita al sujeto, tal como fue vivido por él, de promover una alfabetización que encause otro sentido de la vida y pasar de ser humillado, encarcelado y hasta de ser expulsado de su tierra patria, a aportar constantemente y, entender al proceso de formación como acto liberador de mentes, almas y espíritus humanos. Un rotundo Sí, se puede a la vida y a sus pluriposibilidades ¿Será posible entonces sentirse negado a rendir un reconocimiento de su vida?

Ningún ser humano puede llegar a ser, si no lo decide, nos dice el maestro, si él mismo, en su propia negación, no toma su liberación. Liberación que el ejerciera de forma digna y expandida en muchos países de Latinoamérica, de lugar en lugar, como afirma el mismo, “me convertí en una especie de vagabundo o andariego, caminando por el mundo, discutiendo, conversando, aprendiendo” (Freire, 2012, p. 162), es por ello, que su inigualable legado, reposa en gran parte de sus obras e ideologías de formación en el Sur.

Por ello, hoy se hace un alto, para festejar con él la vida, gran categoría que Freire nos demuestra que no puede quedar oculta para nosotros mismos. Celebrar la vida, es celebrar la alegría, la esperanza próspera y de bienestar que él proyectaba como utopía de relación y concreción; y es por eso, que el autor no celebra la vida de alguien que se considera muerto, sino de un sujeto que vive en cada persona pobre, en cada pensamiento que necesita de una vida en mejores condiciones, en cada pie descalzo, en cada lágrima, muerte, opresión y destrucción que se aviva en las sociedades; en las contra luchas hegemónicas que nacen, pero sobre todo, en cada corazón de los educadores que buscamos cada día conformar personas para y con el mundo de vida vivo, dinámico, poroso.

Se está seguro de que su conmemoración, va más allá de su presencia corporal, para el autor como docente, Paulo freire es horizonte y permanente camino de inspiración, retos y orientaciones para lo que ha de asumirse como sujetos históricos que construimos humanidad, entenderse en su pensamiento decolonial comunitario, no sólo presenta apuestas inacabadas, sino, verdaderos desafíos que hay que entender-se, para poder inspirar la orientación de país y vida que se necesita. Por eso, se invita a los lectores, a acompañarlo en el viaje de la utopía, en la alfabetización, en el encuentro sujetal, en la posible liberación hegemónica y otros encuentros que reavivan en este festejo.

Desde las ideas precedentes, usted, queda invitado, permanentemente, a viajar con Freire y los autores de este texto, en donde no sólo se celebra su vida y sus aportes, sino, el arte de vivir

en compromiso consigo mismo y el otro, con quien se teje la construcción de historia popular. Nuestra intención, es ocasionar un encuentro sensible, que posibilite en usted, un acercamiento de lo que ha representado y representa para su nación y, desde Freire, reavivar luchas contrahegemónicas, pasiones, utopías, esperanzas y la necesidad de reivindicarse ante lo posible, de mejora continua y mejor vivir.

Lo anterior, ha ocasionado, propicio la consideración del transmétodo transcomplejo de la hermenéutica comprensiva ecosófica y diatópica (Rodríguez, 2020), como base para incitar el repensar del compromiso de formación docente decolonial comunitaria (Lemus, 2020a) que urge en estos momentos en Venezuela. Para afrontar los retos de un estado de urgencia societal complejo, devenido de la alerta sanitaria mundial del coronavirus y, otras afecciones, económicas, políticas, culturales, religiosas, educativas del propio país; donde se han rasgado las vestiduras (Lemus, Velásquez y Rodríguez, 2020) de los actores sociales en todas sus esfera; se presenta a la luz, los mecanismos opresivos desde la formación aún vigentes, inadecuados procesos en los órdenes sociales y más particularmente la poca atención digna de los ciudadanos, con movimientos coloniales soslayadores y acciones poco asertivas-éticas; por lo que hace, una convocatoria de urgencia del resurgir vías y caminos socio educativos que permitan una recivilización, con bases de la decolonialidad comunitaria, con clara convicción de posibilidades ante el mundo.

Las posibilidades del transmétodo han permitido seleccionar el término cartografía, que invoca lo complejo y transdisciplinar, como actividad indispensable del pensamiento y, de la elevación de ese pensamiento; significancia que deviene de Denise Najmanovich, investigadora destacada en los territorios complejos, quien reivindica la palabra cartografiar, como nuevas posibilidades del pensar (Najmanovich, 2001). Por supuesto, la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica apuesta a tales propósitos, como escenario para una nueva forma de visión ante el mundo, desde donde se incita, la elevación del sujeto, de su forma de convivir con y en la naturaleza, del rescate de sus saberes ancestrales y científicos, pero sobre todo las relaciones invivales con el otro, asuntos bien abordados en sus caminos como andariego Paulo Freire .

Lo anterior, en combinación con lo hermenéutico comprensivo ecosófico y diatópico, como transmétodo en la transmodernidad (Rodríguez 2020), acompaña el sentir del autor en la construcción del texto científico, más cuando trata de hacer suyo el sentir de Freire, para reavivar en el corazón del venezolano, esa importancia de analizar la vida, para encontrar desde ella, sus posibilidades de deconstrucción y reconstrucción, bajo nuevas oportunidades sociales, que

permitan a todos y todas, nuevos senderos, pero sobre todo, una clara conciencia, sosegada de lo que se tiene, de quien se es y se puede llegar hacer, es justamente, la búsqueda de otra “visión transvisionaria” (Rodríguez, 2020, p.12) de la educación y las movilidades sociales decoloniales comunitarias que se hacen necesarias.

En ese proceso de análisis, de convocatoria a revisar el pensamiento y la incitación a otro pensar, que se encargue de ofrecer una nueva acción, haciendo uso de las palabras de Panikar (2007) debe corresponder, a un evento de pensamiento, donde se reconoce que el otro puede o no, tener el mismo conocimiento de base, lo diatópico nos lleva a tener claro ello, pero desde el sentir decolonial freireano, se trata de profundizar el pensamiento del autor y de incitar al del lector a otros acontecimientos.

Lo diatópico da apertura de igual manera, al “aspecto descolonizado aparece en escena como reconocimiento, sin buscar superioridad en lugares o representantes de ellos” (Rodríguez, 2020, p.8) Pues, justamente el legado de Freire, nos lleva a revisar esa posibilidad de reconsiderar la decolonialidad planetaria a través de la alfabetización que debe darse lugar en los centros educativos, pero sobre todo, en el tejido social, en sus hilos constitutivos para dar cobijo a una felicidad auténtica, este compromiso, le retomaremos más adelante.

Es por eso, que se comparte con Rodríguez (2020), que desde la docencia, y los estudios que se devienen para mejorar lo educativo imperan agentes de cambios que se ocupen de la revisión y análisis de los diversos territorios de la creación y producción del conocimiento, donde deben convivirse la imaginación creadora, lo transvisionario, y la profunda irreverencia y subversión (Freire, 1970; Lemus, 2020b) ante lo conocido, lo que debe ocasionar unas mejores condiciones de análisis, criticidad y elevación del pensamiento y, esto es justamente una de las apuestas que se intenta ofrecer.

En ese sentido y en consonancia con Pupo (2017) se presenta una pertinencia absoluta del transmétodo, dado el sentido ecosófico del mismo, al atender al sujeto, no solo desde el lugar que ocupa en la tierra, sino el desarrollo de vida que le corresponde asumir en el uso, intervención y cuidado de la madre tierra, unido a los mecanismos que se desarrollan para su subsistencia, preocupaciones sostenidas por Paulo Freire en todas sus obras, se preguntará usted, estimado lector ¿Se está insinuando que freire era un vanguardista ecosófico?, le invito a revisar sus obras y, acompañarme en consecuencia en tal aseveración, y develar con ello, la profunda sabiduría de habitar en el planeta que posee el pedagogo, al cumplirse el centenario de su nacimiento.

En atención del transmétodo, este capítulo, atiende en su constitución a los pasos de Santos (2003): analítico, empírico y propositivo, que se desarrollan de manera compleja y entrelazada como la misma realidad social venezolana que se analiza, es por ello, que en algún momento usted sentirá que está en un momento, en dos al mismo tiempo o quizás entre los tres, pero cada uno con su intención particular, pues recuerde usted, que el transmétodo establece enlaces y puentes entre los escenarios discursivos, que demuestran que ningún aspecto se aísla del otro, sino que, se encuentran enlazados en un todo dinámico y/o fulgente.

Así, se presentará la cartografía analítica y empírica en un mismo momento, desde donde se ofrece la presentación interpretativa, acompañada de una teorización de la problemática objeto de estudio, evidencia venezolana ya expresada, denunciada y abordada en el reclamo de Freire; es por eso, que al mismo tiempo hacen presencia para acompañar a este pensar, otros autores, con un diálogo fecundo quienes presentan la necesidad de una pedagogía decolonial comunitaria como urgencia en Venezuela en la develación de las necesidades y urgencias, así las obras de Freire, ofrecen ideas de vanguardia para la denuncia y anuncio de nuevos horizontes. Hace énfasis en cómo se desarrolla el proceso de formación y qué está sucediendo con lo que el mismo denomina pedagogía de la ciudad y en consecuencia de la sociedad.

En la cartografía propositiva, se hace uso de la interpretación de la obra de Freire y otros autores, para presentar ideas que apuntan a mejorar las condiciones de la formación en la educación Venezolana, con profundo sentir decolonial, que revela no solo la condición crítica, decolonial, diatópica y muy ecosófica de Freire en y para el mundo de vida popular. La reivindicación a través de la educación decolonial comunitaria, como escenario que anuncia nuevos escenarios de pensamiento, encuentro, reencuentro consigo mismo y con los otros, el encuentro de escenarios de paz y vías para una pedagogía otra que convoque para una recivilización.

En Freire, hoy, el autor quiere rescatar lo decolonial comunitario en el lector, una de las principales esencias para entenderse y comprenderse en el compromiso de vivir plenamente-políticamente, como utópico de la vida y por supuesto en la formación de docentes. Pues desde esa realidad de vida, vivida y sentida en las propias dinámicas de los sujetos, es de donde podrá verdaderamente atenderse lo que ellos necesitan. Ver desde sus vocablos, culturas, sentimientos, dinámicas, en fin, movimiento humano en pleno, poder asistir, a quien se educa y educa, en una comprensión básica de la misión de educar, que en términos de Freire y que asumiremos luego, debe entenderse en un alfabetizar de mentes, corazones y esperanzas de los pueblos.

Acudir a reavivar el pensamiento comunitario en acción viva para liberar al ser humano, debe partir en primera instancia a reconocer que es lo que vive, cuáles son las instancias de vida que se le están ofreciendo y cómo estos pueden superar el estado actual que presentan para que, desde su mismo reconocimiento, en comunión con los otros, puedan instaurar nuevos y mejores procesos de vida. La vida como instancia de viaje poético, donde la felicidad, paz, piedad, bondad, prosperidad, protagonismo y lucha permanente, son las claves para forjar la historia propia que les corresponde, pero una historia escrita por otros, no, se trata de una historia donde el sujeto es copartícipe y protagonista de cada palabra y línea que se plasma.

Pero para estar en viaje poético, retomamos la insistencia de Freire, el individuo debe ser consciente de sí mismo, de los mecanismos que lo oprimen y de cómo hacerse libre por sí mismo. De este acontecimiento, se instaura en este capítulo, una oportunidad para el lector, más aún de los docentes venezolanos, para una inquisición a su pensamiento, de cómo ha asumido ese viaje, y más aún, en estos momentos donde el país al igual que los otros de la región, se sumergen en una crisis educativa, social, económica, cultural, política y hospitalaria sin precedentes.

El atrevimiento del autor es compartir, sus reflexiones complejas, como la misma humanidad es, al igual que la realidad que se desarrolla en las comunidades de Venezuela, para re insistir desde la palabra que alumbra, en voz de Freire que ocurre y cómo se debe asumir un comportamiento de cambio, de solución o de subversión social, sobre lo que aqueja y minimiza la función de la formación educativa. Por eso, no se insiste en la flagelación, de la realidad, sino en las posibilidades que se encuentran subyacentes y con gran vitalidad de emprenderse.

El capítulo, trata de dialogar con usted, estimado lector, tocar su corazón y sensibilidad, como figura histórica de los pueblos de la región latinoamericana, para que desde la esperanza que da la educación y/o formación, a través de la formación decolonial comunitaria, renazca un verdadero movimiento humano, que permita entenderse como sujeto social, como ente de pueblo y para el pueblo; pero con posibilidades, con empoderamiento auténtico de quien se es y lo que puede llegar a ser. Reconozcamos en el legado Freireano, en su mensaje impetuoso e insistente de poder, de libertad para poder ser, hacer y vivir, “ un nuevo acontecer social que desde la educación se rompan cadenas, se deslinde y se recorran los bordes, se desliguen las amarras y se suelten las pasiones, esperanzas, regocijos, y el peregrinar en una lucha ferviente por dignificar al ser humano en su propia humanidad” (Lemus, 2021, p. 3).

Cartografía Analítica-Empírica: Una Educación Venezolana Colonizadora que Inhibe el Sentir Comunitario y la Búsqueda de la Vida Plena

Desde una posición clara de entender la educación como un fenómeno fundamental complejo, del despertar decolonialmente a las personas, en cualquiera de sus etapas de vida, para que este sea un sujeto pleno, con clara visión de vida, es llegar nuevamente a la presencia de la voz y los lentes de Paulo Freire, el insigne pernambucano, que, con su método de formar, impacto a Latinoamérica con resultados reales y positivos de sus sistema de alfabetizar. Una alfabetización, no de simplemente saber leer y escribir, sino de encontrarse como sujeto humano sensible ante el mundo de vida, y para ello, insiste Freire se hace necesario una pedagogía humanizadora y una escuela para la vida, donde la voz del maestro debe enseñar a vivir y transformar el mundo.

El autor como profesional de la educación, con profundo sentimiento decolonizador, doblega hoy la cabeza ante el maestro, pues las realidades que se evidencian en su país dejan una deuda ética -moral muy grande. Al entender que la función, de la educación liberadora, con gran carácter comunitaria decolonial, que fue impulsada por él ha quedado en el olvido. A pesar, que éste demostrara desde su humildad, soslayación y vejaciones, ser adversario de esas situaciones, para dar paso desde esos mecanismos espacios hegemónicos colonizadores, una gran lección; el poder de la persona, su condición espiritual de fe profunda en Dios, nada ni nadie, lo puede oprimir.

La consternación que priva en estos momentos se debe al entenderse como profesional de la educación, que observa y nota, como hoy, se erosiona o niega, el legado del andariego de la utopía y, otros luchadores decoloniales como Walhs (2017, Spivak (1998), Fanon (2001) en territorio venezolano. Las situaciones de vida y más aún los ejercicios de formación, distan mucho de entenderse en el marco de una acción de contra lucha hegemónica, que permita el despertar de una conciencia espiritual crítica, para la liberación de sus mentes y dar origen a otros senderos más prósperos para todos y todas. En Venezuela “actualmente , nos movemos, somos, vivimos, anhelamos y morimos, en sociedades en que se ejerce la práctica de dominación” (Freire, 1997,p.9) , a pesar, de su gran propuesta socialista establecida en la Constitución, Plan de la Nación y Currículo Bolivariano.

Así, las formas de entender lo educativo, es mirar aún el accionar de mecanismos opresores y soslayadores del ser humano, a través de, un proyecto modernista colonizador de mentes, almas y espíritus. Dada esta situación, la formación de sujetos, se erige con un alto sistema de antivalores, devoradores de la naturaleza, despreciadores de lo identitario, forjadores de sus propios

mecanismos de destrucción, pues sus mentes están siendo entrenadas para verse culpable de su propia indignación, más aún, desesperanzados por la falta de fe. Pues en el menester colonizador, se les enseña a los pobladores que las esperanzas de elevar su nivel de vida no están en él, es algo externo, tan externo, que ni siquiera está en su país, seguramente la intención de este mecanismo, haciendo alusión al maestro Freire, es negar los sueños, las utopías y posibles proyectos, para involucrar a los hombres y mujeres en un proceso de permanente opresión.

Al entender la fe en y para el sujeto, Freire nos aclara que esto es un asunto muy interno y de gran nivel de espiritualidad, asunto que lleva a ocasionar las siguientes interrogantes: ¿Qué pasa en el Estado Venezolano, que se ha vendido ante el Sur con una propuesta decolonial de altura? ¿Por qué sus sistemas de formación están anclados en ejercicios coloniales que no llevan a ocasionar una reacción de luchas contrahegemónica ante las situaciones que hoy le oprimen? Allí, los educadores debemos repensar que estamos haciendo, cómo nos insertamos con nuestros estudiantes en los procesos de formación y, como diría Freire cómo pensamos su alfabetización humana, pues la misma, debe encargarse de “despertar personas capaces de vivir y de comprometerse como personas” (Mounier, 2002, p. 437) sensibles, humanas.

Entender la formación, desde la alfabetización freiriana, es atender el estado colonial que reafirmamos todos los días con nuestras acciones y procedimientos, con el ejercicio de una cultura escolar en todo el subsistema de educación que nos lleva a entendernos como analfabetas. ¿Será ofensiva tal afirmación? Véase entonces usted estimado lector, en las realidades del País venezolano, docentes con sueldos muy precarios, en condiciones paupérrimas de vida, sin ambientes adecuados para la actividad formativa, menos aún ambientes universitarios; pues en estos últimos años, se ha dado paso a una destrucción total de las infraestructuras, aunada, al epistemicidio más grande que ha sufrido la comunidad científica de los sistemas de educación superior venezolano (Lemus, Velásquez y Rodríguez, 2020).

Freire estaba claramente enfocado en las tareas gemelas de la enseñanza de la alfabetización y el análisis social (Herzog, 1974, p.26) hoy clamadas en las realidades de Venezuela; pues es necesario un movimiento del sentir popular libre, que dirija un bienestar colectivo e instituir una auténtica formación comunitaria decolonial que incite a la libertad, lo utópico y el compromiso permanente en toda acción educativa. Ciudadanos capaces de entender en el mundo, capaces de dilucidar los sistemas opresivos en los que se halla inmerso y en función de ello, despertar el eco y el sonido de libertad, esa que fue forjada por nuestros independentistas

y a la cual merecemos y tenemos derecho y, esto “implica un diálogo eterno del hombre con el hombre; del hombre con el mundo; del hombre con su Creador” (Freire, 1989, p. 53).

En los subsistemas que se han mencionado anteriormente, subyace el hecho de la hostigación a los docentes de quienes son, lo que representan y su posible sustitución por otros profesionales forjados en sistemas de formación del mismo Estado. Pero en esto, la formación se diluye, aún más en estos tiempos, cuando la pandemia ha impactado al mundo entero e implementó, un suicidio de las formas de asumir la preparación de los ciudadanos del país, bajo sistemas a distancia ¿y lo comunitario? Más lejano aún. Pues el distanciamiento y la no presencia, son el matrimonio que ahora rige el hogar de formación.

Ante estas realidades, es notorio que

el docente que se forma en la universidad no es más que una trampa en que se desarrolla una opresión de su vida profesional y que es duplicada en las otras personas que atiende en los recintos escolares, pues lo que le espera en su condición de clase productiva, no es más que el de servir a un proyecto soslayador de almas, sentimientos, pasiones y esperanzas. (Lemus, 2020a, p. 34)

De allí, se centra un círculo vicioso de opresor y soslayador, que imprime la ilusión modernista de felicidad y bienestar, donde lo humano no importa y lo material cobra mayor vigencia para el statu quo que se quiere tener, y la sociedad, cada vez más distante, más inhumana. Es por eso, que, desde Freire, se retoma hoy una gran revisión de la negación de la integración de colonial comunitaria en el territorio venezolano, que expone una urgencia de cambio de la orientación de la política educativa que se enfoque en la emancipación del ser humano.

Pero porque desde Freire, pues su legal en educación popular, hacen entender los estadios coloniales que se viven donde hoy “el autoritarismo de los padres y de los maestros se revela cada vez más a los jóvenes como (...) antagónico a su libertad. Cada vez más, (...) la juventud se opone a las formas de acción que minimizan su expresividad y obstaculizan su afirmación” (Freire, 1987, p. 152); desde donde se oprime al sujeto, y es por eso, que la necesidad de despertar el sentido crítico del proceso de formar es urgente en los escenarios escolares, docentes conscientes de su propia opresión y de la necesidad de ellos en conjunto con sus discentes para una liberación plena. Para poder cambiar nuestros procesos de desintegración social, de las vejaciones del hombre consigo mismo y el otro con el cual construye la historia popular. Ya el andariego de la utopía nos ha demostrado que nadie se libera solo sino en comunión con lo otro y el otro.

En este acontecer, lo comunitario debe ser una obligatoriedad, para que el docente y el discente, intervenga de forma clara y consciente en los aspectos sociales de los cuales son parte y que hay que desarticular para poder romper las cadenas coloniales que los oprimen, por eso, el principal interés comunitario de colonial, está en formar mentes críticas que posibiliten conciencias democráticas, que permitan levantar la voz y asumir un destino otro, donde lo cultural local es protagonista con los saberes propios de la idiosincrasia de la zona que se habita, es allí donde la ecosofía y la diatopía son intereses propios del Maestro Paulo Freire.

Lo ecosófico como elemento fundamental del amor al territorio, su flora, fauna, condiciones climáticas y cultura idiosincrásica en general que lleva a ese sujeto a identificarse con su localidad y desde allí emerger mecanismos de auto emprendimiento que permitan formas de empoderamiento que visualicen a su comunidad como zona estable de riqueza, porvenir y sostenibilidad. donde “el dolor del otro, del que no tiene poder, del que no tiene palabra, es también mi dolor, un dolor que es constitutivo de mi subjetividad humana” (Mélích, 2004, p. 131). En eso el rescate cultural de sus saberes, aquello que lo identifica como ser del territorio que lo ha visto nacer y desarrollarse y, que ahora, es momento de hacer de su cultura una invitación para el buen vivir, pero no de una cultura e identidad externa, sino propia, indica freire que lo identitario debe formar con prioridad un compromiso con la cosa pública que le corresponde al docente.

De lo anterior, reafirma Enrique Dussel (2002) que desde el pensamiento de Freire se necesita implementar la cualidad relacional, pues el centro de la teoría y práctica pedagógica en este ilustre brasileño, es relación con los demás, que permite el crecimiento individual y colectivo y que le posibilita a las comunidades una transformación positiva y de bienestar, a la par, de una educación mutua, “una pedagogía planetaria (...) que origina en las victimas (...) su propia liberación” (Dussel, 2002, p.439) que les permite a todos entenderse en sentido de relación con lo otro y por lo otro. De esta posición se forja desde el interior d las comunidades y sus centros d formación la liberación que “es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores ciprínidos que, en última instancia, es la liberación de todos” (Freire, 1992, p. 45). Apuesta de colonial comunitaria en agenda, que espera por usted estimado colega docente.

Re insistimos en consecuencia la búsqueda en las formación de nuevos movimientos de atención del sujeto, su lado sensible, humano, pero sobre todo de recobrar su conciencia como sujeto libre en constante encuentro con el otro donde se reconoce y avanza, por ello, “la integración

comunitaria vista así es un movimiento enfrentado a las prácticas de dominación de la ilustración por una permanente creación creativa, relectura de nuestras historias como ciudadanos y pueblos libres” (Lemus, 2020a, p. 107), por lo que hay una posibilidad de encontrar al sujeto con su compromiso político, como ciudadano o ciudadana constructor de historia y de nuevos acontecimientos, para salir de la pobreza y de las circunstancias que le oprimen “el ser humano se incorpora en un entendimiento de su responsabilidad social, activa y protagónica” (Lemus, 2020c, p. 105) ¿será entonces que la alfabetización como señala Freire, no está tocando las mentes, corazones y espíritus de los sujetos populares y docentes venezolanos?

