Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan

Moacir Gadotti, Margarita Gomez, Lutgardes Freire

ISBN 950-9231-83-5
Buenos Aires: CLACSO, enero de 2003
(15,5 x 22,5 cm) 352 páginas

Este libro es fruto de un trabajo colectivo realizado entre educadores, investigadores sociales e intelectuales. Lo inédito de este texto es su condición de producto de los encuentros y debates realizados por medio de la Internet. Los labradores de esta red, tejedores y alfareros de experiencias, provenientes de diversos países, fueron realizando la sistematización de una trama multifacética, rica en vivencias y conexiones. Como a Paulo Freire le gustaba recordar, nadie enseña a nadie: los participantes del curso aprendieron en comunión, mediatizados también por el mundo digital y “virtual” constitutivo de sus actividades.

PRESENTACIÓN

ATILIO A. BORON[1] Y GABRIELA AMENTA[2]

En 1989 la Secretaría Ejecutiva del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales decidió enfrentar con resolución lo que aparecía como un desafío de primer orden para el desarrollo de las ciencias sociales en nuestra región. En efecto, las nuevas tecnologías de la información (NTIC) abrían insospechadas posibilidades de acceso a recursos de investigación, bibliografías, datos e informaciones de todo tipo. Su pleno aprovechamiento, sin embargo, requería introducir un cambio muy significativo en los estilos de trabajo que los cultores de las distintas disciplinas habían cultivado desde sus mismos orígenes. Esta transformación en los hábitos seculares de los intelectuales y académicos no podía sino generar múltiples resistencias: desde el rechazo abierto y militante hasta la aceptación incondicional y por momentos ingenuamente esperanzada, la reticencia y, en algunos casos, una olímpica indiferencia. Fue evidente para CLACSO que las NTICs habían llegado para quedarse, y que más allá de las muy distintas reacciones que suscitaran, se estaba en presencia de una nueva realidad cargada de enormes potencialidades para las labores de docencia e investigación de las ciencias sociales: ante la magnitud de las oportunidades ofrecidas, y también de los peligros que en ellas anidaban, CLACSO no podía responder con indiferencia.

El Consejo fue pionero en América Latina y el Caribe en lanzar varios proyectos en el campo de la comunicación e información electrónicas, llevando a cabo un esfuerzo sistemático orientado al desarrollo de redes electrónicas especialmente destinadas a atender las necesidades de los científicos sociales en América Latina y el Caribe. Simultáneamente, y con el propósito de facilitar el pleno aprovechamiento de las potencialidades del teletrabajo, el Consejo se abocó a la tarea de promover el entrenamiento de los investigadores latinoamericanos y caribeños en las nuevas tecnologías y la creciente utilización de las redes electrónicas como instrumentos de efectiva vinculación y cooperación internacional. Entre estos proyectos, cabe mencionar a IDIN (International Development Information Network) y la Red de Redes de América Latina y el Caribe, que tuvieron un papel trascendental en la conformación de la Red Académica Electrónica (RAEC), las páginas web del Consejo y la actual plataforma del Campus Virtual de CLACSO.

Como es bien sabido, la investigación científica ocupa un papel vital en los nuevos procesos económicos y sociales del capitalismo mundializado. Las transformaciones en los modos de producción de la información y el conocimiento han cambiado la labor académica de una manera significativa. Bajo estas condiciones, la capacidad de procesar adecuadamente la información, enjuiciarla críticamente y optimizar la creatividad y las potencialidades innovadoras de investigadores y profesores asume una fundamental importancia. De ahí que hoy más que nunca los científicos sociales necesiten encontrar formas ágiles de mantenerse al día, coherentes con sus preocupaciones intelectuales y que sirvan asimismo para potenciar su instrumental analítico en medio de la confusión imperante debido al creciente volumen de información que circula. La clásica distinción entre información y conocimiento es más necesaria que nunca en la presente situación: la fenomenal acumulación y vertiginosa circulación de la primera ha servido en muchos casos para impedir la gestación de un conocimiento verdadero sobre aquello que Maquiavelo denominaba "la verdad efectiva de las cosas". No necesariamente la exhuberancia informativa opera en detrimento del conocimiento, y la apuesta del Consejo en relación a las NTICs se fundamenta precisamente en la convicción de que mediante una adecuada preparación esta contradicción puede resolverse favorablemente.

Frente a los alentadores resultados y las potencialidades que presenta esta modalidad de trabajo en términos de cooperación académica y diseminación internacional, CLACSO decidió dar un nuevo impulso al trabajo electrónico a través de la creación de un Campus Virtual en el cual fueron alojadas las más diversas actividades académicas del Consejo.

El Campus Virtual de CLACSO es una plataforma de comunicación, información y difusión de los programas y proyectos académicos regionales e internacionales del Consejo que permite optimizar los esfuerzos de los mismos mediante la utilización de un "espacio virtual" particular para cada una de las áreas y grupos involucrados, los que de este modo pueden sostener a lo largo del tiempo y a un bajísimo costo un constante nivel de interacción congruente con los requisitos de una efectiva cooperación internacional. Si en el pasado ésta adolecía de la inevitable intermitencia que imponían las grandes distancias existentes en la región, el funcionamiento del Campus Virtual de CLACSO ha hecho posible el mantenimiento de una fecunda continuidad en la labor de los académicos de la región, potenciando la interacción entre los investigadores de los centros afiliados al Consejo y facilitando enormemente la diseminación de los avances y resultados de sus actividades.

En los últimos años, diferentes programas académicos del Consejo han hecho creciente uso de los instrumentos de trabajo ofrecidos por el Campus Virtual. Tanto los Grupos de Trabajo como los ganadores de los diversos concursos organizados por el Programa de Becas y los participantes de las actividades de Formación a Distancia han podido adquirir una dinámica más efectiva que en el pasado. Por otra parte, las nuevas tecnologías informáticas permiten al Consejo contar con un instrumento de evaluación y control de gestión más adecuado, con lo cual se crean las condiciones para una asignación óptima de los siempre escasos recursos financieros y humanos y para una democratización del acceso público a los conocimientos generados por las ciencias sociales en la región.

Cada una de las actividades desarrolladas en el Campus Virtual exigió y exige la investigación, el desarrollo y la implementación de metodologías de educación a distancia (en sus aspectos tecnológicos, pedagógicos y curriculares), como así también la preparación de materiales multimediáticos (protocolos de normas y procedimientos, manuales técnicos de operaciones, CD-Roms) amén de instancias presenciales. Todos los espacios académicos virtuales del Consejo poseen distintas conferencias y carpetas de teletrabajo (agendas de reunión, bibliografía temática, debates, clases teóricas, trabajos prácticos, estados del arte de temas puntuales, chats, etc).

El curso de formación a distancia sobre Paulo Freire requirió también el intercambio previo con los docentes en cuanto a su estilo de trabajo y sobre todo, la internalización de los conceptos básicos trabajados en la comunidad freireana, para adoptar una metodología adecuada del curso y un eficiente desarrollo técnico y operativo del curso en el Campus Virtual. En este sentido, queremos destacar la colaboración, el apoyo y la coordinación académica constante del equipo del Instituto Paulo Freire de Brasil, principalmente la labor realizada por el Dr. Moacir Gadotti, la Lic. Margarita Victoria Gomez y la Lic. Lutgardes Freire.