Ante la interrogante anterior, es justo reconocer que “la pedagogía del oprimido” (Freire, 1992, 2005) pareciese estarse filmando en acción, en Venezuela, pero sin actor principal de liberación. Un desarrollo que se vive en carne viva en las condiciones más inhumanas que hasta los momentos ha vivido el país; se ha abandonado, dejado a la deriva al ser humano popular, las comunidades más que nunca se impregnan de la tristeza, desolación y pobreza, no solo estructural, sino mental. Es por eso, que los docentes venezolanos, debemos recuperar la fe en la educación, pero no cualquiera, sino, “ la educación verdadera, es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1997, p. 7).

Se suma a lo anterior, esa misma experiencia que Freire, en ser exiliado de su país, es hoy una referencia para ver la indolencia de un Estado que exilia por acción tácita a su propio pueblo, quien se refigura ahora en otros lugares de todo el mundo, procurando que el látigo de esas condiciones no les toque y pronuncien en cualquier momento una posibilidad de la muerte ¿pero será fácil exiliarse de su territorio? Cuan dolor venezolano, se halla hoy plasmado en esos lugares donde ha tenido que emigrar, el llanto de un país sólo, sin apoyo, ni consideración de los otros pueblos, de esos que en algún momento profesaban la integración latinoamericana como bandera de lujo y orgullo.

Pero volvemos nuevamente al ejemplo freireano ¿es el exilio una imposibilidad? Falta de Fe, seguramente concuerda Freire con el autor, pues en ninguno de los territorios de donde se expulsó, fue impedimento para originar movimientos contrapesos para salir de indignidad injusta. Es necesario en consecuencia que el sujeto venezolano, en particular los docentes, tomen conciencia de su responsabilidad política, de su asunto ético de lo que representa para la historia y para el devenir social que ha de enrumbarse. Y se quisiera aclarar, que no se incita a ejercicios anti-derechos constitucionalistas, violaciones del derecho constitucional y/o humanos, sino, de la

invitación de liberarse de la opresión injusta a la cual se asiste, “de base para la invitación a asumir la lucha, la contra resistencia, fe por resguardar un elemento vital del sector comunitario, su legado, su historia, y muy importante el rescate de la pasión identitaria con el sector comunitario. (Lemus, Lemus y Pérez, 2020, p. 14)

Seguramente la constitución colonial de las comunidades escolares y sociales, no ha sido en ningún momento, más aún cuando los profesionales que permanecen en el país desarrollan una praxis apegada a la formalidad de la ilustración, donde la ilusión de merecer tal opresión, es simplemente su culpa, por su simple existencia, por ello, es culpable y merecedor de la misma, se observan en consecuencia en un plano de ayuda social bonificada que no es sustentable para dos productos de la cesta básica. Se observa así la necesidad, de “ciudadanos conscientes, unos buenos patriotas (...) despertar personas capaces de vivir y de comprometerse como personas” (Mounier, 2002, p. 437).

Hoy se hace necesario “el diálogo como encuentro de los hombres para la «pronunciación» del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización” (Freire, 1992, p. 178), pues ninguna relación que aspire el encuentro comunitario decolonial será fructífera bajo la falta de fe y estima en sí mismos, en la auto flagelación y la negación permanente de poder ser ante el mundo de vida. La humanidad en si misma necesita estar consciente que la liberación no depende de lo externo, sino que es una decisión muy interna, que decide el sujeto en una posición sensible y profundamente creyente de sí poder. Y eso le lleva a levantar la voz ante el otro y con el otro, una educación que permita encontrarse como “víctima en proceso mismo histórico, comunitario y real por el que deja de ser víctima” (Dussel, 2002, p.431).

Cartografía Propositiva: De la Opresión Colonial a la Integración Decolonial Comunitaria en la Formación Venezolana

Hoy, revisar la vida, revisar la existencia y otras categorías que nos presentan ante las sociedad y el mundo como seres sensibles, es entenderse en el legado freudiano, en el caminar consecuente, revisando y pensado de quienes somos, hacia donde vamos y como podemos liberarnos de las situaciones que nos indignan. es el ser humano, el ente protagónicos de la dinámica de vida, es él, con su fragilidad, con su incompletud, sus deseos y aspiraciones de ser y existir.

La educación hasta hoy, con sus canales opresivos, disyuntores y binarios, han encarcelado a ese sujeto posible, lo han silenciado y amarrado en su propia existencia, y desde la formación, se

la ha instruido las pocas posibilidades que tiene ante el mundo. Así, la colonialidad, suprime las sensibilidades humanas hasta su máxima expresión, influyendo en las sociedad y su porvenir, los movimientos de la globalización y la postmodernidad, se han ocupado de afianzar aún más esas fuerzas coloniales, ya que han entendido que los movimientos decoloniales, han fracturado, quebrantado y han dado comienzo a la erosión de sus principios y propias bases.

Es por eso, que es necesario hoy, una contundente decisión del profesional docente, en encontrarse consigo mismo, con su condición societal y de formación colonial. Es urgente que el docente entienda que su espiritualidad, su visión de vida y entendimiento de lo que puede ser e inspirar a los otros para que puedan ser, esta sosegado por unos vicios opresores. Por eso Freire insiste en su método de formación, que lo importante es ubicar al sujeto en su condición existencial. Esa condición, que no se le ha permitido conocer, pues para la opresión eso no es posible, porque es necesario callar su voz, oprimir el pensamiento y negarse como persona.

Las condiciones de vida deplorable son consecuencia de lo anteriormente indicado, y las personas con visiones egocéntricas, binarias, de superioridad ante el otro y la no escucha y comprensión de vida con el otro, es simplemente un menester que aún se gestiona en territorio venezolano. Pero, es necesario entonces, estimados docentes y amigos lectores, que debemos hacer un alto, hoy Freire nos lo recuerda y nos lo reclama, pues depende de nuestro ejercicio profesional que el sujeto social, pueda entenderse como entidad emoti espiritual con muchas posibilidades en el mundo, a las cuales tiene derecho

Por eso, el docente debe despojarse de su fiel armadura, de su látigo incesante para indicar quien, y como tiene el saber del conocimiento, que según la colonialidad es absoluto, estático, inmóvil y que únicamente lo posee los más ilustres del planeta, que son muy pocos, gran mentira opresora que hoy queda aniquilada ante el despertar decolonial. Para eso, el docente y todo el colectivo socio comunitario deben entenderse en una tarea de reflexión, acción y transformación, que permita que sus movilizaciones sociales, representen no solo a su identidad como pueblo sino como ciudadanos plenos.

Es necesario que el docente se vea en la conformación permanente, esto es, volver a la formación de los principios y estatutos de los cuales forma parte para ahora, verlos desde afuera, desde lo que realmente son, representa y hacen. Desde allí, comenzar otro acontecer, otro accionar que eduque verdaderamente al ser humano, que le permita a ese ser alfabetizar-se desde la fe, el corazón y su compromiso político en la construcción histórica de las regiones y los pueblos. Urge

en consecuencia que el docente deje junto con sus estudiantes de ser analfabeta y, se convierta, en un verdadero educador de pasión, posibilidad, libertad, emoción, ecosófico, viaje, peregrinaje y Fe permanente; ¿será posible que el autor se atreva a designar analfabetas a los docentes?

Pues lamentablemente sí, esto está siendo abordado en otro estudio, con pronta publicación, pero, sin embargo, usted que ha entendido lo que significa analfabeta para Freire, de seguro ya está de acuerdo con la afirmación señalada. Se hace referencia a la necesidad de otro ser docente, que se entienda en un movimiento de vínculo con la vida, en la forma de convivir en y con la naturaleza, el rescate de los saberes populares y su contribución permanente de las mejoras de vida y bienestar de todos y todas. Por supuesto esto permite un despertar social y que el sujeto recobre la voz, la autonomía y el compromiso con lo público que le es propio como sujeto social.

Se insiste en una formación decolonial que intervenga el pensamiento para romper y soltar las ataduras coloniales y que den paso a una pedagogía crítica, más humana, que atienda justamente lo humano de ese humano que se forja en los centros educativos y comunidades; que se aleje e intervenga, fuertemente en las epistemologías opresoras para dismantelarlas y ayudar a otros pensamientos, más libres, democráticos y de pueblo. Un pensamiento decolonial docente que permita la conexión, interacción y movilidad de la incertidumbre, caos, deseos, azar, espacio, futuro, tiempo y, desde donde emerja nuevos conocimientos que permitan otro ejercicio ciudadano, con otra cara, rostro y olor político de pueblo valiente, próspero, de felicidad

La formación decolonial comunitaria, se plantea de esta manera como urgencia, esa que desde la involucración de las favelas y el calor de las comunidades develó como necesaria asumirla el Andariego de la utopía, para poder impactar positivamente en el tejido social; dando fe, que en la formación hay posibilidad de cambio, de elevación del pensamiento, de incrementar la espiritualidad y, obediencia a Dios, desde una concienciación de lo grande que somos como seres humanos. Pero también, lo importante de la movilidad social, para que en los pueblos pueda cambiar la indignificación del ser.

Es necesario, urgente y de emergencia, retomar el ejemplo de Paulo Freire, el gran maestro, en sus viajes de andariego, que recobra el sentido de educar en libertad, en entender al sujeto que se educa con posibilidades, derechos y saberes que deben ser considerados desde su propia realidad cultural para poder elevar su pensar y hacerlo consciente de su propia indignación y desde allí, establecer horizontes claros de esas personas de ser en el mundo.

Cartografía Conclusiva y de Reinicio en el Pensamiento de Paulo Freire

Se ha cumplido con el objetivo complejo de analizar la integración decolonial comunitaria en la formación venezolana. Desde allí, una profunda invitación al docente venezolano y Latinoamericano, para reavivar el pensamiento y, el espíritu como formador de seres humanos, con pluralidades de posibilidades en el mundo. Se ha insistido en detener una evaluación sincera de quienes somos, qué representamos, como hemos contribuido socialmente en el porvenir de nuestras localidades y pueblos; para entendernos en la estructura de indignación en que se nos ha sometido como seres humanos que somos; ello, nos convoca a participar en un quiebre de la constitución colonial que nos oprime y soslaya.

Es necesario, rescatar el ejemplo de andariego de Paulo Freire, en tanto, búsqueda de posibilidades donde quiera que se valla, para desenmascarar las opresiones y contribuir con profunda Fe en Dios en nuevos acontecimientos, de rescate de las personas y, su felicidad. La educación, vista como ejercicio de pensamiento para el triunfo en la vida, para tejer acontecimientos posibles de rescate del encuentro con lo otro y lo otro, el encuentro afable con el otro sujeto humano con quien se comparte la travesía del vivir, pero ese vivir, pleno, en abundancia, con alegría y felicidad.

La posibilidad de una educación comunitaria de colonial en los subsistemas de educación venezolana y Latinoamericana está en los docentes, seres humanos, frágiles, sensibles y humildes, quienes son el pilar del rescate de la voz, del entendimiento que sí se puede y sí es posible, aunque se esté en la peor tempestad y vejación. Freire nos recuerda con su legado, que no hay negación de la felicidad porque otro lo decida, es una decisión personal, de trabajo arduo, de experimentación y reflexión permanente, pero sobre todo de humanidad.

Es necesario, que, para desplegar una formación decolonial comunitaria auténtica, un pensamiento crítico de los profesionales docentes, pensamiento que debe ser ejemplo del hacer sobre el decir, del levantar su voz ante lo que lo oprime y ejercer desde la praxis mecanismos que vallan siempre al rescate de su dignidad como ser humano. Un docente creyente de su praxis, de viajar con esa praxis e ir perfeccionándola y evaluándola sobre el impacto que genera en los sujetos y sobre sus comunidades es lo que Paulo Freire nos ha regalado y espera que en nosotros los docentes podamos subversivamente asumir.

Les invito a seguir en la celebración del nacimiento de Paulo Freire y, reencontrarnos en las palabras, utopías, praxis, deseos de libertad, a través de otros estudios, que emergen como obsequios a él y a sus seguidores.

Referencias

- Cañón, F. (2001). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P. (1997). *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas de un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P.(1987). *Pedagogía do oprimido*. Paz e Terra
- Freire, P.(1999). *¿Tener o ser?* FCE.
- Freire, P.(2005). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Herzog, William R. (1994). *Parables as Subversive Speech: Jesus as Pedagogue of the Oppressed*. Westminster John Knox Press.
- Lemus, F; Lemus, J; Pérez, N. (2020). Programa Gerencial para Organizaciones Comunitarias: Una experiencia desde la narración de tres voces. *Revista Internacional de Formación de Profesores*, 5, 1-32.
- Lemus, J. (2021). Paulo Freire: Un pensador desde las favelas en reclamo en el Sur. *Praxis Educativa REDIE*, 16, 1-16.
- Lemus, J. (2020a). Formación docente comunitaria decolonial en la Universidad Venezolana. *Angolana de ciencias*, 2(1), 32-55.
- Lemus, J. (2020b). Subversión del docente universitario : ¿necesidad o vanidad? *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 22(1), 31-44. DOI: <https://doi.org/10.36390/telos22.03>
- Lemus, J. (2020c). Compromiso Docente en la Formación de la Ciudadanía desde el Movimiento Pedagógico Comunitario. *Praxis Investigativa REDIE* 12 (22), 103-121.
- Lemus, J. (2021). Paulo Freire: un pensador desde las favelas en reclamo en el Sur. *Praxis Educativa REDIE*, 16, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17174.035>.
- Lemus, J.; Velázquez, A; Rodríguez, M. E. (2020) Rasgadas las vestiduras en la Universidad de Oriente. República Bolivariana de Venezuela. *RevIn*, 1 1-27.

- Mélich, J. (2004). *La lección de Auschwitz*. Herder.
- Mounier, E. (2002). *El personalismo. Antología esencial*. Sígueme.
- Najmanovich, D (2001). *La complejidad: de los paradigmas a las figuras del pensar*. Disponible en: www.pensamiento-complejo.con.ar. acceso: marzo, 2021.
- Panikar, R (2007). *Mito, fe y hermenéutica*. Herder.
- Pupo, R. (2017). *La cultura y su aprehensión ecosófica. Una visión ecosófica de la cultura*. Editorial Académica Española.
- Rodriguez, M. E. (2020). La hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica: un transmétodo rizomático en la transmodernidad. *Revista perspectivas Metodológicas*, 19, 1-15.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Desclée de Brouwer.
- Spivack, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Terius*, 3(6), 175-235.
- Walhs, C. (2017). *Pedagogías de coloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Boliviano: Serie de pensamiento decolonial.



CAPÍTULO XIII
EL MOVIMIENTO DE REORIENTACIÓN CURRICULAR DE FREIRE
EN SÃO PAULO (1989-1992): CONTRIBUCIONES A LA REFLEXIÓN
CURRICULAR

FREIRE'S CURRICULAR REORIENTATION MOVEMENT IN SÃO
PAULO (1989-1992): CONTRIBUTIONS TO CURRICULAR
REFLECTION

THE FREIRE CURRICULAR REORIENTATION MOVEMENT IN SÃO
PAULO (1989-1992): CONTRIBUTIONS TO CURRICULAR
REFLECTION

Júlio César Augusto do Valle
Universidade de São Paulo
julio.valle@ime.usp.br
julio.valle@gmail.com

Resumo

Neste texto, elaborado no contexto do Centenário de Paulo Freire (1921-2021), propomos apresentar e discutir aspectos relevantes do Movimento de Reorientação Curricular construído pelo educador e sua equipe em São Paulo, de 1989 a 1992. Durante quase tudo durante esse período, Freire atuou como Secretário Municipal de Educação para a gestão da prefeita Luiza Erundina, tendo a oportunidade de estabelecer as bases de uma política curricular que de fato dialogava com o trabalho realizado nas escolas da rede municipal. . Para abordar essa política, apresentamos brevemente algumas características do Movimento que levaram a uma construção crítica, popular e democrática da política curricular. Consideramos, portanto, as possibilidades de abordar contribuições para a reflexão curricular - tensões, provocações e perguntas - a partir de uma perspectiva freiriana, elaborada a partir do estudo de como foi realizado o processo de realização do Movimento de Reorientação Curricular. Concluimos destacando tanto a inversão do vetor da política curricular quanto o resgate e realização do sentido público da escola pública como contribuições capazes de tensionar e problematizar a forma como as políticas curriculares têm sido conduzidas.

Palavras-chave: Paulo Freire, política curricular, currículo, escola pública.

Resumen

En este texto, elaborado en el contexto del Centenario de Paulo Freire (1921-2021), nos proponemos presentar y discutir aspectos relevantes del Movimiento de Reorientación Curricular construido por el educador y su equipo en São Paulo, de 1989 a 1992. Durante casi todo Durante este período, Freire se desempeñó como Secretaria Municipal de Educación para la administración de la Alcaldesa Luiza Erundina, teniendo la oportunidad de sentar las bases de una política curricular que de hecho dialogara con el trabajo realizado en las escuelas de la red municipal. . Para abordar esta política, presentamos brevemente algunas características del Movimiento que llevaron a una construcción crítica, popular y democrática de la política curricular. Consideramos, por tanto, las posibilidades de abordar aportes a la reflexión curricular - tensiones, provocaciones

y cuestionamientos - desde una perspectiva freireana, elaborada a partir del estudio de cómo se llevó a cabo el proceso de realización del Movimiento de Reorientación Curricular. Concluimos destacando tanto la inversión del vector de política curricular como el rescate y realización del sentido público de la escuela pública como aportes capaces de tensar y problematizar la forma en que se han conducido las políticas curriculares.

Palabras clave: Paulo Freire, política curricular, plan de estudios, escuela pública.

Abstract

In this text, prepared in the context of the Centennial of Paulo Freire (1921-2021), we propose to present and discuss relevant aspects of the Curricular Reorientation Movement built by the educator and his team in São Paulo, from 1989 to 1992. During almost everything During this period, Freire served as Municipal Secretary of Education for the administration of Mayor Luiza Erundina, having the opportunity to lay the foundations of a curricular policy that in fact dialogued with the work carried out in the schools of the municipal network. To address this policy, we briefly present some characteristics of the Movement that led to a critical, popular, and democratic construction of curricular policy. We consider, therefore, the possibilities of addressing contributions to curricular reflection - tensions, provocations, and questions - from a Freirean perspective, elaborated from the study of how the process of carrying out the Curricular Reorientation Movement was carried out. We conclude by highlighting both the reversal of the curricular policy vector and the rescue and realization of the public sense of public school as contributions capable of tensing and problematizing the way in which curricular policies have been conducted.

Keywords: Paulo Freire, curriculum policy, curriculum, public school.

Introducción

El 29 de septiembre de 1988 - A un mes y medio de la elección que define el nombre del nuevo alcalde de São Paulo, los periódicos "El Estado de S. Paulo" y "Periódico de la Tarde" publican una encuesta de opinión sobre las preferencias de los votantes paulistanos. El candidato Paulo Maluf, del PDS, está disparado en el frente, con 30% de las intenciones de voto. En segundo lugar, con 14%, aparece João Oswaldo Leiva, del PMDB, el candidato del gobernador del estado, Orestes Quércia. Y en tercer lugar la cebr de la disputa, la diputada estadual Luiza Erundina, del PT, sumando 12%. (Patarra, 1996, p. 25)

El 16 de noviembre de 1988-Brasil se entera de que São Paulo, una de las cuatro ciudades más grandes del mundo, con 10 millones de habitantes, tiene, por primera vez en la historia, Una alcaldesa elegida. (Patarra, 1996, p. 28)

Al contrario de lo que era posible predecir días antes, Luiza Erundina, cebr de la disputa, ganó las elecciones municipales en São Paulo (SP). Elegida con un proyecto de gobierno "democrático y popular", que proponía, de manera articulada, como principios: la descentralización, la autonomía y la participación (Singer, 1996; Chauí, 1995; Freire, 1997). En

un contexto de reciente redemocratización, un año después de la promulgación de la Constitución Federal de 1988, es de esperar que esta experiencia haya sido excepcional, como nos muestran estudios de diferentes áreas (Singer, 1996; Chauí, 1995; Patarra, 1996). Sin embargo, hay, para la historia de la educación, la singularidad de que el Secretario Municipal de Educación de Luiza Erundina, de 1989 a 1991, fue Paulo Freire.

¿Y por qué acepté ser secretario de Educación de la ciudad de São Paulo? En primer lugar, porque soy Secretario de una administración del Partido de los Trabajadores y particularmente de la alcaldesa Luiza Erundina. Es decir, porque puedo decir, en programas de televisión y en periódicos y radios, que, en la Secretaría de Educación, "tarjeta" e órdenes políticas no se superponen al derecho de nadie. En segundo lugar, porque si no hubiera aceptado la invitación honorable que hizo Erundina, tendría que, en aras de la coherencia, retirar todos mis libros de impresión, dejar de escribir y silenciar hasta la muerte. Y este era un precio muy alto. Aceptar la invitación es ser coherente con todo lo que dije e hice, era el único camino que tenía. (Freire, 1999, p. 62)

Para composición de la Secretaría que la asesoraría, Erundina nombró personas de su confianza y también personas de gran prestigio en sus respectivos campos de actuación. Este fue el caso, por ejemplo, de Paulo Freire, para la educación; Marilena Chauí, para la cultura; y Hélio Bicudo, para negocios Jurídicos, Eduardo Jorge, para la salud, e incluso Paul Singer para la planificación (Patarra, 1996). Para Arelaro y Saul (2017, p. 305), Erundina tenía muchas desventajas "para gobernar una São Paulo elitista y prejuiciosa", sin embargo, hubo una gran ventaja, que Arelaro destaca como "una cuestión también muy interesante que el Gobierno de Luiza tuvo, y que no se repitió en ninguno de los gobiernos del PT", es decir, el hecho de que "Erundina eligió, de hecho, secretarios municipales de envergadura de ministros", aglutinando alrededor de sí "un equipo de la mayor competencia política, profesional y ética".

Desde la perspectiva de Gadotti y Torres (1999, p. 2),

Paulo Freire era la opción más lógica. Miembro fundador del PT, miembro del Comité de Educación del partido, presidente de la Fundación Wilson Pinheiro, del PT, y verdadero mito vivo de la pedagogía crítica. Los trabajos de Paulo Freire tienen reconocimiento nacional e internacional. La obra de Freire ha suscitado múltiples polémicas, invitando a la experimentación educativa y a la innovación. En fin, su obra ha sido objeto de lecturas, textos académicos, tesis doctorales, en Brasil y en el mundo entero.

En efecto, la potencialidad de tener a Freire al frente de un organismo gubernamental responsable de la educación pública en la mayor ciudad del país fue reconocida por él mismo como una oportunidad de movilizar sus teorías y experiencias en el enfrentamiento de lo que su propia lectura del mundo caracterizaba como nuestra inexperiencia democrática (Freire, 2012). Años después del final de su ciclo como administrador público, Freire (1999, p. 96) escribió:

Asumir la Secretaría de Educación de la ciudad de São Paulo, al lado del gran desafío y responsabilidad que eso representa, es para mí, sin duda, el momento de buscar poner en práctica un conjunto de propuestas con las que hace mucho tiempo vengo soñando y sobre lo que vengo escribiendo y discutiendo. Considero, sin embargo, que las ideas que vengo presentando y defendiendo, tanto en mis obras como en mi actuación como profesor en Brasil y en el exterior, son compartidas también por educadores progresistas que desean una escuela pública democrática responsable, seria. Por eso, me he referido a la necesidad de cambiar "la cara de la escuela" en esta administración porque estoy seguro de que esa escuela que expulsa a los alumnos (y esto se ha llamado "evasión escolar"), que reproduce las marcas de autoritarismo de este país, en las relaciones de los educadores con los alumnos, que ha bloqueado la entrada de los padres y de la comunidad en la escuela, no tiene una "cara" que se pueda gustar y mantener.

El escenario encontrado por Erundina, sus secretarios, denunciaba el descuido y el descuido de la acción del poder público en las más diferentes áreas del municipio. Bajo la perspectiva de Singer (1996, p. 37), ese escenario se constituyó como "resultado de una política de tierra arrasada practicada por Jânio, que objetivaba concentrar todos los recursos en una media docena de grandes obras". En su primera reunión con su secretariado, la alcaldesa hizo un análisis, según el cual tal escenario no se debía sólo a la política de la gestión anterior, sino al descuido de muchas administraciones, reiterando que la misión de su gobierno sería "romper esa tradición de negligencia de los servicios prestados por la municipalidad" (Singer, 1996, p. 38).

Por sí mismo, ponerse al día de la situación de cada secretaría ya resumía enorme desafío. Para tener idea de esto, recurrimos a la descripción de Cortella (1992, p. 56), sucesor de Freire en la gestión: "cuando asumimos la gestión de la SME en 1989, no existían datos sobre el número preciso de escuelas municipales; oscilaban entre 640 y 652", de modo que tardó cierto tiempo en poder afirmarse, con precisión el número de escuelas de la red. Descubierta el número exacto, se identificó que la mayoría de las escuelas de la red municipal demandaba algún tipo de intervención

física más amplia – "por ser barracones o estar en una situación extremadamente precaria, a punto de haber prohibido 14 escuelas ya de inicio, por padecer de riesgo inminente de derrumbamiento". Parte de la complejidad de la gestión de una ciudad como São Paulo, en especial en el contexto en que Erundina y su equipo fueron elegidos, está sintetizada en el siguiente trecho:

El ayuntamiento del municipio de São Paulo es responsable por 10 millones de habitantes, cifra que aumenta al ritmo de cerca de 200.000 habitantes por año. Alrededor de un tercio de la población del municipio se encuentra en una situación crítica de pobreza, lo que significa depender vitalmente de los servicios públicos para su supervivencia e Inserción social. (...) Los problemas estructurales heredados por la administración que asumió en 1989 fueron inmensos: déficit de un millón de viviendas, marginando a un millón de personas en favelas y tres millones en viviendas; mancha urbana de 1.500 kilómetros cuadrados, de los cuales 950 impermeabilizados, creando una gigantesca cuenca de captación de aguas pluviales; décadas de insuficientes inversiones en infraestructura, necesitando ser recuperada; una ciudad inundada por 4 millones de vehículos, resultado de la crónica falta de inversiones en el transporte público, con graves consecuencias en términos de contaminación y de pérdida de calidad de vida; 12.000 toneladas de desechos domésticos, recogidos diariamente, etc. No hay soluciones milagrosas para este tipo de problemas: requieren, durante varias gestiones, la continuidad de los esfuerzos hacia la democratización, la descentralización y la modernización administrativa, así como importantes inversiones sociales y de infraestructura. (Cortella, 1992, p. 54)

La oportunidad de Freire en este contexto ha sido discutida por diferentes investigadores, entre los cuales nos remitimos a Arelaro y Cabral (2017); Saul y Silva (2012); Scocugia (2005, Saul (2012); Torres et al (2002) y Gadotti y Torres (1999). En este trabajo, buscamos, en la estela de estos autores, contribuir para el espesamiento de las investigaciones y de las reflexiones acerca de las políticas educacionales de ese período. Con mayor énfasis, nos dedicamos a las políticas curriculares o, más específicamente, a la principal de ellas: el movimiento de Reorientación Curricular propuesto por Freire y su equipo. Como hemos discutido en trabajos anteriores (Valle y Santos, 2018; Valle y Conrado, 2019; Valle 2020), resultantes de una encuesta ya terminada (Valle, 2019, p. 8), la "experiencia de Freire con la política curricular, por lo que es viable en cientos de escuelas paulistanas, (...) ofrece contrapuntos significativos a las políticas curriculares tecnicistas, homogeneizadoras y acríticas". Nuestro propósito, en este texto, consiste, entonces, en

rescatar esa experiencia no para reproducirla acríticamente, sino para identificar en ella qué contribuciones, provocaciones y tensiones dirigen a la reflexión curricular.

El movimiento de Reorientación Curricular De Freire (1989-1992)

Como argumentan Gadotti y Torres (1999, p. 13), se inaugura, en 1989, "una nueva etapa de Freire como tomador de decisiones en Brasil"-en una de las mayores ciudades del mundo, añadiríamos. En ese momento, dicen los autores, "como secretario de Educación, Paulo Freire no pasó tanto tiempo reflexionando sobre el poder o teorizando sobre la politicidad de la educación, sino ejerciendo el poder". La singularidad de este momento también se puede atribuir a la forma en que Freire ejerció el poder: "en su tiempo como Secretario de Educación de São Paulo, Freire nunca se utilizó del Diario Oficial para imponer nada" (Arelaro y Saul, 2017, p. 309). Para la reflexión curricular, este hecho también importa. Después de todo, nos interesa investigar cómo Freire y su equipo llevaron a cabo su política curricular sin, por lo tanto, recurrir a la prescripción, valiéndose de la "participación efectiva de la comunidad escolar en la construcción de la propuesta pedagógica por la valorización del trabajo colectivo y descentralización de las acciones de planificación y formación" (Cortella, 1992, p. 59).

En los primeros días de gobierno, se iniciaron tres acciones de gran repercusión democrática: 1) la consulta a la red sobre qué escuelas querían y sus evaluaciones de las que existían, acción está ya mencionada; 2) el incentivo para la creación de consejos de escuela, con carácter deliberativo y amplia participación de los diferentes segmentos de la escuela, utilizando para ello un video interesante, de nombre con doble sentido: "¿acepta un consejo?"; C) creación de la Comisión para elaboración del Estatuto del magisterio, con la participación de los sindicatos y que tenía el compromiso de consultar a toda la red en este proceso de elaboración del proyecto de ley, especialmente las cuestiones polémicas como la elección de Directores de escuela, defendida por la gestión y que tenía la red y los sindicatos con posición contraria. (Arelaro y Cabral, 2017, p. 12)

Las tres acciones mencionadas consubstanciaron puntos de partida relevantes para la construcción de diferentes y articuladas políticas educacionales: la primera, enseñada en el contexto del movimiento de reorientación Curricular; la segunda, como parte del compromiso de democratizar la gestión de la escuela pública; y la tercera, dedicada a la efectivación de mejores condiciones de trabajo docente. A ese último aspecto en particular, debemos añadir que la Jornada de tiempo completo del profesor, construida posteriormente a partir de este primer movimiento, se

convirtió en referencia en la historia de la red municipal paulistana, convergiendo para lo que, años más tarde, se consolidaría, a nivel nacional, en la Ley Federal 11.738/2008, que instituyó el piso salarial del Magisterio, también se estableció que fuese reservado un tercio de la jornada semanal de los profesores para actividades de planificación, investigación y formación. En la gestión de Freire, se consolidó como la referida Jornada: "a) 20 horas de trabajo con alumno, en aula; b) 10 horas de trabajo de preparación de clase, trabajo colectivo y atención a la comunidad. (Oliveira, 2002, pp. 72-73).

La composición de la Jornada de tiempo Integral consistía, inclusive, en una de las condiciones para la efectivación de la educación pública popular y de calidad social, de la que dependía el propio movimiento de Reorientación Curricular. Asumir la necesidad de la reflexión crítica sobre la propia práctica, situada en el paradigma de la acción-reflexión-acción de Freire (1997, 40), significa asumir que "es pensando críticamente la práctica de hoy o de ayer que se puede mejorar la próxima práctica". De esa asunción surge la necesidad de remuneración por este tiempo de "pensar críticamente la práctica", inalienable al trabajo docente porque constituye su dimensión creativa, tanto como la atención a la comunidad.

Dicho esto, el movimiento de reorientación Curricular se inaugura, entonces, con la primera acción citada anteriormente por Arelaro y Cabral (2017, p. 12), que se hizo conocida como la etapa de problematización de la Escuela, "entendida como la descripción y la expresión de las expectativas de educadores, educandos, y padres sobre la escuela", como describe Saul (2012, p. 400). Las familias participaron de plenarias pedagógicas, junto a representantes de movimientos sociales y personas relacionadas a la vivencia cotidiana en el territorio en que la escuela está inserida. La práctica de esas plenarias buscaba efectuar el derecho a escuchar las voces de quien vive día tras día lo cotidiano de la escuela. En palabras de Saúl (2012, p. 400), "hubo el necesario registro de ese momento de escucha sensible de la escuela en documentos que buscaron presentar lo que se llamó 'retrato sin retoques' del currículo en acción".

Ese momento inicial de problematización objetivaba involucrar a toda la comunidad escolar en torno a la reflexión sobre la escuela que deseaban tener, pasando por la caracterización de la escuela que tenían (Valle, 2019). Involucrar a la comunidad en la problematización de la escuela, que antes tenían como dada, se oponía severamente a la inexperiencia democrática que venía caracterizando a la sociedad brasileña y, en particular, a paulistana:

(...) vamos a traer las voces de los educadores y actores que trabajan en la gestión de la escuela, vamos a traer las voces de los alumnos, de las familias para que podamos ver lo que va bien, lo que no va bien en la lectura de realidad de ellos, qué lectura de realidad ellos hacen de la escuela y a partir de ahí nosotros podemos encontrar voces que estén en sintonía con esa perspectiva y mantener lo que es bueno y buscar alterar lo que no está tan bueno y trabajar en el sentido de formación de los educadores para que podamos avanzar en esa perspectiva. (...) preguntas clave para que los maestros respondan: "¿qué va bien?", "¿qué va bien con su trabajo?", "¿qué va bien en la escuela?", "¿qué no va bien?", "¿qué le gustaría cambiar?", "¿qué necesitaría para mejorar lo que haces?". (...) Con los estudiantes hicimos preguntas que los niños pudieran responder y que los estudiantes pudieran responder. Tom era más o menos ese, sólo que para los niños la gente usaba: "¿qué te gusta de la escuela?", "¿qué no te gusta?", "¿qué te gustaría que tuviera la escuela?", "¿qué aprendes aquí en la escuela?". Ahí para los niños muy pequeños que no sabían escribir la gente hizo una pregunta para que ellos dibujaran, fuimos orientando preguntas y ellos dibujaban. Luego las maestras hablaban con ellos sobre los dibujos, ¿qué es lo que hiciste? ¿Por qué hiciste eso? ¿Eso es lo que te gusta de la escuela? (...) ahí la profesora registraba esa pequeña entrevista que ella tenía con los niños a partir de los dibujos. (Saul, 2018 como se citó en Valle, 2019, p. 125)

El movimiento, narrado en el extracto anterior por una de sus idealizadoras, reconoce y estimula, como argumentaremos, el "sentido público de la escuela pública" (Valle, 2019), porque acoge las diferentes presencias que componen la escuela para pensar y hablar sobre ella. Paulo Freire y los miembros su equipo iban a las asambleas para tratar con las comunidades que componían la escuela, escucharlos para comprender qué escuela tenían y qué escuela querían tener.

Según lo registrado en uno de los primeros documentos de su gestión, llamado Educación en la ciudad de São Paulo: un acto de coraje, "el pueblo de São Paulo viene de muchos años de silencio":

Un silencio que se construye también en las escuelas, donde profesores y alumnos son negados como seres humanos capaces de reinventar el mundo, un silencio construido cuando los más pobres son expulsados de la escuela; cuando se niega a 150 mil niños entre 7 a 14 años el derecho a la Escuela básica; cuando miles de paulistanos adultos son privados de este instrumento básico de supervivencia: la lectura y la escritura. La Secretaría

Municipal de Educación está luchando valientemente para romper este silencio. (São Paulo, 1989, p. 1)

La coherencia freireana entre el hablar y el hacer, tanpreciada en su obra (Freire, 1997; 2012), dió oportunidad a una postura coherente ante la cultura de silencio instalada también en las escuelas. En sus palabras, "en una perspectiva realmente progresista, democrática y no autoritaria, no se cambia la" cara "de la escuela por ordenanza", porque "no se decreta que, a partir de hoy, la escuela será competente, seria y alegre" (Freire, 1997, p. 25). Para él, estaba claro que "no se democratiza la escuela autoritariamente”:

Hay que entender que el cambio de la "cara" de la escuela no se puede hacer de un día para otro o tan rápido como yo desearía que fuera. Esto se debe a que mi elección de cómo hacer el cambio de la escuela implica escuchar a todos los que hacen la escuela (padres, educadores, estudiantes, empleados, así como a la comunidad en la que se encuentra y a los especialistas en las diferentes áreas de conocimiento). Esto no es un simple y exclusivo trabajo técnico o administrativo. Considero que desde los primeros momentos de mi gestión inicié con mi equipo de trabajo una gran acción para que esto pueda ocurrir. Sin embargo, este no es un logro que se pueda completar en seis meses de administración. Las mayores dificultades, para avanzar en el rumbo de la mejora del trabajo pedagógico de la escuela, en estos primeros meses, estuvieron en el hecho de concentrar más esfuerzos que aquellos que normalmente serían necesarios para equiparar las reparaciones de una red física totalmente chatarra con un presupuesto extremadamente exiguo dejado por la administración anterior. (Freire, 1997, p. 96-97)

Problematizar colectivamente la escuela consistió, por lo tanto, en la primera etapa del movimiento de Reorientación Curricular. A las escuelas que desearan profundizar la problematización de la escuela, se les facilitó entonces la adhesión a dicho movimiento. La política curricular freireana no se construyó por imposición, sino por adhesión e identificación con el proyecto, que pasó a la acción Pedagógica por la vía de la interdisciplinariedad a partir del concepto de tema generador (Freire, 2012). Debemos añadir que la gestión, en la época, también proporcionó financiación a las escuelas que desearan construir otros proyectos y propuestas pedagógicas:

Más de 1500 proyectos fueron elaborados por las escuelas, en función de sus realidades.

La Secretaría apoyó esos proyectos, técnica y financieramente, e hizo el acompañamiento

de estos. La otra línea de acción de ese movimiento fue la construcción del currículo por medio de la interdisciplinariedad, vía tema generador. Se trataba de reconstruir y poner en práctica la propuesta de Paulo Freire, en lo tocante a la adquisición y construcción del conocimiento. La organización del programa a ser desarrollado en las escuelas, decidido a partir del levantamiento de temas generadores, identificados por alumnos y profesores, por medio del estudio de la realidad local, exigió la creación de una nueva arquitectura de trabajo en la escuela porque era necesario romper con una lógica instalada hace 60 años, en esa red de enseñanza, que se caracterizaba por propuestas curriculares definidas 'de arriba para abajo', por instancias superiores de la Secretaría de educación que generaban un trabajo individualizado, por parte de los profesores, con la intención de depositar conocimientos en las supuestas "cabezas vacías" de los alumnos. Trabajar de esa forma implicó discutir y tomar posición respecto de una cuestión polémica, todavía presente en el escenario de los educadores que trabajan con currículo, la cual es: ¿cuál es el conocimiento que importa? (Saul, 2012, p. 400)

La financiación pública a los proyectos de las escuelas, aunque no vinculados a la propuesta curricular de Freire, y también la disposición al diálogo con los docentes para discutir y tomar posición sobre cuestiones curriculares traen consigo dos elementos indispensables para la reflexión curricular, de cualquier naturaleza: el reconocimiento de la autonomía de la escuela, que vendría años más tarde a ser tema de nuestra ley de directrices y Bases de la educación (Brasil, 1996), y también de la autonomía (y, por qué no, autoría?) docente en la elaboración de las políticas curriculares - y políticas públicas educacionales de un modo general. Ambas contribuyen, incluso, para la superación de la dicotomía entre planificadores y ejecutores instalada en el campo del currículo (Silva, 2004).

Según el estudio de Oliveira (2002, p. 73), "la gestión consideró que la dimensión programática del currículo estaría centrada en el trabajo del profesor "de manera que "los programas dejaron de ser el 'credo del profesor' y pasaron a ser recursos de apoyo para la acción pedagógica". Bajo la perspectiva de este autor, se buscó "superar el hiato entre currículo recomendado y realidad local, al delegar al profesor la competencia de definir los contenidos programáticos a ser enseñados a los alumnos" (Oliveira, 2002, p. 73). Para el trabajo pedagógico, por lo tanto, "no habría un contenido programático escolar listo", sino más bien la propuesta de "construir programas a partir de la investigación temática" (Delizoivoc, 1991, p. 177). La

investigación temática, mencionada por el autor, se refiere a la investigación de los temas generadores, del modo como fueron concebidos por Freire (2012), en el tercer capítulo de su *Pedagogía del Oprimido*.

La concepción del tema generador como alternativa para el trabajo pedagógico en el contexto del movimiento de reorientación Curricular asumía que "una práctica interdisciplinaria necesita enfrentar los límites y obstáculos generados por la fragmentación del saber, proveniente de la organización estanca de los contenidos y de la descontextualización de estos" (Arelaro y Cabral, 2017, p. 9). Para las autoras, "en la interdisciplinariedad, las disciplinas escolares deben interactuar, establecer relaciones entre sí, en un proceso unitario, que contribuya para el aprendizaje y el desarrollo de los educandos", una vez que "la totalidad del conocimiento a partir de una temática específica va extendiéndose a medida que esa temática es problematizada en sus diversas posibilidades". Para Saul e Silva, "es en esta perspectiva ética de la educación crítica freireana que se inscribe un proyecto interdisciplinario, vía tema generador" (2012, p. 13).

Esta perspectiva acoge "tanto la realidad local-reflejo de un contexto sociohistórico, concretamente construido por sujetos concretos -, como el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto a partir del diálogo entre saberes, popular y científico" (Saul y Silva, 2012, p. 14). Aquí, el análisis de las contradicciones experimentadas en la realidad local es fundamentales como desencadenantes del estudio escolar, dado, sobre todo, que el conocimiento escolar será visto como herramienta de desvelamiento y de intervención de esas/esas contradicciones.

En su *Pedagogía del Oprimido*, Freire (2012, p. 125) afirma que todo individuo oprimido vive "una relación dialéctica entre sus condicionamientos y su libertad", de modo que el conocimiento no puede ser neutral, asumiendo una posición crítica, indispensable para la emancipación social. Para Giovedi (2012, p. 241), los temas "son constituidos por las visiones de mundo de la comunidad respecto de sus propias dificultades, conflictos y contradicciones", de modo que sea posible pensar en los contenidos escolares a partir del lugar social experimentado por cada grupo, razón por la cual tales conocimientos pasan a estar vinculados a los problemas enfrentados por la comunidad escolar, a la lectura crítica de la realidad (Freire, 1997).

De ahí que, partiendo de los temas generadores sugeridos por el estudio de realidad que antecede a la construcción curricular, se propicia una mirada multifacética de la realidad. Es como si el fenómeno o situación fueran vistos a través de una lente que los descompone según las diferentes luces del conocimiento (física, química, Biología, Historia, Geografía,

artes, etc.), permitiendo revelar aspectos fragmentados de la realidad. Estos, integrados, permiten una mejor comprensión de ese fenómeno o situación. (Delizoicov y Zanetic, 1993, p. 13)

Torres, Wong y O 'Cádiz (2002, p. 114), después de acompañar las actividades realizadas en algunas escuelas durante un año, estudiando el movimiento de reorientación Curricular, afirman que "en la escuela pública popular los temas generadores son los ladrillos para la construcción de un currículo localmente relevante", endosando la tesis de que la escuela pública Popular, democrática, tiene un compromiso con el territorio en que está insertada, que va en el sentido de colaborar con la superación de los límites vividos por su comunidad. Los mismos autores añaden:

Su concepto de tema generador como base del desarrollo de una praxis educativa liberadora en el contexto de la alfabetización de adultos fue recapitado y remodelado para la escolarización de niños de la enseñanza primaria: de ahí, el currículo interdisciplinario a través del tema generador. Uno de los aspectos que distingue al proyecto es el hecho de proponer un proceso de planificación curricular que se basa en el siguiente principio: "las diversas ciencias deben contribuir al estudio de ciertos temas [generadores] que orientan todo el trabajo de la escuela". (Torres et al, 2002, p. 117)

Para dar soporte a las escuelas en la investigación temática de la realidad, Freire y su equipo establecieron alianzas con la Universidad de São Paulo (USP), la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP) y la Pontificia Universidad Católica (PUC) de São Paulo de modo que los investigadores acompañaran lo cotidiano y, especialmente, los movimientos de construcción curricular de cada escuela. Como el tema generador emerge como resultado de la investigación temática de una determinada realidad, cada escuela identificaba conjuntos diferentes de temas generadores posibles de forma que el desafío en que estaban implicados los investigadores ("especialistas") consistía en construir, en la escuela con profesoras y profesores, y explorar relaciones entre los temas generadores y las disciplinas escolares.

Freire y sus colegas salieron del pedestal de las universidades y del ambiente asfixiante de la burocracia y se aventuraron en las favelas miserables y en las carteras desengañadas de los alumnos. No hay duda de que los pasos audaces dados con iniciativas como la del Proyecto Inter definitivamente trajeron cambios cualitativos a las escuelas públicas municipio durante el Gobierno del PT. En palabras de uno de sus principales teóricos, "conseguimos crear, en teoría y en la práctica, un nuevo concepto de elaboración de un

currículo participado, en el cual los diversos equipos involucrados – profesores, especialistas de la SME-PT, consejeros universitarios – en constante y sistemática interacción entre sí, construyeron juntos el camino a seguir". (Torres et al, 2002, p. 112)

El movimiento de Reorientación Curricular está registrado en una serie de seis documentos principales, sus cuadernos rectores (Valle, 2019). Cada uno de ellos sistematiza y comparte con las demás escuelas de la red municipal los principales descubrimientos y resultados que el movimiento venía alcanzando, desde la problematización de la Escuela (São Paulo, 1989) hasta los Relatos de prácticas, sexto y último documento (São Paulo, 1992). Este último presenta, como el propio nombre sugiere, los relatos de las prácticas realizadas en el contexto de la interdisciplinariedad vía tema generador (Figura 1). Los relatos, todos de autoría docente, eran acompañados por comentarios hechos por los investigadores que acompañaban el proceso en el sentido de destacar aspectos relevantes del trabajo realizado capaces de subsidiar el movimiento de reflexión sobre la práctica (Freire, 1997). En la sistematización del documento, leemos que "en cada uno de los relatos podemos reconocer innumerables actitudes del educador consideradas positivas dentro de nuestra propuesta, algunas de las cuales, una vez ejercida, difícilmente dejará de formar parte del escenario y desempeño pedagógico de ese educador" (São Paulo, 1992, p. 97). Son "procesos de cambio irreversibles".



Figura 1

Documentos elaborados durante la gestión de Freire.



Fuente: Elaboración propia.

Los relatos, aun mezclando elementos de pedagogías tradicionales con actitudes osadas, revelan con nitidez las marcas de un movimiento continuo de acción-reflexión-acción que caracteriza la dimensión de la autoría docente, de reflexión sobre la propia práctica, que no se cierra (Valle, 2019). Hay, también, la afirmación de que "el profesor que inicia su trabajo en aula con un dialogo sobre un asunto de lo cotidiano del alumno, orientando la discusión para problemas que pueden generar conocimiento matemático probablemente no volverá a ser un mero transmisor de contenidos previamente establecidos" (São Paulo, 1992, 97). En ese documento, por lo tanto, lo que nos llama la atención es el hecho de sintetizar la búsqueda de todo el movimiento de reorientación Curricular que, como afirman sus organizadores, consiste en una "metodología de trabajo que involucra al educador en la práctica de pensar y hacer currículo" (p. 99).

Los profesores y las profesoras se convirtieron, con la publicación de este documento, en los protagonistas del movimiento de reorientación Curricular. Diez escuelas participaron en el movimiento en 1989, primer año del gobierno, y llegaron a 362 escuelas participantes en 1992 –

más de la mitad de las escuelas de la red paulistana. No hubo prescripción curricular, pero el apoyo de las universidades a las escuelas en la construcción colectiva y participativa de un plan de estudios localmente relevante para cada una de las escuelas participantes.

El gobierno que sucedió al de Luiza Erundina "permitió" que las escuelas permanecieran trabajando de esta manera, pero deshizo las asociaciones con las universidades que subvencionaban los procesos de construcción curricular en las escuelas. Aunque esa actitud ha comprometido lo que venía siendo desarrollado en las escuelas, nos remitimos a Singer (1996, p. 1996, p. 262) para pensar que 'hecha la experiencia de abrir las decisiones gubernamentales a la participación de la sociedad civil, es cierto que su retomada en el futuro será continuamente reivindicada'. Las escuelas han experimentado construir colectivamente sus currículos a partir de temas relevantes en sus comunidades. Rescatar esa experiencia contribuye a que sea continuamente reclamada.