También queremos destacar que esta actividad de Paulo Freire en el Campus Virtual pudo realizarse gracias al permanente apoyo de los miembros del Comité Directivo, los directores de los Centros Miembros y el personal de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO, quienes en pos del fortalecimiento de las ciencias sociales en la región alientan y difunden las actividades de formación a distancia del Campus Virtual. La incondicional ayuda y colaboración de María Inés Gómez, quien día a día teletrabajó con los alumnos en el aula virtual, fue uno de los pilares del desarrollo del curso, como así también las actividades de Gustavo Navarro, Jorge Fraga, Javier Jiménez y Miguel Santángelo para poner en marcha las actividades del mismo. Extendemos este agradecimiento a Emilio Taddei y Andrea Vlahusic por la administración de la convocatoria de la Cátedra Florestan Fernandes de CLACSO, a Bettina Levy y Natalia Gianatelli por la supervisión de los becarios en la plataforma virtual, a Dominique Babini y Florencia Vergara por la búsqueda complementaria de materiales bibliográficos sobre Paulo Freire, a Ana María Barros, a Sandra Longhitano y a Julio Gutiérrez por la colaboración con las matrículas. Por último, nuestro más sincero agradecimiento a Jorge Fraga, a Florencia Enghel, quienes diseñaron, diagramaron y editaron, como siempre en forma impecable, los trabajos presentados, y a Sabrina González, quien realizó una cuidadosa revisión bibliográfica de los mismos.

NOTAS

1. Secretario Ejecutivo de CLACSO.
2. Coordinadora del Campus Virtual de CLACSO.

Proponho aos colegas que não puderam participar do chat dia 21/11, nos encontrarmos no domingo dia 26/11, a partir das 19 h. do Brasil, se tiver algum professor com disponibilidade seria interessante, mas mesmo assim nós cursistas poderíamos nos encontrar. O que acham?

Ellen Cristine de Moraes
Professora e Figurinista
São Paulo, Brasil

Primera Parte

Actualidad de la propuesta freireana

From :"Colegio Tecnico Sigsig"
To:<margarita@pablofreire.org>
Subject:Hola margarita
Date:Wed,6 Dec 2000 16:57:37 -0500

Es muy agradable recibir tu correo Eso me anima mucho.
Te cuento que en Ecuador, estamos con un proceso de reforma que nos obliga a realizar planeamientos educativos que se inserten como PROPUESTA EDUCATIVA.
Hace cuatro años presentamos un proyecto que en su parte central elimina los tradicionales exámenes trimestrales.
Estamos evaluando su efectividad.
El próximo martes 12 de diciembre tenemos un taller para 27 maestros/as de nuestra institución y proyectaruna propuesta que incluye elementos de género, ciudadanía y participación en donde por supuesto va muy bien la educación como instrumento de cambio a partir de la reflexión.

Saludos,
Tobias.

CONTRIBUCIONES FREIRIANAS AL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO

RICARDO ROMO TORRES[1]

La obra de Paulo Freire se nos presenta como un diamante que brilla en la constelación de tesoros culturales de Latinoamérica y el mundo. Valiosa por su consistencia y coherencia, presenta un sinfín de facetas. En este ensayo me propongo exponer algunas de ellas especificadas en las contribuciones antropológicas, epistemológicas y pedagógicas del destacado pensador brasileño.

CONTRIBUCIÓN ANTROPOLÓGICA

Comenzaré con la idea de que un sustento antropológico está en la base de la teoría freiriana del conocimiento. Ese sustento descansa en la concepción asumida por Freire de los hombres y mujeres como seres inacabados, incompletos en ese proceso de estar siendo personas para y con los demás. Al interior de esta idea adelanta lo *inédito viable,* no bajo las determinaciones contundentes de la realidad o las circunstancias sobre los hombres y mujeres, sino en las posibilidades desde la programación para reactuar sobre ellas. Freire en este sentido sostiene, basándose en Jacob, que somos seres programados, pero no determinados. Entonces, pensar la dinámica del proceso de conocer que resulta de la praxis de los hombres sobre la realidad exige plantear, a su vez, la procesualidad en ese inacabamiento e incompletud de los hombres y mujeres insertos en sus realidades también inacabadas y, por lo tanto, cambiantes. Esa incompletud de hombres y mujeres les lleva a estar siendo curiosos en la vía de lo inédito viable. Ese inédito supera las determinaciones y asume, en su apertura, la programación, en su procesualidad abierta a la curiosidad epistémica de los sujetos pensantes-sintientes-actuantes[2]. La presente contribución remata con la concepción de que los hombres y mujeres concretos son totalidades dinámicas expresadas en la articulación de las dimensiones cognitivas, afectivas, volitivas e imaginativas.

CONTRIBUCIÓN EPISTEMOLÓGICA

Frente al inacabamiento de los sujetos se demanda la curiosidad crítica que supere la ingenuidad de sus concepciones cotidianas acerca de la realidad. Exigiéndose, en esa perspectiva, una lectura problematizadora y crítica del mundo social y cuyo requerimiento se oriente a construir las relaciones entre lo pedagógico, lo político, lo ético y lo estético. La vida y existencia democráticas requieren de hombres y mujeres parentéticos capaces de problematizar, desde una conciencia crítica, la lógica parametral de las preguntas burocráticas[3].

La perspectiva freiriana insiste en la posibilidad de diálogo entre diferentes, pero no entre antagónicos. A reserva de profundizar más adelante esta cuestión, se podrán distinguir dos modalidades de diferencias: las disimétricas y las asimétricas. La disimetría es la diferencia que hace la diferencia entre la simetría (comunicación) y la asimetría (conversación). Entonces ¿a qué modalidad de diferencias remitirse cuando se alude a los diferentes? ¿Será factible que los antagonismos devengan cuando se hacen insalvables las asimetrías?

El diálogo, como recurso y condición antropológica y epistémica, será el dispositivo posibilitador de la coordinación de curiosidades entre profesores y alumnos[4]. Articulación de curiosidades que está mediada por la orquestación de experiencias democráticas al interior de los contextos culturales y educativos, tanto de docentes como en dicentes.

Si bien en *Pedagogía de la autonomía* y otros trabajos recientes se encuentra un énfasis en la distinción entre curiosidad epistemológica y curiosidad ingenua, aquí cabe preguntarse: ¿en dónde quedó el tratamiento freiriano sobre la conciencia, ante todo la diferenciación entre conciencia intransitiva, transitiva y crítica presentes en sus primeros trabajos? No formularé por el momento ninguna respuesta a este interrogante, pero sí señalaré que otro aspecto de la contribución epistémica a destacarse está en la diferenciación entre "hablar con" y "hablar de". Esta fue introducida y explotada por Freire, y tiene insospechadas potencialidades pedagógicas en una concepción de diálogo inspirada en una teoría del conocimiento no tanto en-sí y para-sí, sino más bien orientada al para-otros y hacia la construcción de un nosotros solidario y esperanzador.

CONTRIBUCIONES PEDAGÓGICAS: DESDE LA CONTEMPORANEIDAD

Una verdadera pedagogía contemporánea que se precie de serlo debe asumir y cumplir exigencias libertarias de índole ética y política, con el fin de evitar caer a los precipicios de las perspectivas meramente funcionales a la acomodación de los sujetos en sistemas injustos y opresores. La propuesta freiriana asume y cumplimenta esas exigencias bajo una doble dimensión fundamental, especificada en las problemáticas tanto de la alteridad como de la recursividad en la medida en

que ambas están orientadas a la construcción de una pedagogía alternativa. Esas problemáticas se manifiestan en el énfasis conferido por Freire a la experiencia[5], a la existencia y las mutuas relaciones entre éstas[6].