Contribuciones a la Reflexión Curricular: La Inversión del Vector de la Política Curricular y el Sentido Público de la Escuela Pública

Como enunciamos anteriormente, nos interesa rescatar esa experiencia también para pensar y discutir que provocaciones y tensiones dirigen a la reflexión curricular, inclusive en el sentido de subsidiar políticas curriculares inspiradas en el referencial freireano. Recordamos, por lo tanto, el contexto encontrado por Freire y su equipo en la red municipal paulistana:

El proceso educativo tenía como marcas, de forma general: la reproducción de contenidos fragmentados y compartimentalizados, el uso de libros didácticos como instrumentos únicos del hacer pedagógico, prácticas autoritarias en lo que se refiere a las relaciones entre los diversos segmentos de la escuela, la ausencia del poder de interferencia de la comunidad escolar en los rumbos de cada unidad, la no incorporación de la experiencia social y cultural de los educandos y de la comunidad en el proceso de constitución y desarrollo del currículo. (Cortella, 1992, p. 55)

En la misma medida, Freire argumentaba "que en las prácticas de los profesores tiene teorías incorporadas", reconociendo la dimensión de autoría del trabajo docente y continúa, "evidentemente, la práctica no es sólo un practicismo, toda práctica tiene una teoría" (Saul, 2018 citado en Valle, 2019, p. 172). Por eso, la propuesta curricular reconoce respetuosamente esos saberes y no los ignora, pero interactúa críticamente con él: "los grupos de formación eran grupos para desencajar las teorías existentes" (Saul, 2018 citado en Valle, 2019, p. 172). Evitar la

secundarización del trabajo docente en las políticas curriculares, y educacionales de un modo general, correspondía a los principios de descentralización, pero principalmente, autonomía y participación.

Es muy importante que se entienda cuánto no se puede poner en una postura secundaria el conocimiento que el profesor posee, pero tampoco se puede suponer de modo románticamente tonto, que él tiene todo el conocimiento. En este sentido es necesario un proyecto de doble mano, por un lado, se crea un conjunto de circunstancias para que aquello que él domina y pueda ser contribuido salga a la luz, por otro lado también, circunstancias para aquello que es de él la necesidad de un conocimiento aún no presente, pueda ser compartido y ofrecido. (Cortella, 2018 citado en Valle, 2019, p. 97)

En la medida en que se creaban condiciones para el trabajo docente, como la jornada dedicada a la planificación y a los estudios, y también de apoyo técnico y financiero a los proyectos de las escuelas, se fomentaba la dimensión de la autoría docente. Esto fue indispensable para la efectividad de la propuesta curricular porque "una inversión en una propuesta de tema generador es exigente desde el punto de vista de la creatividad de los profesores" (Saul, 2018 citado en Valle, 2019, p. 171), porque los desafía a reflexionar sobre: "¿cómo puedo encontrar una nueva forma de organizar el conocimiento, de trabajar con el conocimiento, de llamar a los alumnos para que trabajen con el conocimiento, qué conocimiento que entra aquí?" (p. 172). Esa propuesta exigente, amparada de las condiciones para el trabajo docente, tuvo año tras año cada vez más la adhesión de las escuelas de la red municipal porque se identificaban con lo que venía ocurriendo, nutriendo un movimiento sustantivo para la experiencia de la educación problematizadora:

En contraposición a la postura de narrador de las historias del mundo que el profesor tiene en la educación bancaria, Freire propone la actuación dialógica en la educación problematizadora. Es por el diálogo que los conocimientos se basan en el plan de estudios. El conocimiento no tiene un significado en sí mismo, pero se produce contextualmente en las luchas contra la opresión. (...) No hay finalidades a priori, establecidas por el educador, fuera de las condiciones concretas de existencia de los educandos. (...) el contenido escolar no puede ser donación o imposición, sino la devolución organizada, sistematizada y agregada al pueblo, de aquellos elementos que éste le entregó. (Lopes y Macedo, 2011, p. 86)

Se trata de una experiencia también democrática de construcción de la política curricular, que considera y acoge también críticamente los conocimientos técnicos docentes. Freire no prescribió un "currículo oficial" y esta experiencia nos permite explorar diferentes dimensiones de la reflexión curricular, en particular en el campo de las políticas. El movimiento de Reorientación Curricular de Freire en São Paulo invirtió el tradicional vector de las políticas curriculares, verticalizado y homogeneizador, casi siempre autoritario, poco democrático e incapaz de acoger el trabajo docente ya en curso (Valle, 2019).

La propuesta político-pedagógica de la gestión Paulo Freire: la construcción de una escuela pública popular y democrática instaló una nueva lógica en el proceso de construcción curricular en la realidad brasileña mostrando que es posible y deseable hacer del currículo una historia escrita por los profesores. Esto quiere decir, una historia en la que los profesores crean y recrean el currículo, entendido éste como una práctica social, ejerciendo así el derecho de "pensar, hacer y experimentar currículo" a partir de la decisión de cuál es el currículo que interesa y respondiendo conscientemente a las preguntas: ¿currículo para quién? ¿Currículum para qué? ¿A favor de quién? La práctica de esta nueva lógica de construcción curricular consideró todo el tiempo la necesaria "participación" de los educadores dando énfasis al "trabajo colectivo" en las escuelas y desarrollando un programa de formación permanente de los educadores, entendido como condición para el 'cambio de la cara de la escuela.'(Saul y Saul, 2013, p. 109)

Las políticas curriculares brasileñas han partido históricamente de los gabinetes, de los órganos oficiales y del propio Ministerio de Educación en la dirección de las escuelas a las escuelas. En forma verticalizada, las escuelas reciben. Se trata de la lógica de "implementación curricular", un concepto que evitamos al referirnos a las políticas de Freire. La idea de implementación presupone un movimiento de verticalización desfavoreciendo al "polo pasivo", que poco participa, pero es responsable de las "ejecución" de las políticas. Este movimiento de producción de políticas públicas de currículo, marcado por un proceso que, al mismo tiempo, parte de los despachos hacia las escuelas de manera y lo hace de manera verticalizada, preservando las jerarquías de construcción, sistematización y circulación de saberes consiste en un vector de las políticas curriculares. La experiencia de Freire en São Paulo nos muestra que no es el único.

La propuesta de reorientación Curricular del Gobierno Luiza Erundina, gestión Paulo Freire, desestabilizó una estructura estructurada, un habitus, de una escuela reproductora

del orden social. Entre 1989 y 1992, la educación fue entendida, tratada como pública y popular, por lo tanto, nueva estructura estructurante. Esta noción de educación trajo al " piso " de la escuela, a su cotidiano consecuencias: la calidad se superpuso a la cantidad de los contenidos escolares. Esto significó que no sólo los contenidos fueran valorizados por la cantidad que serían trabajados y asimilados dentro de las aulas – ese tipo de entendimiento definía lo que era una buena escuela y un buen profesor –, sino que también los contenidos deberían ser trabajados en la construcción, por ejemplo, de otras versiones históricas, la historia en el contrapelo, en el sentido de desnaturalizar el orden social, produciendo otro entendimiento para las desigualdades sociales. (Claudio, 2015, p. 182)

Dejando de ser concebido, fragmentariamente, como "sumatoria de recortes de la producción científica que atiende a intereses privados, un contrato sociocultural entre epistemologías fragmentadas y conocimientos descontextualizados", el currículo pasa a ser comprendido, según ese entendimiento, como " un proceso dialógico de aprehensión crítica de la realidad, en que las necesidades materiales para la supervivencia humana en sus diferentes planes de existencia, orientan la visita juiciosa a los acervos epistemológicos específicos " (Saul, 2012, p. 13). En el contexto de esta concepción curricular, el "currículo oficial" no antecede a la práctica docente, sino que se construye a partir de ella, de su registro sistemático y de la reflexión sobre lo que se hace. La inversión del vector curricular, que acoge y considera la dimensión de autoría docente, favorece la percepción de Otra contribución a la reflexión curricular: se trata de la garantía del sentido público de la escuela pública (Valle, 2019). Después de todo, como vimos,

Los currículos guiados por los principios de Freire deberían tener como eje organizador las necesidades y las exigencias de la vida social, no las disciplinas tradicionales. De ahí la preocupación en codificar y decodificar temas generadores, trabajados en las aulas por medio del diálogo entre profesores y estudiantes. (Moreira, 2000, p. 114)

En el contexto del movimiento de reorientación Curricular, el trabajo pedagógico organizado por el uso de los temas generadores hizo con que, al final de cada año, cada escuela hubiera recorrido trayectos singulares desde el punto de vista de los temas abordados, pero comunes desde el punto de vista de los contenidos disciplinarios. Movilizar los conocimientos disciplinarios en la lectura crítica de cada realidad proporcionó cierta pluralidad de currículos, que emergieron en la lidia con problemas y temáticas relevantes socialmente para cada comunidad.

Esa es, como hemos defendido, en una de las formas de garantizar y potenciar el sentido público de la escuela pública (Valle, 2019; 2020).

La mayor ganancia, en ese sentido, del movimiento de Reorientación Curricular fue justamente garantizar que los procesos de negociación y construcción del currículo ocurrieran donde están los actores más interesados en la educación escolar – madres, alumnos, padres, profesores, dirección de la escuela, funcionarios y todos los demás miembros de la comunidad escolar (Valle, 2019; 2020). Bajo la égida de los principios de autonomía, participación y descentralización, que rigieron las políticas de las diferentes áreas durante el Gobierno de Erundina, la propuesta curricular aseguró también el sentido público de la escuela pública también por prevenirla de los asedios y de los intereses privados por medio de la prescripción curricular, de que poco o nada participan los agentes antes mencionados. La garantía del sentido público de la escuela pública dirige, por lo tanto, una tensión necesaria para la reflexión curricular, que debe fundamentarse, como Freire nos mostró ser posible, en la autonomía de las escuelas y en la dimensión de autoría docente, estimulándolos a interactuar con sus contextos.

Consideraciones Finales

En este texto, dedicado al Siglo de Paulo Freire (1921-2021), patrono de la educación brasileña, nos dedicamos a rescatar el proceso de construcción de la política curricular idealizada por Paulo Freire y su equipo, cuando el educador actuó como Secretario Municipal de Educación de São Paulo, de 1989 a 1992. Rescatarla nos permite identificar y explorar muchos elementos relevantes a la reflexión curricular, tales como:

- la autonomía de la escuela y la autonomía docente en la política curricular, asegurada tanto a las escuelas que se adhirieron al movimiento de reorientación Curricular como también a aquellas que no se adhirieron y recibieron apoyo técnico y financiero para efectivizar sus proyectos;
- la dimensión de la autoría docente, presente en el "currículo en acción" acogido críticamente por la gestión: en las prácticas de los profesores, hay teorías;
- la relación universidad-escuela, como potencial para viabilizar condiciones para que se comprendiera el currículo a partir de la " acción-reflexión-acción "(Freire, 1997) en el contexto del trabajo con los temas generadores;

- la movilización de los temas generadores en una propuesta curricular interdisciplinaria en la que las diferentes disciplinas escolares contribuyen articuladas para la lectura crítica del tema;

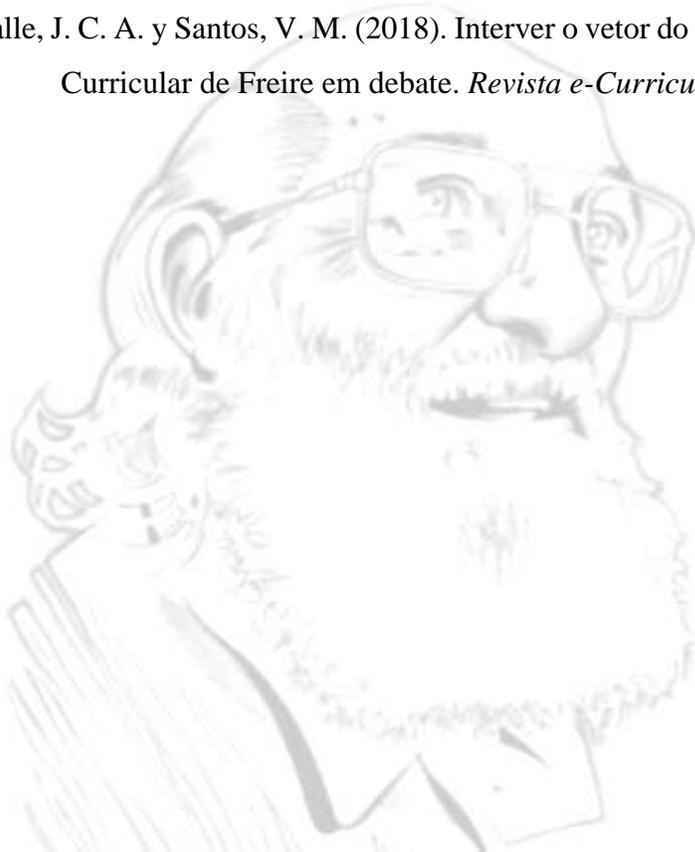
Otros elementos pueden surgir de otros estudios. En este trabajo, nos dedicamos a dos que nos parecen relevantes: la inversión del vector de la política curricular freireana y el sentido público de la escuela pública. Ambos parecen abordar perspectivas para la reflexión curricular. En síntesis, concluimos que Freire, por medio de su movimiento de reorientación Curricular, propuso y consolidó una alternativa auténticamente latinoamericana, pues artesanal, y crítica, fundamentada en los principios de su obra *Pedagogía del Oprimido*, capaz de revertir el escenario tradicional de las políticas públicas, especialmente curriculares. La política curricular de Freire permitió rescatar el sentido público de la escuela pública, tema fundamental a la democracia, al ofrecer a los profesores subsidios necesarios para que cada currículo orbitara en torno a temas de legitimada relevancia social para cada comunidad. Se constituyó, finalmente, una alternativa efectivamente inédita y viable al que parece ser aún el vector de las políticas curriculares brasileñas.

Referencias

- Arelaro, L. R. G. y Cabral, M. R. M. (2017). Paulo Freire: por uma práxis transformadora. *Rizoma Freireano*, (23), 1-15.
- Arelaro, L. R. G. y Saul, A. (2017). Um revolucionário amoroso, tolerante, bem-humorado e radicalmente democrático: saudades de Paulo Freire. *Revista Reflexão e Ação*, 295- 310.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* – Lei Federal nº 9.394 de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Chauí, M. (1995). Cultura política e política cultural. *Estudos Avançados*, 9 (23), 71-85.
- Claudio, C. E. (2015). *Política e práticas formativas em confronto na cidade de São Paulo a partir da gestão Paulo Freire (1989-1992): representação de professores sobre a escola*. Tesis doctoral. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Cortella, M. S. (1992). A reconstrução da escola: a educação municipal em São Paulo de 1989 a 1991. *Aberto*, 11 (53), 54-63.
- Delizoicov, D. (1991). *Conhecimento, tensões e transições*. Tesis doctoral. Universidade de São Paulo. São Paulo.

- Delizoicov, D. y Zanetic, J. (1993). A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. In: Pontuschka, N. N. *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. Edições Loyola.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. (1989). *Educação na cidade de São Paulo: um ato de coragem*. SME.
- São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. (1992). *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Documento 6 – Relatos de prática*. SME.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *A educação na cidade*. Cortez.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, 2012.
- Gadotti, M. y Torre, C. A. (1999). Paulo Freire, Administrador Público. A Experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo [1989-1991]. In: Freire, P (1999). *A Educação na Cidade*. Cortez.
- Giovedi, V. M. (2012). *O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular*. Tesis doctoral. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2012.
- Lopes, A. C. y Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. Cortez.
- Moreira, A. F. B. (2000). Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Revista Educação y Sociedad*, 21 (73), 109-138.
- Oliveira, E. C. (2002). *Currículo recomendado, ensinado e aprendido: o currículo de Matemática da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Arte y Ciência.
- Patarra, I. (1996). *O governo Luiza Erundina: cronologia de quatro anos de administração do PT na cidade de São Paulo, de 1989 a 1992*. Geração Editorial.
- Saul, A. M. (2012). A construção da escola pública, popular e democrática na gestão Paulo Freire no município de São Paulo. In: *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)*, 2012, Anais do XVI ENDIPE. Campinas: Editora UNICAMP, 395-406.
- Saul, A. M. y Saul, A. (2013). Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político-pedagógico da escola. *Revista Teias*, 14 (33), 102-120.
- Saul, A. M. y Silva, A. F. G. (2009). O legado de Paulo Freire para as políticas do currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 90(224), 223-244.

- Silva, A. F. G. (2004). *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. Tesis doctoral. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.
- Silva, T. T. (2011). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Singer, P. (1996). *Um governo de esquerda para todos: Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo (1989-92)*. Brasiliense.
- Scocuglia, A. C. (2005). As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 81-92.
- Torres, C. A.; O'Cadiz, M. P. y Wong, P. L. (2002). *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. Cortez.
- Valle, J. C. A. (2019). *Inversão do vetor das políticas curriculares: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo*. Tesis doctoral. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Valle, J. C. A. (2020). O resgate da escola pública utópica de Freire como possibilidade inscrita na história: o movimento de reorientação curricular em São Paulo (1989-1992). *REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura*, 15 (33), 201-223, 2020.
- Valle, J. C. A. y Conrado, A. L. (2019). Alteridade nos currículos de matemática: a inversão do vetor e a ação dos atores na escola. *Revista Teias*, 20, 106-121.
- Valle, J. C. A. y Santos, V. M. (2018). Interferir o vetor do currículo: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire em debate. *Revista e-Curriculum*, 16 (4), 1207-1233.



CAPÍTULO XIV
EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL. HACIA UNA
PRÁXIS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS

EDUCAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL. RUMO A UMA
PRÁXIS DE CONHECIMENTO E CONHECIMENTO

EDUCATION FOR SOCIAL TRANSFORMATION. TOWARDS A PRAXIS
OF KNOWLEDGE AND KNOWLEDGE

María Leticia Moreno Elizalde

Universidad Juárez del Estado de Durango
leticia.morenoelizalde@ujed.mx

Delia Arrieta Díaz

Universidad Juárez del Estado de Durango
darrietad@hotmail.com

Héctor Moreno Loera

Universidad Juárez del Estado de Durango
Hmoreno_loera@hotmail.com

María de la Luz Trasfi Mosqueda

Universidad Autónoma de Yucatán
lucy.trasfi@correo.uady.mx

Resumen

La educación de Paulo Freire busca producir una educación para la transformación social. Este estudio argumentativo analiza la pedagogía libertaria, crítica de Freire y plantea como objetivos comprender los conceptos pedagógicos de la pedagogía de Paulo Freire y su importancia en la realidad social actual; argumentar la implementación de la pedagogía de Paulo Freire en contextos universitarios como transformación de la sociedad; y exponer consideraciones desde una reflexión y mirada de la Conferencia mundial sobre la educación superior en el cambio social y el desarrollo con el propósito de balancear el impacto de los conocimientos y saberes de los documentos de la UNESCO que son el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, La educación encierra un tesoro, por Jacques Delors, y el proyecto transdisciplinario de la búsqueda de una educación para un futuro sostenible: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, por Edgar Morín. La metodología para la construcción de esta investigación consistió en una revisión de textos científicos y académicos. Se concluye a la reflexión y autoevaluación seria del docente universitario y a la institución universitaria en vista de la transformación social que nace de la coherencia y la labor docente, correlacionada entre los conocimientos del informe de Delors, con respecto a los saberes de Morin, y la visibilización del impacto de dicha relación en los dinamismos educativos del país hacia el potencial de transformar la sociedad en cuanto el docente universitario permita diálogo en su práctica.

Palabras clave: transformación social, libertaria, conocimientos, saberes

Resumo

A educação de Paulo Freire busca produzir uma educação para a transformação social. Este estudo argumentativo analisa a pedagogia libertária crítica de Freire e tem como objetivos compreender as concepções pedagógicas da pedagogia de Paulo Freire e sua importância na realidade social atual; argumentar a implantação da pedagogia de Paulo Freire em contextos universitários como uma transformação da sociedade; e apresentar considerações a partir de uma reflexão e perspectiva da Conferência Mundial sobre Educação Superior em Mudança Social e Desenvolvimento, a fim de equilibrar o impacto do conhecimento e aprendendo dos documentos da UNESCO que são o Relatório da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, Educação contém um tesouro, de Jacques Delors, e o projeto transdisciplinar da busca por uma educação para um futuro sustentável: Os sete saberes necessários para a educação do futuro, de Edgar Morín. A metodologia para a construção desta pesquisa consistiu na revisão de textos científicos e acadêmicos. Concluiu-se com a reflexão e autoavaliação séria do professor universitário e da instituição universitária frente à transformação social que decorre da coerência e o trabalho docente, correlacionada entre os saberes do relatório Delors, no que diz respeito ao conhecimento de Morin, e à visibilidade do impacto dessa relação nos dinamismos educacionais do país frente ao potencial de transformação da sociedade a partir do momento em que o professor universitário permita o diálogo em sua prática.

Palavras-chave: transformação social, libertário, conhecimento, aprendendo

Abstract

Paulo Freire's education seeks to produce an education for social transformation. This argumentative study analyzes Freire's critical libertarian pedagogy and sets out as objectives to understand the pedagogical concepts of Paulo Freire's pedagogy and its importance in current social reality; argue the implementation of Paulo Freire's pedagogy in university contexts as a transformation of society; and present considerations from a reflection and perspective of the World Conference on Higher Education in Social Change and Development in order to balance the impact of the knowledge and learning of UNESCO documents that are the Report of the International Commission on Education for the XXI Century, Learning: the treasure Within, by Jacques Delors, and the transdisciplinary project of the search for an education for a sustainable future: The seven Knowledge necessary for the education of the future, by Edgar Morín. The methodology for the construction of this research consisted of a review of scientific and academic texts. It is concluded to the reflection and serious self-evaluation of the university teacher and the university in view of the social transformation that arises from the coherence and the teaching work, associated with the knowledge of the Delors report, regarding Morin's Knowledge, and the visibility of the impact of this relationship on the educational dynamics of the country towards the potential to transform society as soon as the university teacher allows dialogue in their practice.

Keywords: social transformation, libertarian, knowledge, learning

Introducción

Considerar el contexto en el cual se inspira el trabajo de Paulo Freire facilita extremadamente comprenderlo. Es la década de 1960 y la sociedad en Brasil atraviesa un momento de incertidumbre política que culminó con un golpe militar en 1964 y se estableció un régimen totalitario y nacionalista hasta 1985 (Godoy y Soares, 2017). En ese panorama de transformaciones

en la organización política, la vida económica y social brasileña es que da a luz el trabajo de Freire con profundas implicaciones en el campo educativo.

La pedagogía de Paulo Freire busca producir una educación para la transformación social derrocando dinámicas de poder de los opresores a los oprimidos. Esta posición pedagógica se caracteriza por ser política en sus procesos y sus fines. El docente progresista desde el enfoque de Freire juega un papel importante en la facilitación de procesos educativos dialógicos de concientización como praxis transformadora del individuo y de su contexto social (Freire, 1982, 1998, 2002, 2004, 2005, 2010).

Para Freire, el docente es progresista por su labor innovadora, específica a su capacidad de escuchar y de ser parte de un diálogo en el que el docente y el estudiante tienen papeles intercambiables, en donde cada uno aprende del otro y con el otro. El docente progresista de Freire es de suma importancia en la práctica transformadora porque es el agente fundamental de este cambio. En el ejercicio educativo, el docente que utiliza una pedagogía liberadora es crítico, exigente y coherente en sus reflexiones y acercamientos. El docente progresista eficiente entiende y maneja los diferentes factores de metodología, currículo, contenidos, formador, para iniciar la praxis transformadora.

Para la elaboración de este trabajo, se parte de una revisión y análisis de textos científicos y académicos relacionados con la temática de educación para la transformación social, la pedagogía de Paulo Freire que ha dejado huella en los espacios universitarios de todo el mundo, y documentos de la UNESCO, que son el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI “La educación encierra un tesoro”, dirigido en 1996 por Jacques Delors, y el proyecto transdisciplinario de la búsqueda de una educación para un futuro sostenible, titulado: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, realizado en 1999 por Edgar Morín. De estos, se seleccionaron aquellos que, exitosamente, discutieran o explicaran los conceptos y temas identificados. Bajo esta base teórica, se interpretaron, se sintetizaron y se relacionaron las ideas para fundamentar las conclusiones.

Desarrollo

El concepto de educación para la transformación social, desde la pedagogía de Paulo Freire, descubre un llamado en el aspecto político cuando en las décadas de los años 1940 y 1950 se le ofrece liderar un plan de alfabetización de adultos. La conexión político-histórica viene en este periodo, en Brasil, donde solamente las personas alfabetizadas podían votar. Freire desarrolló e

implementó planes curriculares de alfabetización popular que cumplieron con el objetivo mínimo para lograr el voto y que, a su vez, concientizaron a las personas históricamente oprimidas.

Freire cuestiona que, desde la conquista, los pueblos y los recursos en América Latina han sido explotados y silenciados, y grandes sectores de la sociedad pierden la capacidad de expresarse o de defenderse por sí mismos y por sus intereses. La educación de Freire es la educación para la libertad, derribar muros que separan al docente del estudiantado por medio de un proceso dialógico en el cual ambos se educan simultáneamente (Freire, 2002). Esta búsqueda es colectiva porque el individuo, por medio de la reflexión que , construye una visión de un mundo en relación con su contexto y a sus acciones. Este proceso de concientización individual y colectiva transforma el mundo (Freire, 2002, p. 8).

En este sentido, la praxis de reflexión y de acción, que emerge de la palabra mediante el diálogo, permite la comprensión del mundo y su lectura. Esta condición indica, entonces, que para lograr comunicación las personas deben tener algún grado de concurrencia en su lectura del mundo (Freire, 1982). Y no podemos dejar de recordar que, para Freire, la palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.

Desde esta perspectiva, es relevante abordar las recomendaciones de la Conferencia mundial sobre la educación superior en el cambio social y el desarrollo, debido a que explora los aportes de Paulo Freire a la pedagogía universitaria y comparte la propuesta pedagógica de Freire, desde el papel de las universidades como agentes sociales.

La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública. (UNESCO, 2009, p. 2)

De igual forma, ofreció a los Estados participantes guías en lo referente al papel de la educación superior para el cambio social y el desarrollo. Del informe general, en el área de responsabilidad social, se puede rescatar lo siguiente:

La educación superior debe no solo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de

principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia. (UNESCO, 2009, p. 2)

Esto demuestra la existencia de un marco internacional de desarrollo que inscribe la educación superior con la responsabilidad social. Ninguna de las citas anteriores tiene una relación directa, exclusiva con los fundamentos freireanos, sin embargo, se puede constatar el espíritu libertador de un diálogo hacia la praxis transformativa de Freire.

Asimismo, acoge la visión de “contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia” (UNESCO, 2009, p. 2), que es una manifestación del individuo que se cambia a sí mismo y a la sociedad por medio de participación expuesta por Freire.

Por su parte, la educación de Paulo Freyre tiene como fin la transformación social hacia la liberación, mediante el diálogo, los estudiantes hallan sus palabras. El diálogo es imposible en ausencia de las palabras. A su vez, estas requieren reflexión que evidencie comprensión y la construcción del mundo de quien las dice. El que escucha la palabra la entiende desde su construcción social. La acción-reflexión de la palabra conlleva a la praxis transformadora. La praxis transformadora concientiza a las personas para la participación del mundo (Freire, 1970).

Hecho que posteriormente vemos reflejado en el planteamiento de Delors sobre el imperativo de la educación básica en la enseñanza del lenguaje como elemento para ir modelando en los estudiantes la competencia del diálogo y la comprensión: “Recordar los imperativos de la alfabetización y de la educación básica para adultos” (Delors, 1996, p. 36). En este proceso, solicita privilegiar las relaciones afectivas y presenciales entre los docentes y los estudiantes para que, mediante el lenguaje, sea posible la relación de: “la transmisión, diálogo y confrontación entre enseñante y enseñado” (p. 36).

Por lo tanto, el papel del docente, según Freire (2005) identifica el hecho de educar como un acto crítico-creador relacionado con las acciones enseñar-aprender mediado por la palabra-diálogo. De este modo, el educador tiene como tarea primordial el respeto a la capacidad crítica del estudiante. Con este propósito, el docente emplea una fuerza académica para acompañar a los estudiantes formando en la reconstrucción y en la construcción de saberes. El educador tiene la responsabilidad de investigar para, así, extender los límites de su construcción del mundo.

Así, Delors en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, en 1996, plantea que la comprensión parte de la enseñanza del lenguaje como vehículo para

el diálogo y, por ende, de la comprensión. Mientras que, por su parte, Morin aborda la comprensión desde la comunicación humana como vehículo de minimización de las exclusiones, de los desprecios y de las demarcaciones entre grupos y guetos. En el contexto educativo, la propuesta de Delors está enfocada en las dialécticas pedagógicas de la enseñanza y el aprendizaje, que se imbrican en los diferentes enfoques pedagógicos los cuales, a su vez, posibilitan una comunicación adecuada del contenido que se pretende aprender. La tesis de Morin está focalizada en las dialécticas de las competencias de la convivencia y de la ciudadanía como espacio de empoderamiento y de vinculación de los escenarios públicos, sin ir en detrimento de las particularidades que la conforman.

La educación desde la pedagogía de Freire nos advierte a visibilizar huellas de una doble corriente, la primera corriente consiste en la correlación que hay entre los conocimientos del informe La educación encierra un tesoro (1996), de Delors, y los saberes de Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (1999), de Edgar Morin, y la segunda corriente, parte de los cuatro pilares para la educación del Siglo XXI de Delors.

Con relación a la primera corriente analítica se entrelazarán los conocimientos del documento de Delors, quien plantea la educación como una utopía necesaria para pensar y edificar hacia un futuro común, concientizando una educación para toda la vida, con una función social (Delors, 1996, p. 4). De ahí los conocimientos materializados en la importancia de lo interplanetario, de la internacionalización y su mundialización (p. 31); lo sustancial de la formación ciudadana (p. 32); la adecuación de una educación prospectiva mediante una sociedad educativa (p.35), y la formación de un lenguaje que permita la comunicación y la comprensión. (p. 36)

El enlace se realiza con los saberes planteados por Morin, quien los presenta desde la lógica de un futuro viable. Este futuro se logra mediante el esfuerzo conjunto de incorporar la noción de durabilidad dentro del quehacer existencial cotidiano, y se hace concreto con una fuerte vocación democrática en aras de la equidad y la justicia social, la paz y la armonía, con nosotros mismos y con nuestro entorno relacional y ambiental (Morin, 1999, p. 7). Los saberes que se vincularán para el análisis serán la identidad terrenal (p. 2); la condición humana (p. 2); el conocimiento pertinente (p. 1), y la aprehensión de la comprensión humana. (p. 3)

Así pues, en esta óptica, la segunda corriente analítica, consiste en la búsqueda de sentido de la vida; por esto, cabe pensar y preguntarse, por ejemplo: ¿qué sentido tiene para los y las

jóvenes aquello que estudian, investigan, realizan tareas, trabajan, hacen cosas?, y los adultos, ¿piensan quizá el para qué de su existencia en este mundo, el sentido que las cosas tienen en sus vidas?, ¿se vive mejor cuanto menos se piensa? Por otra parte, tampoco se puede desestimar, en el área de la escuela, el valor de las diferentes disciplinas, asignaturas, materias, porque dentro de este mismo contexto dialéctico maestro y estudiante, surge el conocimiento, el aprendizaje de habilidades, la asimilación de valores, de actitudes, en suma, el saber, los saberes y su aplicación.

Por lo que Delors afirma que la educación lleva a cada persona a despertar, a descubrir e incrementar sus posibilidades creativas. De ahí los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI: Aprender a conocer es la combinación de “una cultura general suficientemente amplia, con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias” (Delors, 1996, p. 34); aprender a hacer consiste no sólo en adquirir una profesión sino en “una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo” (p. 34); aprender a vivir juntos, es la experiencia que surge a partir de desarrollar “la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia [...] respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz” (p. 34); y, finalmente, el aprender a ser, reflexiona sobre la interioridad, entendida en las “condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal” (p. 34).

Este es el auténtico objetivo de la educación que transmite Freire (2005), del papel del docente de educar como un acto crítico de crear relacionado con las acciones enseñar y aprender mediado por la palabra-diálogo, llenar las expectativas, aprender a pensar, eliminar la ignorancia, lograr la autonomía de la razón, salir de la minoría de edad por su propio entendimiento, entrar a investigar, a inspeccionar, atar cabos sueltos, ponderar, deliberar, calcular, arriesgarse, detectar relaciones, conocer, reconocer, saber interpretar, tener ideas claras para poder criticar, o como subraya Edgar Morin en *Los siete saberes para la educación del futuro*: tener la capacidad de curar las cegueras del conocimiento esto es, el error, la ilusión; garantizar el conocimiento pertinente; conocer al ser humano situado en el universo; conocer la identidad terrenal, es decir la pertenencia a la tierra, a la casa común, a la última y primera patria; enfrentar las incertidumbres, no sólo sobre el futuro, sino también sobre la validez de los conocimientos; lograr la comprensión, la convivencia democrática, planetaria; conocer la ética del género humano, esto es, el respeto a la persona, a la sociedad porque pertenecen a la única especie, la humana (Morin, 1999, pp. 1-3).

De acuerdo con Freire, el diálogo necesita del otro en la sociedad para la construcción del yo utilizando un marco ético. Por medio de la praxis transformadora, el oprimido se auto libera y, en su liberación, le da libertad al opresor (Freire, 1970, 1982, 2005). La investigación ha de acompañarse del diálogo y del pensamiento crítico. Se destaca que uno de los valores progresistas más significativo es admitir que enseñar no es la transferencia de conocimientos, sino el acto colaborativo de construcción de conocimiento nacido de la praxis transformadora (Freire, 2004). Esta perspectiva de praxis transformadora de Freire se apuntala cuando Delors se refiere a la formación ciudadana, que requiere de una gran diversificación y concepción educativa para impedir que sea exclusiva: “La socialización de cada individuo y el desarrollo personal no deben ser dos factores antagonistas” (Delors, 1996, p. 32), y por ello, la educación requiere de entender que la democracia no “es un corolario de la virtud cívica [...] Se trata de proporcionar claves de orientación con miras a reforzar la capacidad de comprender y de juzgar” (Delors, 1996, p. 32).

La educación debe reconocer al hombre como una unidad, una complejidad y una diversidad, como muestra Morin sobre la urgencia de plantear un proceso de recuperación de la condición humana, debido a que se ha presentado la desintegración de su ser humano: “En esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser –humano–” (Morin, 1999, p. 2).

Esta búsqueda y promoción de una formación integral en aras de formar ciudadanos democráticos en lo político, en lo histórico, en lo ético, en lo estético y en lo antropológico, coincide con el texto metodológico referencial titulado “Cartas a quien pretende enseñar”, donde Freire (2010) contextualiza los saberes de la pedagogía del oprimido (Freire, 1970) y la educación como práctica de la libertad (Freire, 1982).

En Cartas a quien pretende enseñar, Freire (2010) explica la teoría a los educadores y sus aplicaciones metodológicas filosóficas con estudiantes durante la infancia, adolescencia y madurez. Las cartas ilustran el papel dialógico de la enseñanza-aprendizaje; en ellas, Freire reconoce la dificultad del papel del educador y le exhorta a no paralizarse. Las cartas guían al docente en su facilitación de diálogo con el estudiante y no al estudiante (Freire, 2010).

Esta educación tiende formar a personas más tolerantes con la pluralidad, con la diferencia, con el desacuerdo, con la inconmensurabilidad, y resilientes frente a lo incierto, a la adversidad y lo inesperado, la propuesta de Freire que nos interpela a una Educación Problematizadora que

niega el sistema unidireccional propuesto por la Educación bancaria ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta, y elimina la contradicción entre docentes y estudiantes. Ambos, educador y educandos, se educan entre sí mientras se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. Con la Educación Problematicadora se apunta claramente hacia la liberación y la independencia, pues destruye la pasividad de los estudiantes y los impulsan a la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose (Freire, 1985, p. 51).

En la concepción de Educación Problematicadora, Educación Bancaria de Freire podemos constatar que la educación entra en un nuevo escenario, el de la sociedad del conocimiento (Drucker, 1994, pp. 5-10), la del riesgo (Beck, 1994), donde se deben aprovechar estas nuevas sinergias para una formación educativa a lo largo de la vida, mediante las: “actividades de nivelación, de perfeccionamiento, de conversión y de promoción profesional a los adultos” (Delors, 1996, p. 35). La educación no tiene temporalidad, cronologías o edades; requiere de las condiciones para que, en una segunda, tercera o cuarta etapa, las personas logren formarse.

Dentro de este marco, la educación requiere concentrarse y profundizar en “la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar problemas globales [...] para asentar conocimientos parciales” (Morin; 1999, p. 2); en identificar que: “la supremacía del conocimiento fragmentado [...] impide [...] el vínculo entre las partes y el todo” (p. 3); y en el desarrollo de una actitud de la inteligencia humana para “aprender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo” (p. 3).

Por otra parte, Paulo Freire, en su obra *La naturaleza política de la educación*, sostiene la necesidad de vincular la educación y la política para promover una formación completa, en oposición a la tendencia neoliberal que busca una preparación acrítica y despolitizada de los alumnos. Para este autor, “la sociedad se ve forzada a crear estructuras educativas que adormezcan la capacidad crítica de los alumnos, con miras a domesticar el orden social y asegurar así su auto preservación” (Freire 1990, p. 116).

A diferencia, la educación social busca responder a los intereses de las colectividades. En primer lugar, se dirige a defender la posición de quienes están excluidos. Así, la formación integral del sujeto se convierte en una fuerza social eficaz puesto que le permite al individuo encontrar las razones científicas de su atraso, de la explotación, de la discriminación.

Como seres conscientes, los hombres están no solo en el mundo sino con el mundo, junto con otros hombres. Sólo los hombres, en tanto seres abiertos, son capaces de llevar a cabo la compleja operación de transformar el mundo con su acción y simultáneamente captar y expresar la realidad del mundo en su lenguaje creativo (Freire 1990, p. 85)

La función que tiene que asumir la universidad es promocionar una cultura de responsabilidad en relación con grandes problemas de su sociedad. En el largo y permanente proceso de humanización del individuo, la universidad tiene un papel protagónico: deberá formar personas activas o participativas, capaces de dialogar con las comunidades de manera contextualizada y buscando transformar las estructuras sociales en las que se desenvuelven.

En esta línea, la obra de Freire suscita un gran interés desde la postura de la Declaración de Naciones Unidas “Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (2015) con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como eje central, para abordar los desafíos mundiales más indispensables: acabar con la pobreza y promover la prosperidad económica, la inclusión social, la sostenibilidad medioambiental, la paz y el buen gobierno para todos los pueblos para el 2030, por lo que la educación, la investigación, la innovación y el liderazgo serán esenciales para ayudar a la sociedad a enfrentar estos desafíos. Algunas de estas áreas principales de contribución son según SDSN (2017):

- Aprendizaje y enseñanza: proporcionar una educación asequible e inclusiva para todos; fomentar el desarrollo de las capacidades de estudiantes y profesionales de países en desarrollo; y empoderando y movilizándolo a la juventud.
- Investigación: Dotar del conocimiento necesario, las soluciones, tecnologías, innovaciones para formar a los estudiantes en la investigación del desarrollo sostenible a través de nuevos enfoques interdisciplinarios, transdisciplinarios y de enfoque científico.
- Liderazgo social: fortalecimiento del compromiso público de la universidad y de su implicación en el abordaje de los ODS; iniciar y facilitar el diálogo y la acción intersectorial; asegurar la presencia del sector educativo superior en la implementación nacional de los ODS; ayudar a diseñar políticas basadas en los ODS; y demostrar el compromiso universitario con los ODS.

Por esto, Paulo Freire, en su obra *La naturaleza política de la educación*, provoca que el nuevo modelo educativo deberá dirigirse a la intervención social con la ayuda de conocimientos

científicos, técnicos y tecnológicos adquiridos, considerando que una tarea fundamental de la institución educativa es responder ante las necesidades de la colectividad. La Educación Superior deberá propiciar la participación de los estudiantes, con el objetivo de que adquieran conciencia de las dificultades de las personas que trabajan en otras actividades diferentes a las de ellos. Este mecanismo permite, además, establecer en la praxis la complementariedad entre profesiones diversas y conocer directamente la conveniencia de intervenir de manera interdisciplinaria en cada situación.

Para ello, es esencial un enfoque integral de toda la universidad con responsabilidad social como una política de gestión que busca alinear sus cuatro procesos, gestión, docencia, investigación, extensión, con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación de toda la comunidad universitaria con los múltiples actores sociales, para la transformación efectiva de nuestra sociedad hacia la solución de problemas de exclusión, inequidad, y sostenibilidad (Vallaey, 2019).

Esencialmente, al ubicar la labor social de la educación universitaria, estamos dando sentido a la tarea formativa. Cuando se tiene una reflexión a partir de una fuente real y sin fijar una división entre el aspecto humano y social de cada dificultad, se obtiene una experiencia que no da lugar a la especulación arbitraria. La enseñanza-aprendizaje, el conocimiento y la práctica, la formación en valores, se convierten en actividades humano-científicas. Por ello, la primera exigencia de la educación es que, al constituirse como un derecho humano, se oriente a toda la población, sin exclusión de ningún tipo; pero, a su vez, el sujeto tiene el deber de participar en todos los procesos de desarrollo histórico, social, económico y político del país.

El Estado deberá garantizar que cada persona pueda acceder a la Educación Superior, pero esta última debe organizarse de manera que el individuo pueda desplegar las capacidades individuales en favor y participación con la comunidad, facilitando un intercambio personal con las diversas experiencias y conocimientos adquiridos, de tal manera que exista una vinculación entre su participación individual y los procesos socio-productivos (Freire: 2009).

En este sentido, la intención educativa es erradicar toda forma de explotación y discriminación basada en características individuales. Con la participación del estudiantado en su sociedad se busca garantizar la equidad y la justicia social, como realidades que son posibles, siempre que el propio ser humano se interese en desarrollar dicha sociedad mediante una praxis de ciudadanía responsable y la intervención social fundada en sus conocimientos.

Asimismo, Paulo Freire, en su obra *La naturaleza política de la educación* promueve una Educación Superior que se perfeccione con la producción social para construir un proyecto educativo completo para todos los sujetos, con responsabilidad del trabajo y con capacidad de creación. Si un país pobre no puede satisfacer una educación masiva y de calidad para todos los estudiantes, es necesario que los procesos de enseñanza-aprendizaje se vuelvan en actividades socio-productivas y comunitarias. Si no dirigimos nuestro interés a la modificación del pensamiento educativo actual, no podremos formar sujetos integrales en las aulas universitarias.

Este nuevo abordaje en la educación requiere de la incorporación de métodos pertinentes, como lo indica Morin, para analizar la reciprocidad de los problemas globales que afectan lo local y los problemas parciales que modifican lo global. Del mismo modo, la educación tiene que superar la cierta supremacía de la fragmentación hacia la búsqueda de la unidad, sin ignorar lo dimensional que le subyace. En esta misma lógica, la educación debe concienciar que la existencia de la complejidad se debe a su contraparte: la simplicidad; entendiendo que las cosas ordenadas y organizadas son un proceso artificioso con respecto a la naturalidad de lo inesperado, lo incierto y caótico.

Con estas aplicaciones hay que repensar la enseñanza desde una perspectiva de educación a lo largo de la vida, con la instauración de diferentes caminos y el propósito de que las personas vuelvan adherirse al sistema educativo posteriormente: “La diversidad de la enseñanza y las posibilidades que brinda la universidad, deben dar una respuesta válida a los retos de la masificación suprimiendo la obsesión de –camino único y real–” (Delors, 1996, p. 36).

Mientras Morin, afirma la necesidad de una educación basada en el saber de la comprensión, que forme a sus estudiantes frente a los obstáculos, los cuales se caracterizan por el egocentrismo, el etnocentrismo, el socio centrismo, el espíritu reductor, y se dirigen, junto a la educación, hacia la búsqueda de un modelaje espiritual que tienda a la tolerancia. Para llevar a cabo este propósito, Morin centra su tesis en la comunicación humana: “El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos [...] se necesita de una reforma de las mentalidades” (Morin; 1999, p. 11).

La formación en comprensiones mutuas, desarrolladas entre los humanos, es de gran vitalidad para una educación –durable para el futuro–: “Este estudio sería tanto más importante cuanto que se centraría, no sólo en los síntomas, sino en las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios” (Morin, 1999, p. 11).

Conclusiones

El pensamiento de Freire generó en Brasil según lo reseña Godoy y Soares (2017), el proceso de construcción de movimientos sociales y populares, en medio de un contexto capitalista en el que apenas un grupo hegemónico tenía acceso al conocimiento y a los saberes de la ciencia. De tal forma que el pensamiento de Paulo Freire en el saber educativo es como un tratamiento contra el fanatismo educativo esclavizante. Es una cura, porque como Sócrates, Freire facilita el diálogo, como método, a fin de transformar aquello que está identificado como la causa opresora y de la insatisfacción para lograr una educación auténticamente liberadora (Freire, 1985). En armonía con Borges (2008), podría señalarse que la pedagogía libertaria constituye un viraje paradigmático epistemológico y un grito ético de América Latina aún en deuda.

Por esto, la obra de Freire se entiende por qué la pedagogía crítica demanda de los educadores un proceso de autovaloración que ha de iniciar con el lenguaje, como forma de estremecer al mundo y generar pensamiento crítico. La concepción freiriana esta indiscutiblemente ligada a la libertad, tanto individual como colectiva, en dado caso podrá generar la transformación de la sociedad (Picardo, 2002).

En suma, de las consideraciones desarrolladas hasta este punto, es posible subrayar algunas observaciones. En primer lugar, reconocer este marco situacional de las perspectivas

epistemológicas de Freire como modelos paradigmáticos educativos que aún siguen vigentes. En segundo lugar, la relación entre democracia y educación que Freire plantea de forma explícita en sus obras pueden constituirse en una tarea obligada y pendiente con nosotros mismos como país de poder reinventar el educar como una aceptación a un proyecto común de sociedad. En tercer lugar, esta perspectiva ha influenciado totalmente procesos educativos asociados a la educación, a modelos educativos ubicados en la vulnerabilidad de exclusión y pobreza.

Desde otro punto, Freire (1998), en su Pedagogía del oprimido, el discurso aparece entre democracia y educación, enfatiza que la educación debe ser liberadora, un proceso político encaminado a despertar a los sujetos de su opresión y llevarlos a una transformación social. Así pues, lo que engrandece al ser humano por encima de todos los seres vivos es la capacidad del pensamiento, del conocimiento, pero sobre todo la capacidad de actuar reflexiva e intelectualmente.

Por otra parte, si bien organismos internacionales liderados por la UNESCO han concretado guías a través de la historia reciente para fundamentar una educación democrática, más

inclusiva y socialmente justa, aún queda a la luz mucho por hacer al respecto. Los conocimientos de Delors, los saberes de Morin han articulado con suficiencia los conocimientos relacionados con lo planetario, la mundialización y la cooperación internacional. En este sentido, se ha alcanzado el conocimiento de la formación ciudadana mediante la formación democrática, diferenciando los intereses del bien particular con respecto a los del bien general.

Estos acercamientos se consiguen con una sociedad educativa que va más allá de una educación permanente, para que los beneficiarios integren una educación para la vida que se materializa con una formación del lenguaje, para ir adquiriendo la competencia del diálogo, de la comprensión.