La experiencia apela a la apertura y, por lo tanto, a la exterioridad con base en que somos y estamos, existencialmente hablando, en la incompletud. Es la razón por la que Freire está convencido de que:

> La experiencia de apertura como experiencia fundadora del ser inacabado que terminó por saberse inacabado. Sería imposible saberse inacabado y no abrirse al mundo y a los otros en busca (...) de múltiples preguntas. El cerrarse al mundo y a los otros se convierte en una trasgresión al impulso natural de la incompletud[7].

El pedagogo brasileño invita también a superar lo que denomina experiencia vivida[8]. La superación se alcanza mediante la experiencia existencial. De ella refiere lo siguiente:

> La experiencia existencial es un todo. Al iluminar uno de los ángulos y percibir la interrelación de ese ángulo con los demás, los alumnos tienden a reemplazar la visión fragmentaria de la realidad por una visión total. Desde el punto de vista de una teoría del conocimiento, eso significa que la dinámica entre la codificación de situaciones existenciales y la decodificación, envuelve al alumno en una re-construcción constante de su antigua "admiración de la realidad[9].

Del anterior planteamiento llama la atención que Freire confiera un acento muy marcado al papel de la experiencia dentro de un contexto de realidad articulada, cuya percepción o admiración se hará de manera parcial o total dependiendo de los recursos codificadores y decodificadores que se tengan a la mano. Es también digno de subrayarse que el pedagogo de Recife refuerza con el planteamiento de experiencia existencial el carácter abierto hacia la otredad, pues desde ahí propondrá la posibilidad de un despliegue de los sujetos hacia experiencias de subjetividad democráticas, ya que siendo la democracia una experiencia tensa, habría que distensionarla a través del diálogo. El diálogo articulado pero también vehiculizado por la solidaridad al ejercerse desde el "hablar con" y para los demás.

En libros anteriores a *Acción cultural para la libertad,* en particular *Pedagogía del oprimido,* subrayaba la experiencia existencial en función de la subordinación de los oprimidos a los patrones y parámetros de los opresores. Con ello opera con una especie de exteriorización del opresor a partir de su objetivación: "en cierto momento de su experiencia existencial, los oprimidos asumen una postura que llamamos de "adherencia" al opresor. En estas circunstancias, no llegan a "admirarlo", lo que los llevaría a objetivarlo, a descubrirlo fuera de si"[10]. Sin embargo,

en textos posteriores a su obra principal alude a la cualidad tensionante y conflictiva de las experiencias, ante lo cual abre los signos de esperanza que deben ser asumidos por los oprimidos:

> La experiencia histórica, política, cultural y social de los hombres y las mujeres nunca puede darse "virgen" del conflicto entre las fuerzas que obstaculizan la búsqueda de la *asunción* de sí por parte de los individuos y de los grupos y fuerzas que trabajan a favor de aquella asunción[11].

Asimismo, expresa las facetas esperanzadoras de la experiencia, en tanto social, histórica y política, con suficiente nitidez en el siguiente pasaje:

> Una de las características de la experiencia existencial en el mundo en comparación con la vida en el *soporte* es la capacidad que fuimos creando, mujeres y hombres, de entender el mundo sobre el que y en el que actuamos, lo que se dio simultáneamente con la comunicabilidad de lo entendido. No hay entendimiento de la realidad sin la posibilidad de su comunicación[12].

La simultaneidad en la comunicabilidad de lo entendido y el entendimiento mismo, en tanto característica de la experiencia existencial, conduce, inevitablemente, al problema de las implicaciones entre formas de entendimiento y comunicación ya formuladas por el sociólogo y filósofo alemán Jurgen Habermas. Un ingrediente importante en esta implicación está dado por la coordinación de las acciones desde la comunicación para acceder al entendimiento, ¿pero es factible la coordinación de las acciones? Numerosas evidencias aportadas por la sociología muestran que las experiencias son susceptibles de coordinarse, pero no las acciones[13].

Retomando el planteamiento freiriano de experiencia existencial pero acotando el papel conferido por esta perspectiva a la comunicación y, por tanto, a las acciones, estaremos en condiciones de plantear que la coordinación de experiencias existenciales permitirá, en dirección hacia la alteridad, vía el diálogo, la construcción de un nosotros bajo el ángulo de las subjetividades democráticas[14]. Puesto que si sólo alterándonos por y desde los otros se cumplimenta la transformación de la vida en existencia solidaria, entonces se precisa del dispositivo que colije y consolide los impulsos dialógicos entre sujetos: la recursividad.

El problema de la recursividad ha sido objeto de tratamiento en las actuales ciencias cognitivas. Su abordaje es efectuado, preferentemente, desde el ángulo del en-sí y para-sí cognitivos. Es momento de que se genere un giro hacia la recursión ética, cuya nota característica es su orientación hacia los demás, es decir, al para-otros. También es hora de que la pedagogía contemporánea afronte la problemática fundamental especificada en la recursividad orientada a los demás. Los hombres y mujeres en el horizonte de su incompletud necesitan recursivamente de los demás para no quedarse solos en el plano de las diferencias.

Precisamente, la recursión orientada a los demás impide a las diferencias ejercer su imperio, evitando así el riesgo de parálisis. En cambio, posibilita transformaciones en la perspectiva de las subjetividades democráticas.

La recursión orientada a los demás, propia de los sujetos curiosos, facilita el proceso de estar siendo por medio de un despliegue de subjetividades democráticas y a partir del diálogo abierto a la inconclusión de hombres y mujeres esperanzados por cambiar las condiciones de existencia en las que viven. Por lo pronto podríamos distinguir tres planos:

a) Un despliegue con las diferencias (disimétricas y asimétricas) de esa recursividad.

b) Un pliegue en el caso del protagonista (centración en la simetría).

c) Un repliegue en el antagonismo: cuando las asimetrías son demasiado radicales o insalvables.

La anterior problemática de las disimetrías, asimetrías y simetrías nos conduce, desde el problema del despliegue, a la cuestión de los ritmos. Si bien desde la poesía y la poética se adelanta en el problema de los ritmos a través de la alternancia y combinación de proximidad y distancia, es con lo pedagógico desde donde deben gestarse propuestas más elaboradas. Desde ese ángulo se precisa abordar la proximidad desde la simetría (comunicación), la distancia a partir de la disimetría (diálogo) y otra modalidad de distanciamiento con base en la asimetría (conversación). En la ritmicidad implicada en el flujo interactivo de las personas operan alternadamente las simetrías, las disimetrías y asimetrías. Como ya lo hemos planteado la disimetría marca la posibilidad de ritmo en la medida en que constituye la diferencia que hace la diferencia entre diferentes (ello con respecto a la simetría y la asimetría).

La proximidad es factible mediante la simetría y hasta ciento punto en la disimetría; la distancia a partir de la asimetría. Entonces, surge la inquietud de cómo responder al problema y la posibilidad presentadas por dos líneas próximas a la perspectiva freiriana: en la extraposición (participación distanciada y distanciación participativa), pero también en el asunto de la zona de desarrollo proximal, formuladas respectivamente por Bajtín y Vigotsky.

Con lo anterior podríamos sostener que solamente entre diferentes deviene el problema de los ritmos y la ritmicidad. Entre antagónicos se presenta la cuestión de que las disimetrías y asimetrías, pero sobre todo éstas últimas, devienen en los planos disrítmicos y arítmicos.