Del mismo modo, trabajar por los saberes de la identidad terrenal, la condición humana, la pertinencia del saber y la comprensibilidad, como cualidad para superar los obstáculos del egocentrismo, el etnocentrismo, el socio centrismo y los espíritus reductores de la libertad humana. Fundamentalmente, se requiere fomentar la competencia investigativa mediante sociedades que hagan realidad las estrategias de pasar de una modalidad disciplinar de investigación a una interdisciplinar, adquisición de aptitudes de investigación y transferencia de conocimiento, susceptible de distribuir democráticamente el conocimiento.

Finalmente, La existencia de un marco internacional de desarrollo es básica en lo referente a los objetivos planteados en esta investigación, ya que Paulo Freire marca las pautas teóricas para una educación transformativa, ofreciendo aportes a la pedagogía universitaria. Partiendo de una concepción de universidades como entes sociales para la transformación social, Freire ofrece algunas características globales del docente. A pesar de que estas no están diseñadas para los escenarios universitarios exclusivamente.

Referencias

- Beck, U. (1994). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Editorial Paidós.
- Borges, V. (2008). Resenha do livro *Pedagogia do oprimido*. *Revista Hisdetedbr online*, 31, 211-213.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO, 31-39.
- Drucker, P. (1994). *La Sociedad Post-Capitalista*. Norma. 5-10.

- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores. https://asslliuaab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del Oprimido*. (38a ed.). Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio* (5.ª ed.). Galerna. http://derechoepja.org/wp-content/uploads/2015/05/freire-paulo_educaci-3n-y-cambio.pdf
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra S. A. <http://www.bibliotecavirtual.com.ar/li-bros/filosofia/pedagogia%20de%20la%20autonomia%20freire.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores. <http://www.cronicon.net/paginas/Docu-mentos/paq2/No.11.pdf>
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y trabajo* (3.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores. <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Pau-lo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ense-3nar-2002.pdf>
- Godoy, J. y Soares, M. (2017). Paulo Freire e os movimentos sociais: ua análise da conjuntura brasileira. *Educación*, 26(50), 47-61. Doi: <https://doi.org/1018800/educacion.201701.003>.
- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Unesco, 1-5.
- Morin, E. (1998). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Editorial Gedisa, 21-24.
- ONU (2015). *Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. Anexo: Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85yLang=S
- Picardo, O. (2002). *Educación y Realidad: Introducción a la filosofía del aprendizaje. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica o Primaria*. Edición Cartado.

Sustainable Development Solutions Network (SDSN). (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Australia, New Zealand, and Pacific Edition.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2009). “*Conferencia mundial sobre la educación superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*”. Autor.

Vallaes, F. (2019). *Manual Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA: estrategias, herramientas, indicadores*. CAF



CAPÍTULO XV LA PEDAGOGÍA DE FREIRE: HORIZONTES DE LIBERTAD Y EMANCIPACIÓN EDUCATIVA

PEDAGOGIA DE FREIRE: HORIZONTES DA LIBERDADE E EMANCIPAÇÃO EDUCACIONAL

FREIRE'S PEDAGOGY: HORIZONS OF FREEDOM AND EDUCATIONAL EMANCIPATION

Miguel Israel Bennasar García

*Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana
miguel.bennasar@isfodosu.edu.do*

Resumen

El presente trabajo que se desarrolla en el marco del pensamiento educativo de Freire tuvo como propósito fundamental analizar la pedagogía como sinónimo de libertad y emancipación educativa, se inserta en los estudios documentales toda vez que su basamento epistémico se decantó de las teorías y autores que debaten las diferentes maneras de enseñar y aprender, y su discusión como base metodológica se desarrolló bajo la perspectiva hermenéutica que permitió discernir los debates sobre la educación y su trascendencia formativa en la actualidad. El análisis apunta a tres ejes básicos: Como columna vertebral para la libertad, el amor y la tolerancia en la consecución de la emancipación educativa, desde la perspectiva formativa como hecho social y científico, como complejidad humana, ética y moral que considera inconmensurable al espíritu humano. Dentro de las conclusiones más resaltantes se pueden mencionar que la pedagogía de la libertad, y su condición emancipadora, provoca una transformación evolutiva en los modos de pensar la educación, cuando se brinda la oportunidad de que los sujetos de aprendizajes sean protagonistas de sus experiencias, es un paso importante en la construcción de su libertad, desligarse de mitos y culturas obsoletas que limitan sus cualidades; la consideración de la pedagogía de Freire “como un acto de amor”, implica que el actuar debe considerar las particularidades, necesidades y aspiraciones del otro; la concepción de libertad es una apreciación que brinda a las personas una condición para desarrollar sus actitudes, cumplir sus desempeños de manera íntegra, sin ataduras ni complejos de inferioridad.

Palabras clave: Pedagogía de Freire, educación, formación, emancipación.

Resumo

O presente trabalho que se desenvolve no âmbito do pensamento educacional de Freire teve como objetivo fundamental analisar a pedagogia como sinônimo de liberdade e emancipação educacional, inserida nos estudos documentais, uma vez que sua base epistêmica foi decidida pelas teorias e autores que debatem as diferentes formas de ensino e aprendizagem, e sua discussão como base metodológica foi desenvolvida sob a perspectiva hermenêutica que permitiu discernir os debates sobre educação e sua significância formativa hoje. A análise aponta três eixos básicos: Como espinha dorsal da liberdade, do amor e da tolerância na conquista da emancipação educacional, da perspectiva formativa como fato social e científico, como uma complexidade humana, ética e moral que considera o espírito humano imensurável. Entre as conclusões mais

marcantes podem ser mencionadas: a pedagogia da liberdade, e sua condição emancipatória, provoca uma transformação evolutiva nas formas de pensar a educação, quando se oferece a oportunidade de os sujeitos da aprendizagem serem protagonistas de suas experiências, é um passo importante na construção de sua liberdade, para dissociar-se de mitos e culturas obsoletas que limitam suas qualidades; a consideração da pedagogia de Freire "como um ato de amor", implica que a atuação deve considerar as particularidades, necessidades e aspirações do outro; a concepção de liberdade é uma apreciação que dá às pessoas a condição de desenvolver suas atitudes, de cumprir suas performances de forma integral, sem vínculos ou complexos de inferioridade.

Palavras-chave: Pedagogia, educação, formação, emancipação de Freire.

Abstract

The present work that is developed within the framework of Freire's educational thought had as its fundamental purpose to analyze pedagogy as a synonym of freedom and educational emancipation, it is inserted in documentary studies since its epistemic basis opted for the theories and authors that debate the different ways of teaching and learning, and its discussion as a methodological basis was developed under the hermeneutical perspective that will come to discern the debates on education and its formative significance today. The analysis points to three basic axes: As a backbone for freedom, love, and tolerance in the achievement of educational emancipation, from the formative perspective as a social and scientific fact, as a human, ethical and moral complexity that considers the spirit immeasurable. human. Among the most outstanding conclusions can be mentioned: the pedagogy of freedom, and its emancipatory condition, causes an evolutionary transformation in the ways of thinking about education, when the opportunity is provided for the subjects of learning to be protagonists of their experiences, It is an important step in the construction of their freedom, detaching themselves from obsolete myths and cultures that limit their qualities; the consideration of Freire's pedagogy "as an act of love" implies that acting must consider the particularities, needs and aspirations of the other; the conception of freedom is an appreciation that provides people with a condition to develop their attitudes, fulfill their performances in an integral way, without ties or inferiority complexes.

Keywords: Freire's Pedagogy, education, training, emancipation.

Introducción

La educación es y ha sido un tema tratado y discutido por infinidad de autores y pensadores, cuyo consenso epistémico se centra en las posibilidades que esta imprime al crecimiento intelectual, al desarrollo del pensamiento y a las posibilidades de aproximarnos al conocimiento en todas sus acepciones. Se trata de una acción por nuestros semejantes que, en condiciones igualitarias, permiten atender las problemáticas que surgen en el quehacer natural de las sociedades.

En este sentido, la necesidad de comunicación de los seres humanos ha sido una motivación para que los esquemas de formación en los espacios sociales y educativos puedan tener legitimidad, dada la condición de interrelación que es sinónimo de intercambios con el otro. Al respecto, Birgin y Dussel (2000, p. 7), señalan: "La educación es un acto de autoridad que conlleva

una responsabilidad: la de asumir la tarea de transmitir/enseñar algo a otros...”. Con relación a lo planteado, la educación es parte de la condición emancipadora de la pedagogía de Freire y destaca la condición humana de los procesos educativos.

En esta evolución educativa, Paulo Freire supo lograr amasar un conjunto de orientaciones con la flexibilidad gnoseológica que imprimió a sus estudios, siendo hoy en día una referencia casi obligada cuando se estudia la educación y la pedagogía, dando a este hecho la importancia trascendental en los procesos formativos, formales o no, de las personas, ayudarlos a que se transformen en “... agentes de desarrollo, de cambio y autor de su propia realización” (Freire, 2011, p. 49). Su origen y sencillez marcaron el carácter humano de sus teorías didácticas, en el sentido de dar el lugar adecuado a todos los que convivimos en este planeta como una forma de subsistencia y de enseñanza continua en cada uno de sus actos y reflexiones.

Según Torres Carrillo, (2007, p. 29):

El educador brasileño nació en 1921 en Recife, en el nordeste brasileiro, donde vivió una niñez y juventud signada por la premura económica y el contacto con campesinos, y trabajadores de esta región del país. Siendo estudiante de derecho, se casó con Elza, maestra de escuela quien lo acercó al trabajo educativo, en particular la enseñanza del portugués, actividad con la que costeaba sus estudios y colaboraba en el sostenimiento de su hogar.

Este hecho singular significó de manera puntual e incisiva considerar la educación como espacio para lo humano y para la libertad, destacando el respeto al otro y dando el espacio que le corresponde en la naturaleza y en la sociedad. Esta vertiente pedagógica tomó un empuje importante en sus reflexiones y trabajos iniciales y a partir de allí se fue erigiendo de manera hermosa un torrente amor en forma de cultura educativa como elemento esencial de la formación de las futuras generaciones. La pedagogía es un concepto amplio que ha permitido repensar la educación, su utilidad y concepción en la actualidad. (Tolentino Quiñones, 2020), y en este pensar, Freire fue muy enfático en que la educación en el devenir debe interpelarse como hecho social que impacta a todos los sectores. La educación es un derecho que debe practicarse, “... debe empezar en la escuela, desde la educación básica” (Rodríguez, Nieto y Sumozas, 2016, p. 16).

Consciente de la transcendencia de la educación y su valor social, Freire realiza cambios sustanciales en la concepción de formación asumiéndola como un diálogo entre adultos, y en ese intercambio fortalecer los principios esenciales de la vida y de la pedagogía. “..., el educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un

habla con él” (Freire, 1997, p. 108). Es una concepción desarrollada y pensada en cada individuo, sin espacio para la discriminación de personas, todo lo contrario, se constituía en un beneficio para construir un mejor mundo, un escenario para la vida y el intercambio de saberes de manera distinta a los programas escolares excluyentes.

Para Flecha (2004, p. 28):

La actual sociedad está caracterizada por la diversidad de opciones personales, sociales y culturales. Las iniciativas colectivas, como son los proyectos educativos de personas adultas, han de ser capaces de integrar esta diversidad de opciones, lo que solo es posible mediante el dialogo (...) toda la educación de personas adultas democrática es deudora de la obra de Paulo Freire, cuya opción por el diálogo garantiza tanto el derecho a dicha diversidad como el respeto a la igualdad de todas las personas.

La propuesta pedagógica de Freire tiene muchas aristas que se constituyen en la riqueza de su concepción filosófica de la educación, que en sentido concreto se abordan en estas reflexiones sobre tres ejes bien definidos: considerar el arte de enseñar con “un acto de amor”, en el entendido de que cuando tratamos con personas para realizar intercambios de aprendizaje, las personas deben ser responsable, dedicar y poner todo el esfuerzo para que la actividad sea significativa, y sobre todo entender de manera priorizada al prójimo; la otra vertiente es discernir sobre la concepción de una pedagogía para la libertad, que se orientan al establecimiento del libre albedrío con adultez, donde las personas sientan que a través de la educación se logra una libertad que se expresa en el acceso al conocimiento, en el desarrollo de una cultura ciudadana, y por convicción sean dueños de sus acciones; por último la orientación consciente de que educarse es un acto de tolerancia, que se manifiesta en el aceptar y respetar al otro, en comprender las actitudes de nuestros semejantes y en aceptar que las sociedades evolucionan resolviendo conflictos y estableciendo consensos.

El propósito fundamental del presente trabajo es analizar la pedagogía de Paulo Freire como sinónimos de libertad y emancipación educativa, se inserta en los estudios documentales y su discusión en el entorno hermenéutico de las posiciones teóricas que se debaten sobre la educación y su trascendencia en la actualidad. Se desarrolla en el esquema metodológico de introducción, método, referentes teóricos y conclusiones, donde se dirime un debate desde una arista particular en el universo de posiciones y estudios que se han realizado sobre su pensamiento educativo y su relevancia hoy.

El Método

Discernir sobre temas tan interesantes como los que se refieren a la pedagogía abren espacios diversos para consensuar las interpretaciones de manera que sean referentes epistémicos que involucren las diferentes aristas que las caracterizan, de modo que sean escenarios para la discusión amena y científica de las posibilidades educativas y la emancipación de las personas cuando experimentan procesos de formación formales o no, porque la educación es propia del comportamiento humano y la pedagogía es una herramienta para que los procesos formativos tengan legitimidad y pertinencia.

La importancia para la pedagogía de Freire como piedra angular para la libertad, el amor y la emancipación educativa, implica no sólo abordar la formación como hecho social y científico, sino como complejidad humana, ética y moral que considera inconmensurable al espíritu de cada persona, por lo que amerita de reflexión y análisis permanentes sobre su naturaleza y presencia en el contexto social, básicamente sobre la libertad del sujeto personal. Por ello se circunscribe en el paradigma cualitativo desde donde se abordan las diferentes posturas teóricas y opiniones de autores que hacen referencia al hecho educativo y pedagógico de manera individual, pero que confluyen en un apartado que tiene que ver con el carácter social de la pedagogía.

Los estudios enmarcados en el paradigma cualitativo tienen como premisa la descripción o caracterización de los hechos, tratando de que estos respondan a las realidades o hechos que los conforman, donde quien investiga es un observador independiente, que indaga sobre realidades que expresan la naturaleza de los fenómenos de interés.

Al respecto Rico (2001, p. 32) refiere:

Adquiere una dimensión específicamente filosófica, partiendo de dos concepciones fundamentales: es el arte de evitar el malentendido, y si la totalidad de una obra tiene que ser comprendida a partir de sus palabras y de la combinación de estas, la comprensión plena del detalle presupone que el propio conjunto ya es comprendido.

Por su naturaleza se trata de un estudio documental en el sentido de que “... sus fuentes principales son referentes teóricos, discursos o documentos que sirven de base para una reflexión aproximativa a una realidad descrita y considerada como válida” (Flores, 2017, p. 57), de tal manera que se sintetiza la naturaleza metodológica en cuanto a la descripción los referentes esbozados y son considerados fuentes de información en la discusión de la pedagogía de Freire.

Para el análisis de los documentos o discursos se utilizó la hermenéutica que es una herramienta metodológica utilizada en los estudios cualitativos y a través de ella se experimenta un acercamiento con las apreciaciones de los diferentes ángulos epistémicos, a partir de estos análisis "... Las cosas adquieren sentido cuando se hacen propias y el sujeto se pone en condiciones de aplicarlas" (García, 2012, p.106), es decir, se interpretan las posiciones y referencias que sobre la pedagogía de Freire los diferentes autores realizan para enmarcarse en los procesos reflexivos sobre la emancipación y la libertad, que desde la educación tienen espacios para una formación más humana y social.

La hermenéutica tiene diversas acepciones, sin embargo, todas confluyen en que, a partir de su aplicación, los investigadores pueden revisar las teorías o discursos, discernir sobre ello, y lo más importante, extraer conclusiones relevantes para dar sustento teórico y epistemológico a las investigaciones documentales. Este soporte da legitimidad mas no objetividad en el difícil mundo de las investigaciones cualitativas (Bernal, 2016). De tal manera que el ejercicio hermenéutico que se realizó a partir de los autores y teorías esgrimidas en el presente trabajo que abordan la pedagogía de Freire, se orienta hacia la certidumbre discursiva e interpretativa desde la óptica del autor, en su acepción hacia la libertad y la emancipación humana desde la educación.

La Pedagogía Como Hecho Humano: En y Para la Libertad

La pedagogía, entendida muchas veces "como el arte de enseñar", encierra diversas acepciones que en el ámbito socioeducativo se discuten constantemente y con toda razón, si el mundo cambia, las percepciones también lo hacen y esa es la razón de la vida. Hace varios siglos los griegos la utilizaron de manera permanente, siendo una especie de guía sagrado en el arte de la formación y educación en todos los ámbitos, dando una interpretación inicial de "paideia" (que significaba niño) para definir la educación del niño o de los aprendices iniciales, posteriormente se conjuga la palabra "paidagogía" (condiciones en que aprende el niño), que significaba acompañamiento o tutelaje en la supervisión de los procesos educativos.

Al respecto Freire (2004, p. 23) expresa: "Cuando el hombre comprende su realidad puede plantearse hipótesis frente al desafío de esa realidad y buscar las soluciones. Así, puede transformarla y con su trabajo puede crear un mundo propio: su yo y su circunstancia". Es por ello por lo que esta concepción de pedagogía a lo largo de la historia se fue ajustando a las diversas circunstancias tanto sociales como educativas, buscando enaltecer la hermosura de un mundo que espera de sus habitantes una conducta más amigable y vivible.

La esencia de la educación está precisamente en el desarrollo y aplicación de una pedagogía que enaltezca al ser humano, que permita su crecimiento y que todos seamos apoyo incondicional para con nuestros semejantes. Se trata de establecer "... la puesta en marcha de modalidades novedosas en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio, atendiendo una característica de la educación de nuestro tiempo," (García-Gutiérrez, Ruiz-Corbella. y del Pozo, 2020, p. 67), la historia de la educación tiene múltiples relatos que explican de manera sosegada las razones de una conducta que implique procesos nuevos sin alterar las condiciones de la pedagogía como estandarte de la humanidad.

Para Ramírez López, Ledezma Peralta y Valdés Godínes (2017, p. 8):

La generación adulta tendrá un conocimiento basado en la experiencia de vida que acompañará a la juventud en ese espíritu de generación de lo novedoso y nuevas áreas de conocimiento. El punto clave de unión será la visión conjunta de un mundo para vivir mejor y no sólo la explotación de sus recursos para el dominio de unos cuantos sobre otros.

La pedagogía como hecho humano implica que debe servir y funcionar para que las interacciones sociales se desarrollen en condiciones de igualdad y fraternidad, llevando esto principios a los ámbitos escolares en "... el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos, dentro y fuera del aula..." (Reyes Chávez y Rodríguez, 2020, p. 3), para no excluir a los que "aprenden" de manera informal. Esta conducta reivindica de manera determinante el carácter humano de una educación que además de importantes, es necesaria, lo contrario no tendría sentido. Esta reflexión está orientada dentro del pensamiento pedagógico de Freire, en lo referente a la educación como práctica de la libertad, "..., la educación forjada por los oprimidos para su liberación, de una educación en la que todos aprendemos y construimos una sociedad en libertad (Freire, 1972, p. 71), y ser libres es pensar como pensamos y actuar como actuamos, siempre en el marco de la convivencia en el respeto de los derechos del otro.

Pensar la educación como práctica de la libertad, es reivindicar la tradición crítica en educación que permite desprender lo educativo de la mera reproducción, para hacer de ella un conjunto de prácticas sociales tendientes a la formación de sujetos críticos, seres capaces de establecer una distancia con sus realidades históricas para agenciar desde allí, renovadas praxis transformadoras.

En este sentido, Muñoz Gaviria, 2018, p. 27), expresan:

Freire ve la educación crítica, como aquella que tiende a la concienciación, brindando la posibilidad de romper con las realidades de opresión existentes en el contexto latinoamericano. La concienciación, entendida como proceso de conciencia, implica que el sujeto no es un poseedor definitivo o un ausente total de conciencia, es él, un agente que siempre estará inmerso en un proceso de apertura al mundo. Educar es entonces concienciar, lo cual ha de partir de la realidad – en primera persona – de cada sujeto inmerso en situaciones educativas.

La libertad es una condición innata del hombre y gracias a ella ha logrado ascender a los estadios de avance de progreso jamás pensado, hechos en los últimos dos siglos ha cobrado una velocidad impresionante y lo que se avizora será más vertiginoso aún, por eso la educación como condición humana no debe poner límites ni obstáculos, de abrir horizontes y posibilidades, cuyas condiciones serán el reto posterior de los que se atreven Freire (1970, p.116) sobre este asunto reflexiona de la siguiente manera: “En el momento mismo en que los hombres las aprehendan como frenos, en que ellas se configuren como obstáculos para la liberación, se transforman en “percibidos destacados” en su “visión de fondo”.

La educación tiene un significado mayúsculo para Freire, sus postulados se han orientado hacia la consecución de los derechos humanos en esta materia, pero también ha advertido que las decisiones administrativas de los estados no pueden en modo alguno soslayar esta premisa. Se trata de un derecho que no debe conculcarse, todo lo contrario, debe ser parte de la emancipación de los derechos de las personas como dueños de sus destinos, en este caso la sociedad debe imponer reglas de convivencia para que los derechos individuales no riñan con los del colectivo.

La educación no es la clave única para abrir la puerta de la transformación político – social de la sociedad. Ésta no es la única, pero sin ella no se hace nada [...] Si ella no lo hace sola es porque necesita contar con otras dimensiones de la organización política del Estado y de la sociedad (Freire, 2008, p.199).

En este orden de ideas, Freire insistió en que la educación y las formas de concebir la pedagogía son herramientas vitales para la consolidación social, por añadidura esto repercute de manera positiva en la formación de valores y en el comportamiento ciudadano de las personas, que desde la educación se procura dar sentido a la vida para vivir con albedrío, pero consciente de que se está inserto una comunidad organizada.

Emancipación y Tolerancia Desde la Pedagogía de Freire

Desde los principios que se debaten en los escenarios educativos, una de las aristas que indiscutiblemente permean tales espacios es la emancipación por el derecho a la vida, en primer lugar, y por el otro lado la tolerancia en la convivencia con el otro, más que todo en los tiempos actuales donde el mundo está afectado y condicionado por una pandemia que sin duda alguna ha modificado los estamentos jurídicos en materia educativo y por supuesto la aceptación de los otros es un tema cuyo debate aún está en efervescencia.

¿Cómo esperar de autoritarios y autoritarias la aceptación del desafío de aprender con los otros, de tolerar a los diferentes, de vivir la tensión permanente entre la paciencia y la impaciencia? ¿Cómo esperar del autoritario o de la autoritaria que no estén demasiado seguros de sus verdades? El autoritario que se convierte en sectario vive en el ciclo cerrado de su verdad en el que no admite dudas sobre ella, ni mucho menos rechazos. Una administración autoritaria huye de la democracia como el diablo de la cruz (Freire, 2005, p. 19).

Esta reflexión que antecede explica la realidad con la crudeza literaria con la que Freire expresaba. Vivimos un mundo de intolerancia porque no se respetan los derechos humanos, el calentamiento global nada lo detiene, la pandemia avanza mutilando la vida de los más desposeídos, el derecho a la alimentación y a la vivienda es para unos pocos, los espacios para reclamar o debatir estos asuntos son más reducidos o peor aún están en proceso de extinción, en fin, es una descripción que pone en relieve el hoy y el ahora.

La emancipación de los derechos de las personas surge de la tolerancia de los principios de convivencia, y éstas se discuten con cierta frecuencia en los escenarios educativos para que los sujetos de aprendizajes sean más comprensivos y tolerantes. Pacificar los conflictos es una tarea que se realiza en y desde la educación, para establecer principios de tolerancia y aceptación de los demás.

La educación (...), combina el universalismo con el pluralismo cultural y esto genera una serie de conflictos cotidianos en la vida escolar. Este rasgo es evidente cuando se reconoce carácter universal al acceso del conocimiento científico con el respeto a los derechos humanos, que es preciso mantener ante la diferencia cultural. (Pineda Gómez y Muñoz Martínez, 2018), p.p. 675-676).