Aunque Freire no haya explicitado el problema de la recursividad, su interés y curiosidad apuntaron siempre a la cuestión de la otredad, al plano de la insistencia del por, con y para los demás; por lo tanto se aproximó a esa problemática a través de una perspectiva ética y política en su pedagogía. Desde esta última

estuvo en condiciones, como bien lo ha expresado Gadotti, de subrayar recurrente y recursivamente el status de la pedagogía desde lo mismos títulos de sus libros: *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la esperanza*, *Pedagogía de la autonomía*, *Pedagogía de la indignación*, *Pedagogía: diálogo y conflicto*[14].

HACIA UNA ECOPEDAGOGÍA DE LAS EXPERIENCIAS EXISTENCIALES

Desde las contribuciones pedagógicas en su contemporaneidad se desprende la posibilidad de avanzar hacia una ecopedagogía de las experiencias existenciales. Para ello retomaré tres de los diez principios de la ecopedagogía expuestos por el pedagogo brasileño Moacir Gadotti. Sus enunciados son:

4. La ternura para con esa casa llamada Tierra.

8. Nuevas actitudes: reeducar *olhar* (mirar o cuidar), el corazón.

9. Una racionalidad intuitiva y comunicativa: afectiva, no instrumental.

Previo a la reflexión en torno a los anteriores principios, es preciso que los enmarquemos dentro de una exigencia ecologizadora. Precisamente, Gadotti, citando a Morin, refiere la necesidad de ecologizarlo todo; la invitación se aplica, de manera inevitable, a la pedagogía. Para este ámbito la respuesta a dicha invitación está expresada en el movimiento y propuestas de la ecopedagogía. ¿Desde dónde ecologizar la pedagogía?[16] El propio Gadotti ofrece algunos elementos a la hora de diferenciar cuatro vertientes de la ecología: ambiental, social, mental e integral. Complementando esa distinción se podría considerar otras tres modalidades: la ecología de la mente batesoniana, la ecología de la acción moriniana y la ecología de las experiencias existenciales.

Las modalidades ecológicas de la mente batesoniana y de la acción moriniana tienen grandes alcances, pero también sus déficit; en particular, la segunda padece de las mismas limitaciones presentes en la teoría habermasiana de acción comunicativa.

La ecología de la experiencia tendrá sus alcances en razón de que las experiencias son coordinables, pero no las acciones. Esta ecología de la experiencia tiene su apoyo en términos de que sólo las experiencias pueden ser orquestadas, aprovechadas, potencializadas. Esa ecología de la experiencia con sus pretensiones orquestantes de las vivencias objetivadas y tematizadas asume como eje y soporte la experiencia de solidaridad que ha sido generada en muchos contextos, pero la que nos interesa en particular es la experiencia latinoamericana de solidaridad[16]. Esa ecología de las experiencias existenciales se cumplimenta mediante los recursos desplegantes del diálogo y la conversación. Con estos dispositivos se accede a esa orquestación de experiencias, sobre todo cuando las experiencias son concebidas en su historicidad[18].

De igual forma, la factibilidad de la ecología de la experiencia se antoja desde una traducción reflexiva y epistémica latinoamericana, pero en particular a través de la exigencia freiriana especificada en términos de que "la democracia es una experiencia tensa". La ecologización desde esa experiencia tensa debe conducir a la orquestación, a la coordinación de las diferencias, sin olvidar el problema de la alteridad u otredad. Esa coordinación posibilita formas solidarias de vida, por lo que en la democracia será necesaria la ecología de las experiencias existenciales, las cuales permiten, a su vez, la construcción de subjetividades democráticas. ¿Cómo lograrlo con base en los principios enunciados arriba?

En el marco de la constitución de subjetividades democráticas es pertinente formular el siguiente interrogante: ¿cuáles son las implicaciones en la construcción de subjetividades democráticas al interior de una escuela ciudadana y una ecopedagogía? ¿Qué exigencias pedagógicas debemos asumir para la construcción de parámetros tendientes a facilitar el despliegue de subjetividades democráticas en el marco de las escuelas ciudadanas y en el contexto de la planetariedad?

Para Freire, según Gadotti, la constitución de una escuela ciudadana tiene como imperativo la necesidad de construir subjetividades democráticas de los participantes en el proceso educativo, mostrando que las desigualdades no son naturales, sino más bien que esas diferencias tienen una historicidad y, por lo tanto, son construidas socialmente. Es en esa medida como la construcción de esas subjetividades democráticas retoma al diálogo como el dispositivo que posibilita el acceso a la historicidad, en tanto despliegue.

Entonces, en esa historicidad el diálogo dispondrá de ritmos, en tanto expresión de esa subjetividad democrática en construcción. ¿Cómo y desde dónde tematizar los ritmos bajo la óptica de una escuela ciudadana y desde la ecopedagogía? Pues tanto Freire en su libro *La educación de la ciudad* como Padilha en "Uma escola feliz" aluden a los ritmos pedagógicos[19].

Asimismo, dentro de la construcción de esa subjetividad democrática, ¿cómo y desde dónde abordar la relación emocionalidad y ritmo presentes en el diálogo[20]?

PRINCIPIO 4: LA TERNURA PARA CON ESA CASA LLAMADA TIERRA

Este principio sugiere la posibilidad de concebir a la ternura como una mediación entre el dolor y la organización de la alegría. La ternura como una especie de "cemento relacional" está expresada en el dispositivo de la solidaridad. En esta dirección, Julio Cortázar, el Bolívar de la narrativa en nuestro continente, ha expresado que "La verdadera otredad hecha de delicados contactos, de maravillosos ajustes con el mundo, no podría cumplirse desde un solo término, a la mano tendida debía responder otra mano desde el afuera, desde lo otro"[21]; de la misma forma con la idea de comprensión irónica: "tierna pero lejana" ha condensado ex-

presiones valiosísimas para el tratamiento de la solidaridad. Por su parte, Gadotti alude a la necesidad de "crear nuevas vivencias de solidaridad"[21].

La ternura es un dispositivo afectivo impulsor de la solidaridad. A ella aludía Martí cuando decía: "se necesita abrir una campaña de ternura y de ciencia, y crear para ello un cuerpo, que no existe, de maestros misioneros"[23]. Se reúnen cognición y emoción en esa campaña, ya que hay ternura y ciencia. De esta forma, para organizar la alegría, invocada por Freire, se precisa una campaña de ternura como la destacaba José Martí. Luego se requiere, en palabras de Cortázar, de la comprensión irónica, tierna pero lejana. El prócer cubano complementa al señalar: "He ahí, pues, lo que han de llevar los maestros por los campos. No sólo explicaciones agrícolas e instrumentos mecánicos, sino la ternura, que hace tanta falta y tanto bien a los hombres"[23].

La ternura propuesta por Martí asume una direccionalidad en el marco de las implicaciones entre amor y diálogo propuestas por Freire:

> No es posible la *pronunciación* del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo (…) El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Ese compromiso por su carácter amoroso, es dialógico[25].

Freire mantuvo siempre esa correspondencia entre el amor y diálogo con los demás. Una modalidad de esa correspondencia está expresada en el vínculo de la emoción con el rigor científico de sus argumentaciones[26]. La emoción complementa la estrategia del diálogo verdadero[26]. El pedagogo brasileño marca el límite a la emoción en términos de no obscurecer la comprensión crítica del interlocutor. Aquí vemos nuevamente la preocupación por los otros y otras en y con sus diferencias.

El autor de *Pedagogía del oprimido* apelaba a la emoción cuando invitaba a la organización de la alegría. Si con Freire estableciéramos un diálogo con el pensamiento de José Martí, encontraríamos una mediación en el sentido de que podremos organizar la alegría a través de la apertura de una campaña de ternura. Por ello la emocionalidad devendrá en una especie de cemento relacional entre las personas para la construcción de solidaridades.

PRINCIPIO 8: NUEVAS ACTITUDES: REEDUCAR EL *OLHAR* (MIRAR O CUIDAR), ELCORAZÓN

En definitiva, los tres principios elegidos (4, 8 y 9) comportan aspectos poéticos, en especial el octavo, cuyo enunciado es: "nuevas actitudes: reeducar olhar (mirar o cuidar), el corazón". En correspondencia con éste nuestra reacción es inevitablemente poética: la diástole son los sueños y las esperanzas circulando hacia la utopía. Esa invitación desde el palpitar de corazones se verá complementada en palabras de José Martí mediante la presencia del bardo: "¡he aquí un poeta que se palpa el corazón, que lucha con la mano vuelta al cielo, y pone a los aires vivos la arrogante frente!"[28]. En nuestro caso es el ecopedagogo que palpándose el corazón, junto con los demás, mira de frente a la realidad para leerla y poner al viento de la utopía su férrea voluntad para transformar esperanzadoramente al mundo.

La emocionalidad auténtica confiere sentido a las acciones recurriendo a la solidaridad expresada en el hablar con los demás. De esta forma se atraviesan las fronteras de la mera función cognitiva pues, al exigirse el cruce de los límites de la existencia dolorosa, se accederá a la organización de la alegría mediante la colaboración y a través de la solidaridad en tanto valor antepuesto al volumen de contenidos que los educandos deben aprender. De la misma manera se redimensiona la posibilidad de cambiar la cara de la escuela, no sólo maquillando sus fachadas o mobiliario, sino transformando el alma de ésta.

PRINCIPIO 9: UNA RACIONALIDAD INTUITIVA Y COMUNICATIVA: AFECTIVA, NO INSTRUMENTAL

Una reacción crítica hacia este principio apunta en el sentido de hacer algunas acotaciones a la racionalidad comunicativa sustentada en la teoría de la acción comunicativa (Habermas), sobre todo bajo la pretensión de coordinar acciones a través del consenso vía las formas de entendimiento. Sin embargo, las experiencias son las susceptibles de coordinarse, pero no las acciones. En lugar de racionalidad comunicativa, se podría aludir a una racionalidad dialógica o racionalidad conversacional, pero con el inconveniente del énfasis conferido a la racionalidad, puesto que deja de lado la emocionalidad.

La búsqueda de opciones alternativas a la teoría habermasiana de la comunicación está signada por la necesidad de formular una propuesta que dé cuenta de los aportes latinoamericanos en epistemología y pedagogía a fin de exponer los dispositivos más pertinentes que contribuyan, a su vez, al enriquecimiento de los sujetos. Importará, en todo caso, subrayar la exigencia de una ciencia social con conciencia histórica que además asuma el compromiso de la transformación social.

Las opciones frente a las limitaciones simetrizantes de la comunicación las encontramos diálogo y la conversación como espacios que, con sus posibilidades disimétricas y asimétricas, permiten el despliegue de los sujetos. Por lo pronto caracterizaremos al diálogo como una configuración de interacciones emprendidas por sujetos concretos y a la conversación como un perfil configuracional que alude a las potencialidades metarreflexivas de los sujetos críticos, responsables y creativos de las realidades en donde son partícipes.

Otro aspecto vinculado al diálogo, en tanto opción frente al dispositivo comunicacional, radica en la posibilidad de emplear, desde la diferencia, las marcas distintivas entre la comunicación y el propio diálogo. Sobre todo en las tensiones experimentadas entre una concepción de comunicación que corre el riesgo de ser asociada con lo dicho, y una perspectiva basada en el diálogo, que apunta a la procesualidad del decir en un marco de inconclusión dentro de una realidad concreta e histórica. Esa inconclusión obedece no tanto a esencias inmutables, sino, como lo denomina Freire, a "experiencias existenciales" marcadas por tensiones y contradicciones. A todas esa tensiones Freire las llama dilemas de los oprimidos.

La racionalidad tiene el inconveniente, por más comunicativa que sea, de colocar al margen la emocionalidad; éste es el caso de Habermas. Sin embargo, es interesante destacar que en el enunciado del Principio 9 se insiste en la intuición y en la emocionalidad. Este último aspecto está incluido en el diálogo, pues como encuentro interhumano inclusivo de la alteridad está teñido por el amor y la ternura. Pero el amor invita a la problematización desde un estar con el mundo, en un hablar con los otros. "En verdad, por paradójico que pueda parecer, es en la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores donde encontraremos el gesto de amor"[28]. ¿Entonces el antagónico no podrá ser objeto de amor dentro de una práctica educativa libertaria?

Asimismo, con base al problema del diálogo, sobre todo desde el enunciado freiriano de que éste es posible entre diferentes y no entre antagónicos, es factible formular la siguiente pregunta: ¿qué implican, dentro de nuestros contextos y momento actual, la diferencia y el antagonismo?¿En dónde quedan los protagonistas? ¿Cuál es el tratamiento que debe darse a los protagónicos dentro de las subjetividades democráticas? Por lo pronto no tendría respuestas a esos interrogante; sólo puedo adelantar que la diferencia aludida por Freire está articulada a la problemática de la alteridad. Esta problemática se presenta entre los principios centrales de la propuesta del pensador de Recife al expresarse en la exigencia de considerar al otro como auténtico Otro. Esa es su condición para emprender el diálogo genuino con y para los demás.

BIBLIOGRAFÍA

Cortázar, Julio 1993 *Rayuela* (Madrid: Alfaguara).

Freire, Paulo 1975/1968 *Acción cultural para la libertad* (Buenos Aires: Tierra Nueva).

Freire, Paulo 1987 (1976) *Cartas a Guinea-Bissau* (México: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1997 (1996) *Pedagogía de la autonomía* (México, Siglo XXI).

Freire, Paulo 1978 (1968) *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI).

Gadotti, Moacir 2001 *Lecciones de Freire cruzando fronteras: tres hablas que se completan* (Sao Paulo: Instituto Paulo Freire).

Martí, José 2000 "Maestros ambulantes", en Hart, Armando *José Martí y el equilibrio del mundo* (México: Fondo de Cultura Económica).

Martí, José 1882/1975 "Prólogo al Poema del Niágara" en *Obras completas Vol. 7* (La Habana: Ciencias Sociales).

NOTAS

1 Doctor en sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Participante del Programa Postdoctoral "Pensamiento y Cultura en América Latina", El Colegio de México-CLACSO. Integrante de los Círculos de Reflexión Latinoamericana en Ciencias Sociales coordinados por el Dr. Hugo Zemelman. Profesor-investigador del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, Universidad de Guadalajara, México. Responsable del proyecto "Contribuciones latinoamericanas al desarrollo de una visión epistémico-pedagógica".