La pedagogía humanizadora que Freire enarboló con pasión es un ingrediente a considerar en la sociedad de hoy, pues para transformar al mundo primero hay que transformar a los seres humanos, y luego la concepción de educación que se practica en las diferentes instituciones, después de este proceso si puede tener cabida la emancipación como derecho y forma de vida, como elemento conductor de esperanzas de una nueva sociedad aun con sus dificultades, lo inteligente es concebir las formas de vivir y convivir con el otro.

La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente. En un primer momento parece que hablar de tolerancia es casi como hablar de favor. Es como si ser tolerante fuese una forma cortes, delicada, de aceptar o tolerar la presencia muy deseada de mi contrario. Una manera civilizada de consentir en una convivencia que de hecho me repugna. Eso es hipocresía, no tolerancia. Y la hipocresía es un defecto, un desvalor. La tolerancia es una virtud. Por eso mismo si la vivo, debo vivirla como algo que asumo. Como algo que me hace coherente como ser histórico, inconcluso, que estoy siendo en una primera instancia, y, en segundo lugar, con mi opción político-democrática. No veo cómo podremos ser democráticos, sin experimentar, como principio fundamental, la tolerancia y la convivencia con lo que nos es diferente (Freire, 2013, p. 45).

Cuando se habla de educación se tiene que considerar como elemento de vida la tolerancia y la convivencia humana, porque el planeta y las instituciones escolares y la sociedad misma son espacios compartidos, he allí la importancia de asumir la tolerancia como aspecto que condiciona la incompletitud del ser humano, que necesita de una educación constante más allá de la obtención de títulos o pergaminos que se esgrimen en currículos y reseñas, se trata de la educación constante y permanente como condición de la emancipación de toda la humanidad. "... De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente debido a la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad" (Freire, 1970, p. 92), que asumir este principio Freireano es sinónimo de tolerancia y de educación, es una especie de revolución ante las posiciones tradicionales que monopolizan el saber.

La emancipación también significa cambios en el pensamiento y pedagogía de Freire, se trata de establecer espacios para la discusión franca con la idea de orientarlos hacia escenarios educativos que impulsen los sentidos hacia los intereses de las personas, "no es en la resignación en la que nos afirmamos, sino en la rebeldía frente a las injusticias" (Freire, 2005, p. 75). Y en este

sentido en el encuentro con el otro se establecen criterios de convivencia armónica, necesaria en las sociedades, o como lo afirma Giménez (2011, p. 342), “solo con relación al otro y no en el egoísmo, alcanzo mi sentido más profundo”, esto en el sentido de que el ser humano es sociable por naturaleza, y esa necesidad es la que debe concebirse como filosofía de vida y de encuentros para un mejor mundo.

La Pedagogía de la Hermandad y Consolidación Humana

La práctica de la hermandad como condición relacional con los otros es una postura filosófica que relaciona lo social con la convivencia social. A la par de la liberación de los hombres se experimenta el libre albedrío natural que es potestad de cada persona que en su actuar debe asumir las responsabilidades inherentes a sus actos. De tal manera que la persona que ha tomado consciencia de su realidad particular asume sus roles propiciando los encuentros, acercamientos, intercambios y posibilidades de tolerancia, es decir, “..., esa crítica no había afectado las concepciones que consideraban a la educación pública como un factor de progreso cultural y material de los sectores sociales menos favorecidos” (Bourdieu y Passeron, p. 2009, p. 19)

Esa crítica no había afectado las concepciones que consideraban a la educación pública como un factor de progreso cultural y material de los sectores sociales menos favorecidos” (p. 19)

La práctica pedagógica desarrollada por Freire tiene un componen de sensibilidad hacia las personas “es un acto de amor” y como tal hay que practicarlo para que la educación sea un estatuto que reivindique la hermandad entre los seres humanos. Por las distancias y los desencuentros que se abren de acuerdo con los intereses particulares, esta percepción amorosa en muchos casos es una especie de revolución que inspira a los que practican el arte de enseñar y aprender a imbuirse en la escenografía de la vida. “La revolución es biófila, es creadora de vida, aunque para crearla sea necesario detener las vidas que prohíben la vida” (p. 224). Efectivamente es una lucha, pero a la que se imprime la compasión y la compasión por el otro, por sus debilidades, actitudes y por la falta de autoestima que mutila y estigmatiza el porvenir.

La pedagogía de Freire por tanto reivindica la condición humana porque la relaciona con el amor que se manifiesta en los docentes al atender a los estudiantes, en la prestación de un servicio a quien eventualmente lo necesite, a conjugar ese verbo desde varios ángulos y asumirlos como arte y estilo de convivencia, para trascender en lo individual hacia lo colectivo, y que la educación ilumine todos los senderos y todas las actuaciones de las persona.

Esta forma de concebir la educación y la pedagogía “...procura dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en que él se va descubriendo, manifestando y configurando...” (Freire, 2005, p. 19). Es un escenario de transformaciones y acciones que se deben realizar para enaltecer la condición humana, sin reservas ni discriminaciones obsoletas, el amor traspasa barreras, y si la educación se practica en este ámbito, los aprendizajes juzgaran de manera positiva la dedicación y oportunidad que se le brinda.

La educación siempre será un signo que caracteriza a la humanidad, su práctica constante y la búsqueda de condiciones adecuada para la vida son parte de su agenda. En este sentido, los educandos como seres independientes elaboran su propia liberación al relacionarse con sus compañeros en el aula o en los espacios académicos donde va amasando su personalidad, es una especie de compromiso, en “el esfuerzo por ampliar las posibilidades de la justicia social, la libertad y las relaciones sociales igualitarias en los ámbitos educativo, económico, político y cultural” (Giroux, 2003, p.12). Es una especie de desafío con la realidad y consigo mismo, pero que de este desafío surgirán experiencias, que muchas veces la escuela no enseña y que son vitales para su propia existencia.

Se necesita ser un tanto romántico para leer, comprender y, sobre todo, poner en práctica la ideología político-pedagógica de Paulo Freire, sin llegar a idealizar su práctica educativa como práctica de la libertad, existe una relación entre el ideal educativo de Freire con la concepción del amor en Platón, la educación como acto amoroso, acto que busca potenciar la vida y que se aleja y combate directamente la visión necrófila de una pedagogía de las clases dominantes, de una pedagogía bancaria, alienante, de comunicados.

La concepción educativa de Freire es una educación que busca el pleno y auténtico desarrollo del otro, porque se constituye en la justa medida en que el otro se constituye, es un acto biofílico que busca el pleno desarrollo de la libertad, del diálogo, de la comunicación, del desarrollo con y por el otro (Cruz Aguilar, 2020, p. 198).

Este empeño que siempre enarbó Freire lo caracterizaron como el pedagogo del amor, de lo sensible, de lo hermoso. No colocó obstáculo a los procesos educativos, abrió compuertas que posiblemente estaban prohibidas en función de dar sentido a la educación y a la condición humana, al derecho a vivir en libertad y a la posibilidad de que todos los seres humanos pudieran construir sus espacios para evolucionar y crecer en armonía. “0La búsqueda de una vida más plena conforme

a las propias convicciones y un desarrollo profesional exitoso no deberían ser excluyentes” (Medina, 2017, p. 65).

Conclusiones

Dentro de los aspectos que se pueden resumir del trabajo realizado son las concepciones que sobre la pedagogía de Freire se decantan y marcaron la ruta en los sistemas educativos, en los intercambios de aprendizaje y en los encuentros sociales. Todos de carácter singular que son la esencia de su propuesta y que recoge en buena medida su filosofía sobre la vida y el quehacer docente.

Asumir la pedagogía como práctica de la libertad, significa imbuirse de manera apasionada en el arte de enseñar, no solo en la escuela sino en la sociedad. El intercambio de experiencias de aprendizajes sino no tiene esta concepción se transforma en una especie de grillos epistemológicos e ideológicos que impiden el desarrollo cognoscitivo ideal de las personas. La libertad es inherente a las personas y la educación tiene y debe convertirse en el espacio para su consolidación. Los niños son como las aves en el espacio aéreo, esa posibilidad debe concretarse apoyarse y reafirmarse en cada clase y cada experiencia, las alas crecerán en función del empeño que cada docente ponga a su trabajo, la libertad se logra con personas que son libres.

La pedagogía concebida de esta manera provoca una transformación evolutiva en los modos de pensar la educación, cuando se brinda la oportunidad de que los sujetos de aprendizajes sean protagonistas de sus experiencias, es un paso importante en la construcción de su libertad, desligarse de mitos y culturas obsoletas que limitan sus cualidades es posible si los escenarios para los intercambios de saberes son propicios para ello, lo que sigue es la apertura real de posibilidades que van más allá de una aspiración teórica, es una realidad que se construye en el devenir de la escuela y la sociedad.

Otra arista que se decanta como conclusión es la consideración de la pedagogía de Freire “como un acto de amor”, en ello el pedagogo no reparó en significar que, si enseñamos con sensibilidad y solidaridad por el otro, los resultados son relevantes. Este sentimiento que se originó por los escenarios que mayormente fueron trabajados, los de estratos sociales menos desposeídos, despertó el interés especial de imprimir al acto docente una sobrecarga de sentimientos y consideración por los estudiantes, saber que, si se les daba la oportunidad, podrían luego ascender a otros estadios que en principio les eran negados.

El amor como condición que se manifiesta en el actuar de la personas se constituye en un sentimiento que destaca la condición humana al interactuar con las personas, si el desempeño es responsable, si las actividades se realizan en un marco de respeto y consideración por el otro, si el sentido de tolerancia es un principio de convivencia, son insumos para que la concepción pedagógica a la que se refiere Freire sea efectivamente una acción amorosa.

Es casi un lema que docencia “es un sacerdocio”, una entrega y un dedicarse a una causa hermosa en la vida como es la de enseñar a nuestros semejantes, tal actitud dentro del contexto de la pedagogía de Freire, solo es posible se realiza con amor, el que se le brinda al prójimo, al necesitado, al analfabeta, al que ignora algunos temas o áreas, en fin, es entregarse a la cause educativa sin reservas con la convicción de que sus frutos es las mejoras de las condiciones de vida con quienes experimentan la enseñanza considerando los problemas y limitaciones de los demás como suyos.

Otro eje desarrollado y considerado en la pedagogía de Freire es la concepción de libertad que se condensa en los procesos formativos que experimentan las personas. Esta apreciación brinda a las personas una condición para desarrollar sus actitudes, cumplir sus desempeños de manera íntegra, es decir, no se impone ataduras y las que eventualmente se presenten, puedan interpelarse de manera responsable en función de los genuinos intereses personales y grupales. Ser libre implica ser acucioso, dedicado y consciente del rol que juega en la sociedad, también implica desarrollar la capacidad de discernir y comprender los procesos educativos y sociales.

Referencias

- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación. (Cuarta ed.)*. Pearson.
- Birgin, A., y Dussel, I. (2000). *Rol y trabajo docente. Aportes para el debate curricular*. GCBA; Secretaría de Educación; Dirección de Currícula.
http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/S_Rol_y_trabajo_docente_Birgin-Dussel.pdf
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI editores <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>
- Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78) 197-206, En: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35663284002/html/index.html>

- Flecha, R. (2004). La pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de Personas Adultas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 27-47.
- Flores, L. (2017). *Formación del docente de matemática. Experiencias a nivel de primaria*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Freire, P. (1970). *El cambio*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia del Oprimido*.
<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freire, P. (1977). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. Paz e Terra AS.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar (2 ed)*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la tolerancia* Paz e terra.
- Giménez, A. (2011, Julio diciembre). Escritos.
<http://www.scielo.org/pdf/esupb/v19n43/v19n43a04.pdf>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Amorrortu editores.
- García, A. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y siempre*. Narcea.
- García-Gutiérrez, J.; Ruiz-Corbella, M. y del Pozo, A. (2020). Innovación y aprendizaje-servicio virtual: elementos para una reflexión basada en la experiencia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 9, 62-80. Disponible en <file:///C:/Users/Xuser016/Downloads/31448-73309-1-PB.pdf>
DOI10.1344/RIDAS2020.9.4
- Hernández, O. A. (2010). Hacia una antropología de la educación en América Latina desde la obra de Paulo Freire. (U. d. Tomas, Ed.) *Magisterio*, 4 (8), 19- 32.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Akal.

- Medina, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategia pedagógica inclusiva*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129866>
- Muñoz Gaviria, D. A. (2018). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico-pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. 9(1), 26-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6110073>
- Pineda Gómez, J. A. y Muñoz Martínez, A. (2018): *Educación intercultural y el concepto de buen vivir buscando la armonía de la humanidad con la “Madre Tierra”*. in: ciudad, género, cultura y educación en las regiones. Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C (657-681), Coeditores, ISBN UNAM: 978-607-30-0002-4, AMECIDER: 978-607-96649-9-2
- Ramírez Cruz, Y. M. (2020). Cambios de la enseñanza en educación superior en el salvador: de lo presencial a lo no presencial. *Revista de Ciencias Sociales Ambos Mundos*, (1), 73-88. <https://doi.org/10.14198/ambos.2020.1.6>
- Ramírez López, M., Ledezma Peralta, A. I. y Valdés Godínes, J. C. (2017). *El aprendizaje colectivo y conectivo en la cultura digital*. COMIE. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2370.pdf>
- Reyes Chávez, R. y Prado Rodríguez, A. (2020)/ Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación*, 44(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184011>
- Rico, J. (2001). *Educación y formación*. Kairós Ediciones
- Rodríguez, M., Nieto, E. y Sumozas, R. (2016). *Las tecnologías en educación*. Síntesis.
- Torres Carrillo, A. (2007). *Paulo Freire y la educación popular. Décimo Aniversario de la muerte de Paulo Freire*. <http://cre.fundaciondyap.org.bo/web/bundles/bd/admin/plugins/images/biblioteca/15184548385506.pdf#page=29>
- Tolentino Quiñones, H. (2020). Habilidades sociales y estrategias didácticas para la formación del liderazgo desde la educación básica. *Revista Educación*, 44(2) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184036>

SOBRE LOS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

ABOUT THE AUTHORS





Milagros Elena Rodríguez



Cristiana, venezolana, Cursante del PhD en las nuevas tendencias y corrientes integradoras de pensamiento y sus concreciones, Cuba, PhD en Enseñanza de la Matemática, PhD en Ciencias de la Educación, Dra. En Patrimonio Cultural, Dra. En Innovaciones Educativas, Magister Scientiarum en Matemáticas, Licenciada en Matemáticas, 30 años en la Docencia-Investigación Universitaria. Docente Investigadora Titular de la Universidad de Oriente, Departamento de Matemáticas. Algunos artículos publicados 2020-2021: Revista Internacional De Filosofía y Teoría Social. Utopía y Praxis Latinoamericana, 2020, artículo titulado: La educación matemática decolonial transcompleja como antropolítica Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS – v. 13, n. 33 artículo titulado: Pedagogías decoloniales devenidas de la Educación Matemática Decolonial Transcompleja, DIÁLOGO, Canoas, n. 45, artículo titulado: Un dialogo ineluctable: matemática-complejidad, y una necesidad: ¡yo sólo sé que no se nada!, Educ. tem. Pesq., artículo titulado: Las investigaciones transparadigmáticas en la Educación Matemática Decolonial Transcompleja, Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP), Itapetinga, 2021 artículo titulado: la halterofilia del cerebro como esencia del re-ligar del pensamiento en la educación. Editores: Instituto Universitario Anglo Español A. C., Red Durango de Investigadores Educativos A.C. libro titulado: entramados rizomáticos de los sistemas de numeración Egipcios y Mayas, 2020.



melenamate@hotmail.com



<http://melenamate.blogspot.com/>

<http://milagroselenarodriguez.jimdo.com/>



Heriberto Monárrez Vásquez



México. Licenciado en educación primaria por la escuela normal urbana Profr. Carlos A. Carrillo (ENPCAC) en Santa María del Oro, Durango. Maestro en Educación Básica por la Universidad Pedagógica de Durango (UPD). Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES) grados académicos obtenidos con Mención Honorífica. Con 22 años de experiencia como docente de Educación Primaria, con 17 frente a grupo y cinco como Subdirector Académico de una escuela primaria de sostenimiento federal.

Cuenta con 11 años de experiencia en instituciones de Educación Superior en el Estado de Durango y en otros estados de la República Mexicana. Trabajando como docente en cursos, talleres, especialidades, maestrías y doctorados en el IUNAES, en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), en la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana (FPyTCH) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED); en la Universidad Autónoma de Durango (UAD) y en otros institutos de formación docente a nivel local.

Subdirector Administrativo de la Red Durango de Investigación Educativa (ReDIE) y Director General de la Revista Electrónica Visión Educativa IUNAES.

Asesor metodológico de más de 100 Tesis de maestría y 32 Tesis doctorales; autor de libros, capítulos de libros, artículos de revistas locales y nacionales indexadas.



heriberto_monarrez@anglodurango.edu.mx



<https://orcid.org/0000-0003-1660-3837>



Maribel Ávila García



Mexicana. Licenciada en educación primaria por la escuela normal urbana Profr. Carlos A. Carrillo (ENPCAC) en Santa María del Oro, Durango. Maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica de Durango (UPD). grados académicos obtenidos con Mención Honorífica.

Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES).

Cuenta con 19 años de experiencia como docente de Educación Primaria, en escuelas primarias de sostenimiento federal en zonas rurales y en la capital del Estado de Durango.

Colaboradora en la revisión de estilo y de portada de la Revista Visión Educativa IUNAES.

Ha publicado artículos científicos en revistas locales y nacionales.



mari_aviga@hotmail.com

maribel_avila_20@anglodurango.edu.mx



Azucena Villa Ogando



Mexicana. Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo, Especialista en Formación de Formadores por el CREFAL, Maestra en Valores para la Acción Educativa por el ILCE y candidata a Doctora en Ciencias para el Aprendizaje por la UPD.

En cuanto a la experiencia docente, se ha desempeñado como maestra de educación primaria en el contexto indígena, maestra de educación especial, coordinadora de diversos cursos de actualización en el Centro de Maestros “Santa María del Oro”, maestra en la Especialidad en Docencia y en la Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica. También tiene experiencia en el diseño curricular y participó como diseñadora de los cursos: Prevención de la violencia y Proyectos Educativos de Impacto Ambiental, orientados a la formación docente inicial. Desde hace 20 años se desempeña como docente de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo de Santa María del Oro, El Oro, Dgo.

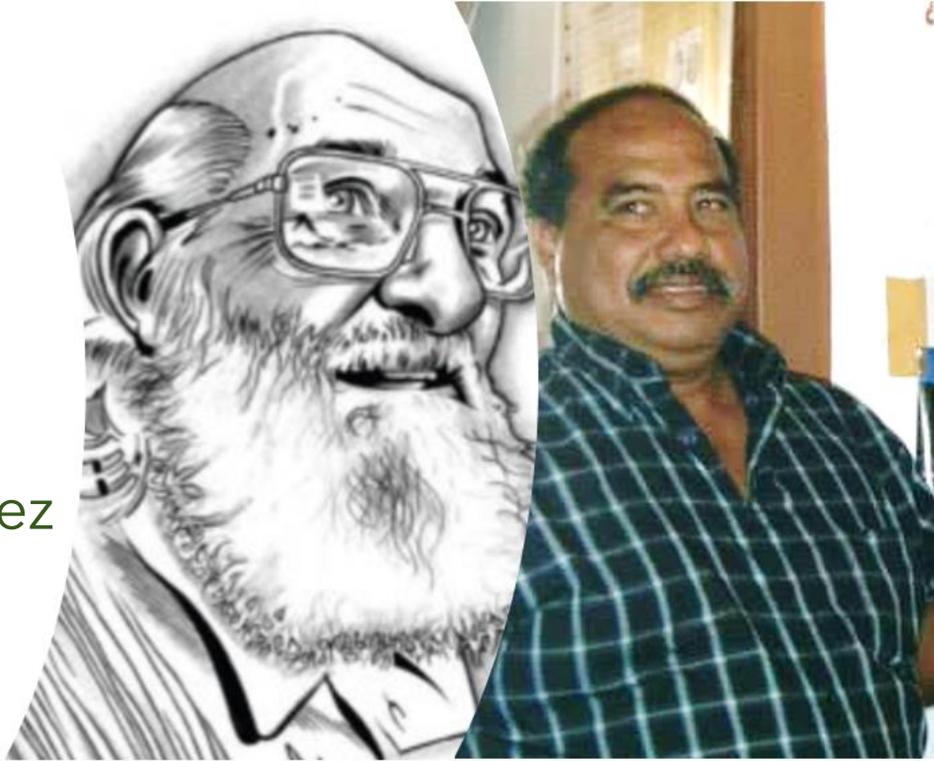
Cuenta con publicaciones en revistas indexadas nacionales además de ser autora varios de libros.



azucenavilla@enpcac.edu.mx



Andrés Antonio Velásquez Gutiérrez



Cristiano. Licenciado en Matemáticas, tesis inédita mención honorífica en la Universidad de Oriente, Venezuela. Docente del Liceo “Humberto Fernández Morán”. Asesor de la División de Educación de Protección Civil. República Bolivariana de Venezuela. Facilitador en Protección Civil Estado Sucre, Venezuela (RAIC). Analista de Programas Socio Educativos en Protección Civil del Estado Sucre. Diversos talleres, conferencias, ponencias de alto nivel en materia de defensa civil y bomberos de la UDO Estado Sucre. Publicaciones recientes: Rasgadas las vestiduras en la República Universidad de Oriente Bolivariana de Venezuela. Revista Internacional de Investigación en Didáctica de las Ciencias y las Matemáticas, v. 1, 2020. Gestión educativa para la consolidación de brigadas escolares de prevención de riesgos en el Estado Sucre, Venezuela, Revista Praxis Educativa REDIE, Volumen 23, 2020. Recursividad educativa en tiempos de Covid-19 en Venezuela, Revista Angolana de Ciências, 2020. Modelado probabilístico de los sismos que afectan a la ciudad de Cumaná, Venezuela, Revista digital Matemática, Educación e Internet <https://tecdigital.tec.ac.cr/revistamatematica/> Vol 21, No 2. Marzo – Agosto, 2021



anve6894@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-5074-3350>



Claudia Leone



Mestranda em Filosofia da Psicanálise pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Especialista em Psicologia Clínica Abordagem Psicanalítica pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Graduada em Psicologia pela Associação Catarinense de Ensino.

Psicóloga Clínica desde 2003. Psicanalista em formação pela Escola de Psicanálise dos Fóruns do Campo Lacaniano desde 2010 e atualmente membro do Fórum do Campo Lacaniano de Curitiba.



leoneclaudia@gmail.com



Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira



Licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR e bacharel em Direito pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Gestão de Instituições de Educação Superior pela Universidade Tuiuti do Paraná; Mestre em Educação e Doutora em Educação pela PUCPR.

Atualmente, é professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da PUCPR. É também avaliadora de cursos e de Instituições de Educação Superior do BASIS (INEP/MEC) e editora-chefe da Revista Diálogo Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR.

No decorrer de sua vida profissional, além de dedicar-se ao ensino e à pesquisa, atuou na gestão de universidades, como coordenadora de curso, diretora de faculdade, assessora da reitoria, presidente da Comissão Própria de Avaliação, diretora de graduação, diretora de avaliação e pesquisadora institucional.

É autora do livro “Educação em Curitiba: 30 anos de políticas públicas”, editado pela Appris, bem como de livros em coautoria, capítulos de livros e artigos acadêmicos publicados em periódicos qualificados, cuja relação está disponível em



alboni@alboni.com



<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4708021A4>



Erik Omar Carrasco Favela



Mexicano. Maestro en Pedagogía egresado del Instituto Educativo Dolores del Río, y Licenciado en Educación Primaria egresado de la Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”. Ha publicado en diversas revistas de investigación educativa sus estudios realizados sobre la Evaluación de la Comprensión Lectora en alumnos de educación primaria. Actualmente labora como maestro de educación primaria.