2 Como lo veremos más adelante, esa incompletud o inacabamiento de hombres y mujeres transformando una realidad requiere de una constante organización y reorganización de las curiosidades epistemológicas de educadores y educandos por medio del diálogo y desde la orquestación de experiencias a través de la conversación. De esta forma no habrá articulación de curiosidades sin la orquestación de esas experiencias democráticas logradas desde el diálogo y conversación de los participantes.

3 Freire toma prestada la expresión "hombres parentéticos" del sociólogo brasileño Gerreiro Ramos.

4 La idea de articulación de curiosidades procede del artículo de Adriano Nogueira[a] y Adriano Vieira "Pratica educativa a partir da biologia do amor".

5 Por ejemplo, la cultura es concebida por el pedagogo brasileño como la sistematización de la experiencia.

6 Sin lugar a dudas el tratamiento de la exterioridad, en su doble dimensión de experiencia y exterioridad, es un requisito fundamental para abordar la problemática del diálogo de manera más sólida y contundente.

7 Freire, Paulo 1997 (1996) *Pedagogía de la autonomía* (México: Siglo XXI, p. 130). En esa misma línea añade: "Mi seguridad se afirma en el saber confirmado por la propia experiencia de que, si mi inconclusión, de la que soy conciente, atestigua, de un lado, mi ignorancia, me abre, del otro, el camino para conocer". Ibidem, p. 129-130.

8 Partir del "saber de experiencia vivida" para superarlo no es quedarse en él. Ibidem, p. 130.

9 Freire, Paulo 1975/1968 *Acción cultural para la libertad* (Buenos Aires: Tierra Nueva, p. 34-35).

10 Freire, Paulo 1978 (1968) *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI, p. 35).

11 Freire Paulo 1997 (1996) *Pedagogía de la autonomía* (México: Siglo XXI, p. 43).

12 Ibidem, p. 113.

13 Consúltese los trabajos del sociólogo italiano Francesco Alberoni y del sociólogo alemán Niklas Luhmann.

14 La necesidad de reinventar las experiencias en esa orquestación resulta clarificadora en términos de los límites de la coordinación de experiencias existenciales: "las experiencias –dice Freire- no se trasplantan, sino que se reinventan". Freire, Paulo 1987 *Cartas a Guinea-Bissau* (México: Siglo XXI p. 16-17). En este mismo libro añade: "lo que nos enseñan nuestras experiencias, tanto las del pasado como las actuales, es que no se les puede trasplantar pura y simplemente". Ibidem. p. 104. Otro aspecto fundamental es la exigencia de considerar la opción política de quienes coordinan las experiencias existenciales.

15 Entre los pensadores preocupados en la recursividad encontramos al francés Edgar Morin y al chileno Humberto Maturana. El antropólogo francés ha expresado su interés en esa problemática en una doble dirección: por un lado, manifiesta una gran preocupación por la recursión orientada a los demás en ensayos como "La antropología del amor" y otros. Por el otro, los mismos subtítulos de su obra monumental *El método* aluden a ese carácter recursivo. *La naturaleza de la naturaleza; La vida de la vida, El conocimiento del conocimiento*, y el último libro de esta serie *La humanidad de la humanidad*, son ilustrativos a este respecto. Ya al interior de sus trabajos percibo, si lo entiendo bien, una tensión, que posiblemente puede ser llamada dialógica, entre la recursividad cibernética (centrada en la mismidad) y la recursividad ética (orientada a los demás). ¿Cuál será el papel de la tensión entre ambas modalidades de re-

cursividad para comprender y explicar las problemáticas implicadas en el desarrollo humano y social?

16 También sería perfectamente valida la pregunta ¿cómo pedagogizar la ecología?

17 Considero que diálogo y educación se tornan equivalentes en el marco de la experiencia de solidaridad. Ella es la madre de todas las demás, es decir de la experiencia epistémica y la experiencia pedagógica, sobre todo las generadas desde Latinoamérica. Esa experiencia de solidaridad es la que posibilita la orquestación, la coordinación de las de tipo epistémico y pedagógico; ella nos permite avanzar en términos de una visión epistémico-pedagógica.

18 Estamos con Zemelman en su tratamiento de la experiencia, pero sobre todo con la formulación en torno a la experiencia existencial.

19 Durante el chat del 5 de junio de 2002 dialogábamos Paulo Roberto Padilha, Lutgardes Freire y un servidor en torno a los ritmos. Editado por IPF-CLACSO.

20 En esa dirección habría que profundizar en los problemas del dolor y la ternura como mediaciones junto con la invitación freiriana de organizar la alegría. Asimismo, acotar la fiebre generada en torno a la inteligencia emocional descontextualizada y la racionalidad comunicativa de Habermas (Principio 9).

21 Cortázar, Julio 1993 *Rayuela* (Madrid: Alfaguara, 119).

22 Martí, José "Maestros ambulantes" en Armando Hart 2000 *José Martí y el equilibrio del mundo* (México: FCE, p. 138).

23 Gadotti, Moacir 2001 *Um legado de esperanca* (Sao Paulo: Cortez p. 40).

24 Ibidem, p. 135.

25 Freire, Paulo 1978 (1968) *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI, p. 102-103).

26 Gadottí, Moacir 2001 *Lecciones de Freire cruzando fronteras: tres hablas que se completan* (Sao Paulo: IPF, p. 9).

27 Ibidem, p. 10.

28 Martí, José 1882/1975 "Prólogo al Poema del Niágara" en *Obras completas vol. 7* (La Habana: Ciencias Sociales, p. 237).

29 Freire, Pablo 1978 (1968) *Pedagogía del oprimido* (México, Siglo XXI, p. 50).

Por fin ingresamos y podemos saludarlos. Estamos un poco asustadas, pero confiamos en lo que nos dicen, "con la práctica todo resulta más fácil de lo que parece". Si es para nosotros el café de hoy es fresquito, porque acá en Puerto Madryn - Patagonia- está haciendo mucho calor. ¿O será el calor de las dudas y la incertidumbre frente a este nuevo desafío? Será cuestión de ir bebiendo poco a poco. Nos mantenemos en contacto.
Cariños, Susana y Marta.

PRODUCCIÓN Y TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO EN FREIRE

LIDIA MERCEDES RODRÍGUEZ[1]

"Toda la obra de Paulo Freire está permeada por la idea de que educar es conocer, es leer el mundo para poder transformarlo"
Moacir Gadotti

En este trabajo se sistematizan algunos de los planteos de Freire respecto al proceso de producción de conocimiento. Se hace referencia en particular a la educación concebida como situación gnoseológica, impensable sin el concepto de diálogo en el marco de una cierta perspectiva comunicacional, y estrechamente vinculado, al concepto de praxis y al de concientización.

Quizás este tema no se encuentre tan difundido entre los educadores populares como otros aspectos de la obra freireana, tales como el cuestionamiento de la educación "bancaria" que se limita a la "trasmisión" o su "método", con sus diferentes pasos, recursos, fundamentos. Sin embargo, su concepción respecto al modo de producción de conocimiento se encuentra estrechamente vinculada a esas temáticas y les sirve de fundamento a los otros.

EDUCACIÓN COMO SITUACIÓN GNOSEOLÓGICA

En primer lugar, para Freire la educación es en sí misma una "situación gnoseológica"[2].

> "Aquí reside toda la fuerza de la educación, que se constituye en situación gnoseológica"[3].

Como tal, se opone a "transmisión y extensión, sistemática, de un saber"[4]. Por el contrario, es comunicación y diálogo, "un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados"[5].

El conocimiento "se constituye en las relaciones hombre - mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones"[6].

En ese sentido, la producción de conocimiento tiene una serie de requisitos:

-"exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo;

-requiere su acción transformadora sobre la realidad;

-demanda una búsqueda constante;

-implica invención y reinvención;

-reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer"[7].

El mundo se le presenta al hombre como "objetivación". Por ello, la educación tiene como una de sus preocupaciones básicas la toma de conciencia en el sentido de colocar al hecho en un sistema de relaciones, es decir, de incluirlo en la totalidad de las relaciones sociales.

La problematización implica un retorno crítico a la acción, no puede desligarse de la situación concreta, "no puede darse salvo en la praxis concreta, nunca en una praxis reducida a mera actividad de la conciencia"[8]. La concientización "jamás es neutra... como jamás puede ser neutra la educación"[9].

Esa problematización del mundo implica una "ad-miración" no sólo del mundo, sino también del modo de conocerlo. La educación para la libertad no es la de un hombre aislado del mundo, sino en "relaciones indicotomizables" con él[10].

Por eso, "la educación como práctica de la libertad, es sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquéella en que el acto cognoscente no termina con el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes"[11].

Pero en la comunicación no se trata sólo de un vínculo entre sujetos, sino que hay un tercer elemento, el objeto, que es el "el mediatizador de la comunicación"[12]. El hombre construye, a través de su trabajo, el mundo de la cultura y el de la historia[13]. Este mundo sería imposible si "no fuese un mundo de comunicaciones"[14].

Por otro lado, el conocimiento tampoco es sólo la relación de un sujeto con un objeto, sino que incluye "la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes, en torno a un objeto cognoscible"[15].

La problematización implica que la educación es una situación gnoseológica en la cual confluyen educador y educando, como sujetos cognoscentes[16]. Implica un movimiento de análisis de las partes y de síntesis en una totalidad mayor que las incluye y en la cual adquieren sentido. Por ejemplo, en el caso de la extensión agrícola, no es posible pensar que las técnicas se "dan", separadas de to-

da la estructura en la cual se generan y se trasmiten. Si no, se reemplaza la educación por la "asistencialización"[17].

El carácter gnoseológico de la educación está estrechamente ligado a su carácter dialógico. El sujeto no piensa solo. El pensamiento tiene una doble función: cognoscitiva y comunicativa"[18], porque la comunicación que es necesaria para el conocimiento implica reciprocidad, no puede haber sujetos pasivos. Para que sea posible, debe haber un marco significativo común. "la intelegibilidad y comunicación se dan simultáneamente"[19].

Por ello es importante el "diálogo problematizador"[20], para disminuir la distancia entre el educador y el educando.

En ese sentido, el diálogo es la "fundamental estructura del conocimiento"[21]. La situación gnoseológica no se produce de manera aislada. "El educador siente la necesidad de ampliar el diálogo a otros sujetos cognoscentes. De esta manera, su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite"[22]. Desafía a los educandos a pensar, a problematizar, no a memorizar, disertar, como si fuese algo acabado.

Esta problematización no es individual, por ello sólo es posible en el terreno de la comunicación, en el proceso dialógico.

El carácter gnoseológico de la educación está estrechamente ligado a su carácter problematizador y concientizador.

La educación para la libertad es entonces un "acto cognoscente"[23]. que involucra tres elementos: educador, educandos y el objeto cognoscible. Este último es un mediador entre los sujetos, es el lugar de incidencia de la reflexión de ambos: educador y educando. El diálogo es la relación que hace posible el acto cognoscente"[24].

> "Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo"[25].

Desde esta perspectiva, Freire cuestiona tanto lo que llama "subjetivismo" como el "objetivismo", en tanto ambos niegan la acción de los hombres sobre el mundo y sobre la historia. El "subjetivismo" niega la realidad al considerarla sólo un producto de la conciencia, y el "objetivismo", "acrítico y mecanicista, groseramente materialista"[26], niega la acción de los hombres sobre la realidad, al considerar la transformación como producto de un movimiento autónomo, independiente de la praxis.

De esas posiciones se derivan modos de ver la educación que también niegan la presencia del sujeto y transforman a los individuos en objetos sobre los que recae la acción.

Por el contrario, Freire parte de la idea de que los hombres son producidos y a la vez producen una realidad a la que, por lo tanto, pueden también transfor-

mar. Es más, lo propio del hombre es la praxis, el estar en constante relación con el mundo, en acción y reflexión.

> "Es exactamente en sus relaciones dialécticas con la realidad, que concebiremos a la educación, como un proceso de constante liberación del hombre"[27].

De ese modo, la realidad se va transformando en un lugar, "objeto cognoscible", de libertad, de desafíos y posibilidades, que puede ser transformada. La educación se entiende sólo como un proceso constante de "liberación del hombre"[28], que no acepta "ni al hombre aislado del mundo –creándolo en su conciencia -, ni tampoco al mundo sin el hombre – incapaz de transformarlo"[29].

Ese proceso no se entiende sólo a un nivel individual del aprendizaje, sino en el registro histórico-cultural. En ese sentido, "una generación encuentra una realidad objetiva, marcada por otra generación y recibe, igualmente, a través de ésta, las marcas de la realidad". La educación que intenta sólo "adaptar" está de alguna manera condenada a su propio fracaso, ya que la realidad no es algo acabado sino en proceso permanente de creación y recreación.

La educación se entiende como proceso en ese constante cambio entre la reproducción y la creación, entre la trasmisión de las generaciones adultas y la transformación de las nuevas.

EL DIÁLOGO COMO MEDIO DE CONOCIMIENTO

El diálogo es para Freire el único modo de conocer, el único modo de que una educación sea humanista y humanizante, porque el diálogo es el modo de ser propiamente humano.

Para llegar a este planteo, Freire parte del concepto de praxis, entendida como acción y reflexión unidas de modo inquebrantable es el modo de ser propiamente humano. Los hombres se hacen "en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión"[30].

En la palabra verdadera, la acción y la reflexión se implican mutuamente, no hay una si no está la otra. Si no hay acción, no hay reflexión y viceversa. Hay activismo y verbalismo, pero no palabra. Por ello, la palabra verdadera es praxis, de ahí que "la palabra verdadera sea transformar el mundo"[31].

Por ello, no se reduce al acto de depositar ideas, ni siquiera a un intercambio de ideas preexistentes, ni a una polémica entre sujetos sólo interesados en la imposición de su verdad, sino que es un "acto creador"[32], es producción de conocimiento, es diálogo.

Si la praxis, este decir la palabra que es acción y reflexión, es el modo de ser propiamente humano, es derecho de todos. No puede ser sólo el privilegio de al-

gunos que la digan para otros, sino que, por el contrario, "implica un encuentro de los hombres para esta transformación"[33].

Pero como también es praxis, no se reduce a una relación yo-tú, sino que implica que esa relación está mediatizada por el mundo. Por ello, no es posible entre los que quieren pronunciar el mundo y los que niegan a los demás ese derecho. El diálogo no puede ser nunca instrumento de conquista de unos sobre otros. Sólo es "conquista del mundo para la liberación de los hombres"[34].

"El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo 'pronuncian', esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos"[35].

Existen seis componentes sin los cuales el diálogo no es posible: el amor, la humildad, la fe en los hombres, la confianza, la esperanza y el pensar crítico.