En el 2018 la EAE (Editorial Académica Española) publicó su libro El diagnóstico: apreciación y tratamiento de la Comprensión Lectora: Propuesta Metodológica.



ecarrascofavela2@gmail.com



https://scholar.google.com.mx/citations?user=k6_81NkAAAAJ&hl=es
<https://evaluacioncompresionlectora.blogspot.com>



Erika Lorena Martínez Villa



Mexicana. Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango en el año 2005, obtención de la medalla Juan Hernández y Marín por obtener promedio de 9.82 en toda la carrera; Maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica de Durango en el año 2012 con promedio de 10.0 y premio al Mérito Académico que otorga el Gobierno del Estado a sus mejores estudiantes; Maestra en Comunicación con Acentuación Educativa por el Instituto de Educación y Cultura Alejandría en 2013, promedio de 9.7 y también merecedora al premio Mérito Académico en ese año; Doctora en Ciencias para el Aprendizaje por la Universidad Pedagógica de Durango en 2020 con promedio de 9.8. Obtención de Mención Honorífica en los exámenes profesionales de todos los grados antes mencionados.

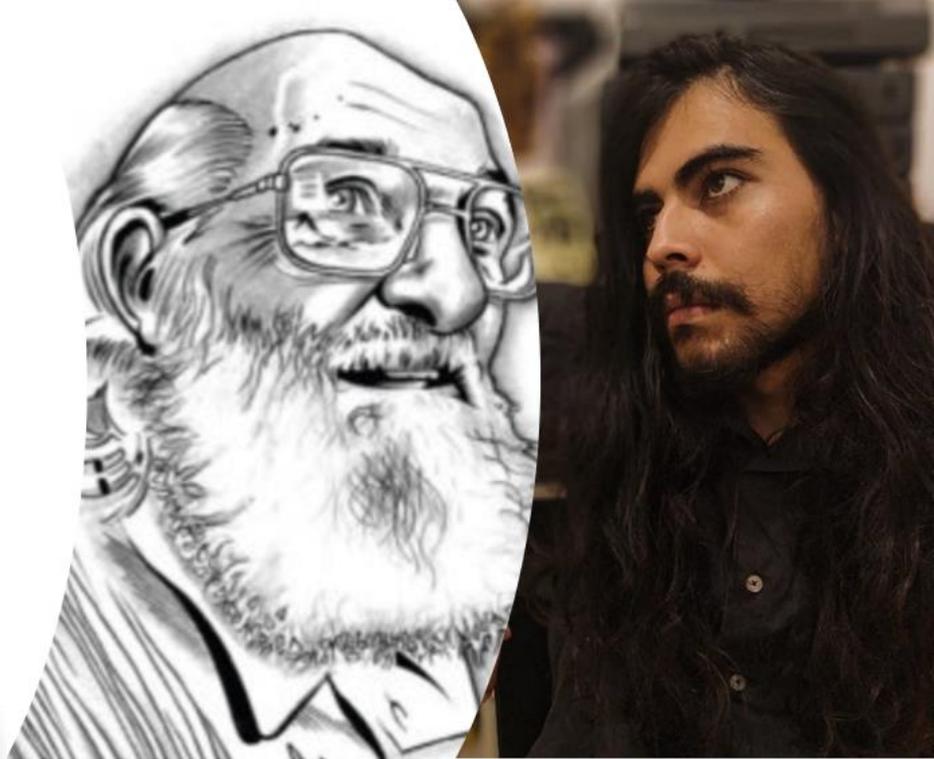
Experiencia profesional desarrollada desde el año 2005 en nivel de Educación Primaria en escuelas públicas del Estado de Durango. Fue Catedrática en la Universidad Durango Santander impartiendo la materia de Pedagogía. Publicaciones en el ámbito educativo desde su primera formación como docente en la ByCENED, y acrecentándolas en los últimos años, tanto en su formación Doctoral, así como ahora combinando su ejercicio profesional y uno de sus grandes regocijos....escribir.



erilore_jo@hotmail.com



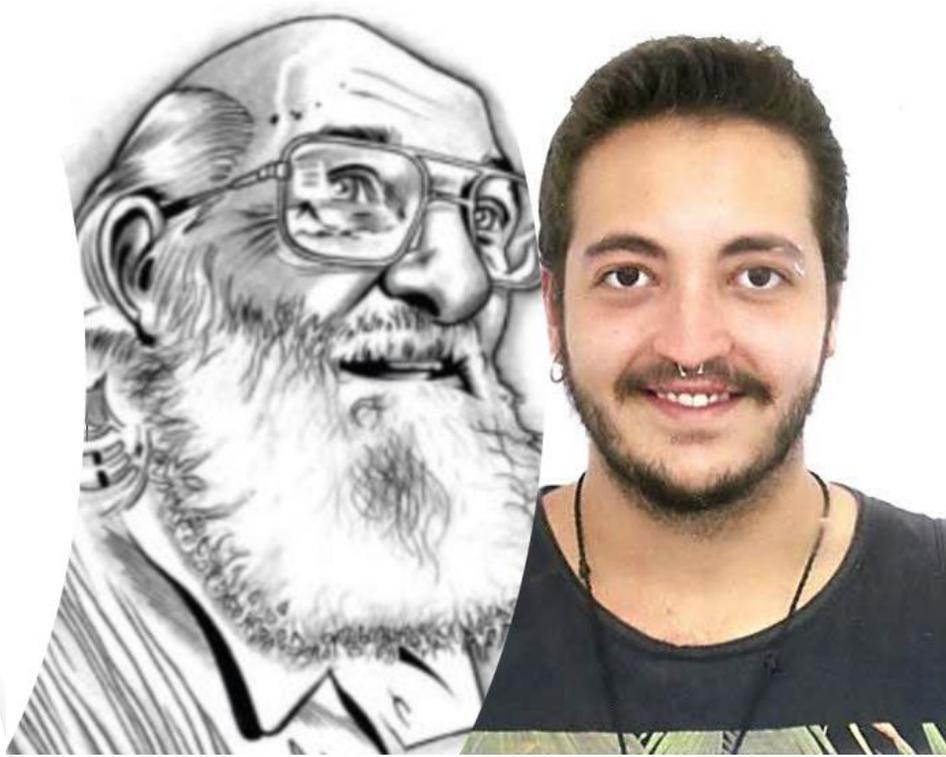
Iury Lima Nakaoshi



Licenciando em Física do Instituto Federal de São Paulo – Câmpus Itapetininga/SP - Brasil. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), além de atuar no projeto de extensão Show de Física. Possui um capítulo publicado, junto com companheiros, no livro “10 Anos de Atuação do Câmpus Itapetininga do IFSP: Gerando crescimento e Oportunidades para a Cidade e Região”, intitulado “O Show de Física do IFSP: uma alternativa para o conhecimento com o entretenimento”. Atualmente, é bolsista do Cursinho Popular – Instituto Federal de São Paulo – Câmpus Itapetininga/SP – Brasil, onde leciona disciplinas de Ciências Humanas, com o foco de auxiliar estudantes de baixa renda na preparação para o vestibular, e assim auxiliar na democratização do acesso ao Ensino Superior. Apaixonado por Educação Ambiental Crítica e Libertadora, inicia em 2021, com o apoio do Prof. Dr. Ivan Fortunato, a atuação como pesquisador, tendo um projeto de Iniciação Científica na área de Educação Ambiental já aceito, dentre outros trabalhos em execução. Luta pelos Direitos Animais e divulga o veganismo como ativista da ONG Missão Planeta Terra. “[...]a aplicação capitalista do termo insustentável é insustentável, já que não sustenta a definição do termo em si.”



nakaoshi.iury@gmail.com



Fellipe Rojas

Licenciando em Línguas, Literaturas e Culturas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. Kursou três anos de Licenciatura em Música na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Inicia as atividades como pesquisador em 2021, através deste projeto que visa uma maior compreensão e aplicação da Educação Ambiental, sob perspectiva freiriana, além de outras pesquisas que estão em execução.

Atualmente trabalha na produção de um romance autoral já escrito, ficção baseada em fatos reais que tem como pano de fundo a Guerra Civil Espanhola.

Interessado na área de Refugiados Ambientais, atualmente pesquisa para ter maior compreensão dos impactos humanos sob a natureza e conseqüentemente, sobre as diferentes camadas sociais, historicamente exploradas em nome do capital.



fellipe.rojas@hotmail.com



Ivan Fortunato



Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias e Doutor em Geografia, ambos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro Professor em regime de dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Itapetininga. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, campus Sorocaba.



ivanfirt@yahoo.com.br



<https://ivanfortunato.webnode.com>



Isabel Elena Peleteiro Vázquez



Docente titular, investigadora y escritora. Profesora de Artes Plásticas y Apreciación Plástica. Licenciada en Pedagogía. Magister en Administración Educativa. Doctora en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela. Postdoctorado en Ambiente y Cultura. Máster en Profesorado en la Universidad de Santiago de Compostela. Doctoranda en Estudios Culturales en la Universidad de Santiago de Compostela. Autora de diversas obras universitarias en las áreas de Pedagogía Social, Servicio Comunitario y Estudios Migratorios. Fundadora de la Cátedra de Pedagogía Social. Docente del Doctorado en Educación. Jefe de Cátedra de Proyectos Educativos. Coordinadora de las Prácticas Profesionales en Artes Plásticas, Música y Artes Escénicas. Productora y locutora radiofónica en Sintonía 1420 AM Caracas-Venezuela. Gerente cultural en Exposiciones Internacionales de Etnografía y Culturas originarias de América. Actualmente se desempeña como personal sociosanitario y auxiliar de enfermería en la Gerencia de Gestión Integrada Pontevedra-Salnés en Galicia, España.



isabelpeleteiro@yahoo.com



<https://orcid.org/0000-0001-6314-4923>



Ivanete Fátima Blauth



Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, vinculada a linha de pesquisa Educação e Tecnologia. Mestre em Educação Matemática (2017) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Graduada no curso de Matemática-Licenciatura (2015) pelo Instituto Federal Catarinense - Campus de Concórdia/SC. Membro atuante do Grupo de Estudo em Tecnologia e Educação Matemática (GETECMAT). Desenvolve pesquisa relacionada à formação de professores com/para integração de tecnologias digitais ao currículo. Currículo Lattes



ivanetefatima@hotmail.com



<http://lattes.cnpq.br/9507502336775818>



Suely Scherer



Professora associada na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Matemática. Possui pós-doutorado em Educação pela UFPR com estágio científico na Universidade de Lisboa. É doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Matemática pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e licenciada em Matemática pela Universidade da Região de Joinville. Desenvolve e orienta pesquisas na área de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância, investigando questões relacionadas ao currículo escolar e cultura digital, aprendizagem e formação de professores. É líder do Getecmat – Grupo de Estudo em Tecnologia e Educação Matemática. Currículo Lattes



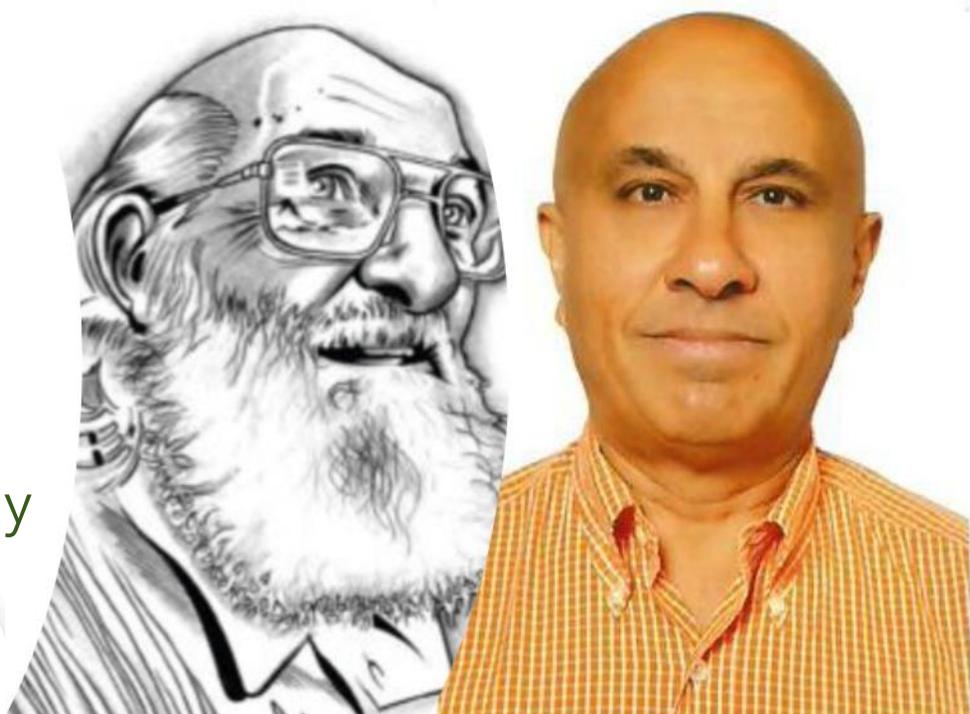
suely.scherer@ufms.br



<http://lattes.cnpq.br/6812065936018405>



Jairo Portillo Parody



Licenciado en Educación - Universidad del Zulia (Venezuela). Master en Ciencias, Doctorado en Educación (U.S.A.). Titular jubiloso activo Universidad de Los Andes (Venezuela). Fundador del Laboratorio de Investigaciones Educativas Don Simón Rodríguez, miembro del Grupo de Investigación en Género y Sexualidad, miembro fundador del Grupo de Investigación de Estudios Culturales, miembro del Instituto de Investigación José Witremundo Torrealba. Unos desvanecidos, otros en vías (Situación país). Forastero en mi propia tierra. Duro de leer: Niñas de Maíz, Artesanas del Silencio, Piel de Escuela, Mal de escuela, Entre el Páramo y la Mar, Cubagua, Etnografía de La Terredad, Ironía Pedagógica...Galardonado por relatos visuales en fotografía, videos documentales y por programas de estímulo al investigador. Pero ese no soy yo. Dicen: Que soy hombre de mar y de montaña. Que me han visto halar a tierra un tren de pesca y arriar ocho mulas de carga montado en una mula de silla. Que me han visto sembrando agua en El Collado del Cóndor. Que algo se me ha perdido por andar de saltamontes. Ustedes saben el camino. Para ir a donde voy vengan conmigo. El encierro se prolonga.



charagato@gmail.com



www.saber.ula.ve



José Gregorio Lemus Maestre



Postdoctor en Enseñanza de la Matemática, Doctor en Ciencias de la Educación, Magister Scientiarum en Docencia de la Educación Superior, Especialista en Gerencia Educativa, Licenciado en Educación Mención Biología. Docente Asociado a Dedicación Exclusiva de la Universidad de Oriente, República Bolivariana de Venezuela. Arbitro y miembro editorial de Revistas nacionales e internacionales. Tutor de tesis de pre y postgrado. Líneas de investigación: Gestión Escolar con compromiso político en la formación ciudadana, Integración comunitaria, Pedagogía y evaluación en la formación de profesionales, enseñanza de las ciencias naturales, integración comunitaria, pedagogía y evaluación en la formación de profesionales y conformación decolonial en la enseñanza de las ciencias naturales en profesionales universitarios. Publicaciones recientes: Subversión del docente universitario: ¿Necesidad o vanidad? Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 22(1). Formación Docente Comunitaria Decolonial en la Universidad Venezolana. RAC: Revista Angolana de Ciências. 2 (1), 32-55. Rasgadas las Vestiduras en la Universidad de Oriente. República Bolivariana de Venezuela. Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática REVIN, v.1, e020018, 1-27. Capítulo en el Libro: Por el sendero de los transmétodos. Libro IUNAES 2021.



joglem@gmail.com

ORCID

<https://orcid.org/0000-0002-0035-2327>



Júlio César Augusto do Valle



Licenciado en Matemáticas, Magíster y Doctor en Educación de la Universidad de São Paulo (USP). Especialista en Políticas para la Igualdad Social por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Exsecretario Municipal de Educación y Cultura de Pindamonhangaba (SP), ciudad natal, de 2017 a 2020. Doctor en el Instituto de Matemáticas y Estadística de la Universidad de São Paulo (USP), con investigación dedicada al campo de las políticas curriculares y curriculares.



julio.valle@gmail.com



www.afinaldecontas.com



María Leticia Moreno Elizalde



Profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad Juárez del Estado de Durango adscrita a la Facultad de Economía, Contaduría y Administración. Durango, Durango, México. Doctora en Ciencias de la Educación con la tesis doctoral “Responsabilidad Social Universitaria en una Escuela de Negocios” con mención honorífica (2017). Promotora entusiasta de la Responsabilidad Social Universitaria desde 2017. Actualmente Secretaria Ejecutiva de Responsabilidad Social Universitaria de la Facultad de Economía Contaduría y Administración de la UJED. Reconocimiento como Perfil deseable PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente) por la SEP desde 2006-2020. Certificada como docente en negocios internacionales por ANFECA (Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado UJED-CA-101 Gestión y Desarrollo de las Organizaciones, con la línea de investigación: Gestión de la responsabilidad social de las organizaciones como estrategia de innovación e impactos en el entorno económico, social y ambiental. Autora del libro Responsabilidad Social Universitaria en una Escuela de Negocios” (2018). Coordinadora de libros electrónicos “Escuelas para la Inclusión y la Justicia Social” (2020), “Experiencias desde la Investigación y Prácticas de la Responsabilidad Social Universitaria” (2019), Gestión de las Organizaciones desde la Responsabilidad Social” (2018), Enfoques y Perspectivas de la Responsabilidad Social Organizacional” (2018). Autora de artículos en revistas indexadas, capítulos de libro, ponente, y conferencista nacional e internacional en temas de Responsabilidad Social de las Organizaciones.



leticia.morenoelizalde@ujed.mx



Delia Arrieta Díaz



Presidenta del Colegio de Licenciados en Administración de Durango, A.C. Docente Investigador de la FECA-UJED Doctora en Gobierno y Administración Pública, Maestra en Administración de Calidad en la Gestión Pública, Maestra en Psicoterapia Gestalt y Licenciada en Administración. Con distinción de Investigadora Nacional nivel 1 otorgado por CONACYT de 2016 a 2018, Certificación Docente en Administración por ANFECA de 2020 al 2023, Reconocimiento como Perfil deseable PRODEP de 2018-2021, Distinción de investigador honorífico del 2020 a 2023 otorgado por COCYTED, Distinguida con el Reconocimiento al Mérito Académico “Elizundia Charles” 2019 de la zona 3 ANFECA. Ha publicado con diferentes temáticas libros y artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales, ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales, con la línea de investigación Gestión Estratégica de Calidad en las Organizaciones Públicas y Privadas y sus Implicaciones en el Entorno Socioeconómico. Responsable del Cuerpo Académico Consolidado UJED-CA-101 Gestión y Desarrollo de las Organizaciones desde 2010. Presidenta del Colegio de Licenciados en Administración de Durango gestión 2015-2020. Coordinadora Regional de Academia ANFECA de la Zona 3 Centro desde 2005. Consejera de la Federación de Profesionistas del Estado de Durango. Conferencista con diversas temáticas a nivel nacional e internacional. Docente a nivel licenciatura, maestría y doctorado, profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Juárez del Estado de Durango adscrita a la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA-UJED). México Se ha desempeñado laboralmente en Dependencias y Entidades Gubernamentales, en el sector educativo e iniciativa privada. Incursionó como empresaria en el ámbito forestal y en la transformación maderera con la producción de muebles y molduras. Ha sido Consultora en capacitación y seguridad industrial en diversas empresas locales y nacionales.



darrietad@hotmail.com



<https://www.mauxmedina.com/darrietad/index.html>



Héctor Moreno Loera



Doctorado en Administración y Desarrollo Empresarial. Maestría en Ciencias con Especialidad en Sistemas de Calidad y Productividad. Ingeniero Industrial. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Economía, Contaduría y Administración, de la Universidad Juárez del Estado de Durango, contando con 18 años de experiencia docente impartiendo las materias de Administración de la Calidad, Administración de la Cadena de Valor, Programa Emprendedor, Organización Industrial, Comercio Internacional, Metodología de la Investigación a nivel licenciatura; así como las materias de Taller de Sistemas de Calidad, Administración Empresarial, Administración de la Producción y Metodología de la Investigación a nivel Posgrado. Además, ha sido asesor y consultor empresarial, cuenta con el certificado en Consultoría General SEP CONOCER Nivel 5, así como la competencia en el estándar de consultoría general COMPECER. Comprometido con la actividad docente y de investigación en los temas de innovación tecnológica, calidad y competitividad para las pequeñas y medianas empresas. Pertenece al Cuerpo Académico Gestión y Desarrollo de las Organizaciones en el cuál desarrollo la línea de investigación: Gestión de la innovación y calidad para la competitividad en las organizaciones. Ha participado como ponente en diferentes congresos y seminarios nacionales e internacionales, así como en proyectos de investigación, publicaciones de artículos, capítulos de libros y ponencias con temas relacionados a la calidad.



hmoreno_loera@hotmail.com



María de la Luz Trasfi Mosqueda



Doctorado en Administración y Alta Dirección. Maestría en Administración. Especialización en Docencia Universitaria. Diplomado Presupuesto Basado en Resultados. “Políticas Públicas Para no Dejar a Nadie Atrás”. Diplomado Microsoft Teams: Aulas e Colaboración, Evaluación y Aprendizaje Invertido. Diplomado Evaluación de Políticas y Programas Públicos. Diplomatura de Responsabilidad Social Empresaria. Diplomado en Habilidades Gerenciales. Diplomado “Inteligencia Competitiva”. Coordinadora General de Efectividad Institucional de la Universidad Autónoma de Yucatán (2015-actual) Representante Institucional de Responsabilidad Social Universitaria UADY (2017-actual). Par Evaluador de Programas Académicos (CACECA). Evaluadora Internacional del Premio Iberoamericano de la Calidad. Evaluadora del Premio Nacional de Calidad. Evaluadora del Premio a la Calidad Yucatán. Evaluadora de Estándares de Competencias Laborales del CONOCER. Evaluadora de Programas de Recursos Extraordinarios del Gobierno Federal. Autora del Libro Responsabilidad Social Integrado a la Gestión de Calidad (Tesis doctoral). Autora de proyectos para el Libro Prácticas y Modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México. Coautor del Libro: “Hacia una política pública latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria”. URSULA / Banco de Desarrollo de América Latina 2020. Publicaciones en Congresos Nacionales e Internacionales en temas de Responsabilidad Social, Liderazgo y Cultura Organizacional. Miembro Académico Titular: Academia de Ciencias Administrativas (ACACIA).



lucy.trasfi@correo.uady.mx



<https://orcid.org/0000-0002-2844-6800>



Miguel Israel Bennasar García



Docente de alta calidad educativa e Investigador del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, República Dominicana. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC), Venezuela. Magíster en Educación, Mención: Enseñanza de la Educación Física, Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maturín (UPEL-IPM), Venezuela. Profesor, Especialidad: Educación Física, Deporte y Recreación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maturín (UPEL-IPM), Venezuela. Área de Enseñanza: Educación Física. Miembro del Comité de Investigación (2020), Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, República Dominicana. Facilitador del Diplomado para Docentes en Investigación Educativa, método cualitativo. Coordinador e Investigador del Grupo y Semillero de Investigación Educación Física y Salud (GIEDUFIS) e Investigador del Grupo y Semillero de Investigación Actividad Física y Sociedad (AFyS), Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana. Autor de libros: Publicado y en espera de adjudicación de ISBN para su publicación. Autor de diversos artículos científicos. Tutor, Jurado Internacional y Par Lector Internacional en Trabajos de Grado de Maestría en Educación, Mención: Enseñanza de la Educación Física, Venezuela y República Dominicana, Árbitro de libros y artículos científicos, Colombia y Ecuador. Revisor de resúmenes para Congresos nacionales e internacionales de Investigación Educativa.



miguel.bennasar@isfodosu.edu.do

ORCID

<https://orcid.org/0000-0002-3856-0279>



<https://scholar.google.es/citations?hl=es&authuser=1&user=SsQtJhIAAAAJ>