En primer lugar, no puede haber diálogo si no hay un profundo "amor al mundo, que es un acto de creación y recreación... De ahí que sea esencialmente tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación."[36]

Tampoco hay diálogo sin humildad: si veo la ignorancia en el otro, nunca en mí, si no reconozco en los otros otros "yo", si los considero inferiores, si temo a la superación.

No hay diálogo sin fe en los hombres, en su poder de crear, de transformar, a pesar de que puedan estar enajenados e imposibilitados de llevar a cabo esa transformación, en una situación concreta.

Para que haya diálogo tiene que haber esperanza, porque ella implica una búsqueda que no puede darse en forma aislada sino "en una comunión con los demás hombres"[37].

Por último, para que haya diálogo debe existir un pensar verdadero, un pensar crítico, para el cual lo importante no es la acomodación al presente sino la constante transformación.

Sin diálogo no puede haber comunicación, y sin comunicación no hay educación. La educación como práctica de la libertad supera la contradicción educador-educando y "se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza"[38].

La educación dialógica se vincula profundamente con una concepción de la comunicación.

COMUNICACIÓN Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Freire trabaja el concepto de comunicación a partir de discutir la idea de extensión. El "extensionismo agrícola" era una corriente de educación de adultos muy importante en la época en que él discute ese término, que se proponía co-

mo objetivo la modernización de las técnicas agrícolas de campesinos en varios países de América Latina.

Tiene oportunidad de discutir ese concepto a partir de su participación en el área de educación de adultos del gobierno demócrata-cristiano de Frei, en Chile, luego de su exilio del Brasil.

En primer lugar, critica la idea de extensión en tanto indica "extender *algo a*"[39], vinculado a los conceptos de "transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación"[40]. Es decir, no se corresponde con un "quehacer educativo liberador"[41]. Corresponde a una acción de un sujeto – el extensionista - sobre un objeto –el campesino.[42] El extensionista trata de que los campesinos cambien sus conocimientos por los de él[43].

Pero, por el contrario, la tarea del educador no es la de extensión, sino la de comunicación en el sentido de una problematización "del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres"[44], que le permita recuperar la visión de la realidad como totalidad, de modo de lograr un cambio de actitudes de los campesinos. La comunicación es lo que hace posible "el cambio de las actitudes de los campesinos"[45] a partir de "conocer su visión del mundo"[46].

Este cambio de actitudes para Freire es radicalmente diferente del propuesto por la perspectiva desarrollista dominante en la época. Tiene como objetivo "la inserción crítica del campesino en su realidad, como una totalidad"[47]. Implica una tarea de concientización que:

> "permite a los individuos apropiarse, críticamente, de la posición que ocupan, con los demás, en el mundo. Esta apropiación crítica los impulsa a asumir el verdadero papel que les cabe como hombres. La de seres sujetos a la transformación del mundo, con la cual se humanizan"[48].

La idea de extensión que Freire critica remite a la de invasión cultural. Este concepto supone un sujeto que parte desde su propio espacio histórico-cultural, para imponerlo a los individuos de otro espacio histórico-cultural. Estos son meros objetos de su acción. La invasión cultural va acompañada de tres acciones también antidialógicas: "la conquista, la manipulación y el mesianismo"[49], y se ocupa de quitar valor a la cultura invadida e inundarla de productos de la cultura invasora.

El concepto de extensión revela una concepción del conocimiento como resultado del acto de "depositar contenidos en 'conciencias huecas"[50]. Revelan, por lo mismo, desconfianza en los "hombres simples", pensando que no pueden cambiar, lo cual releva también otro equívoco: "la absolutización de su ignorancia"[51].

LA PRAXIS: EL CONOCIMIENTO COMO ACCIÓN-REFLEXIÓN

La praxis es "acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo"[52]. Es "relación dialéctica subjetividad-objetividad"[53].

La praxis es la verdadera educadora, es la que permite la "emersión"[54] de la realidad.

Es la "forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción"[55].

Por ello, mientras que la educación tradicional inhibe la creatividad y "domestica" la conciencia, la educación para la libertad se funda en la creatividad y "estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad"[56].

Esto implica que es la lucha la que permite ganar conciencia, es la verdadera educadora. Por ello, la revolución tiene un "carácter eminentemente pedagógico"[57].

Por otro lado, la inserción crítica ya es acción. Es decir, la modificación en la postura frente a la realidad ya, en sí misma, implica transformación.

En el trabajo de problematización, los educandos van planteando las distintas situaciones como problemas en relación unos con otros. A medida que avanza la comprensión, se avanza en el compromiso con la realidad. "Es así como se da el reconocimiento que compromete"[58].

Por ello, para que el compromiso en la lucha por la liberación ocurra, el oprimido debe descubrir "nítidamente al opresor"[59], pero eso no es suficiente. Debe también comprometerse "en la lucha organizada por su liberación"[60]. Estos dos elementos constituyen la "praxis". Por ello, distingue entre un trabajo "meramente intelectual"[61] y una "reflexión"[62]. Esta reflexión debe ser realizada mediante el diálogo.

Sin embargo, la pedagogía no es sólo el momento de la reflexión. El reconocer la situación de opresión no significa la lucha por la liberación, ya que hay un "falso 'ser para sí' que es el opresor"[63]. Sólo se inicia la superación de la contradicción cuando se inicia la lucha por la liberación. Esta no es posible si el oprimido se identifica con el opresor.

El educador es necesario pero no suficiente, porque no es suficiente la reflexión. Es necesaria la acción, que es praxis. Es necesaria la transformación objetiva de la situación.

Es un pensar dialéctico, en el que "acción y mundo, mundo y acción se encuentran en una íntima relación de solidaridad"[64]. El pensar dialéctico, el quehacer y no sólo el hacer, se da cuando la relación entre la acción y el mundo, la acción y la reflexión, no está dicotomizada.

Porque si bien el reconocimiento de la situación es imprescindible, no es suficiente. La contradicción sólo puede ser superada con la lucha, "cuando el hecho de reconocerse como oprimidos los compromete en la lucha por liberarse"[65].

Tampoco es suficiente para el opresor saberse en la situación de opresión o promover acciones de "ayuda" que no modifican la situación estructural. "El opresor sólo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser un gesto ingenuo y sentimental de carácter individual, y pasa a ser un acto de amor para aquellos"[66].

El método de enseñanza de la lecto-escritura, que tenía una gran eficacia, convocaba a la participación desde el comienzo. Los hombres comenzaban a crear palabras desde el primer día. En un corto período, y sin gastos excesivos, se lograba alfabetizar un número importante de analfabetos. Para Freire esto se debía a que había una apropiación crítica, y no mnémica, del aspecto fundamental: el "mecanismo de la formación vocabular en una lengua silábica"[67].

Por ello, para Freire,

> "Lo fundamental de una lengua silábica como la nuestra, es que el hombre aprenda críticamente su mecanismo de formación vocabular para que haga, él mismo, el juego creador de combinaciones"[68].

Las cartillas dan al analfabeto "palabras y frases que realmente deben surgir de su esfuerzo creador"[69].

La propuesta metodológica de Freire puede sintetizarse estableciendo tres momentos:

- mirar, observar el mundo,
- representar gráficamente, copiar, repetir, y
- crear, teniendo en cuenta que nadie puede crear de nada, es necesario revisar lo viejo[70].

LA CONCIENTIZACIÓN

Lo que distingue al hombre del animal es, centralmente, el que es un ser "inconcluso", lo que implica su capacidad de tener "no sólo su propia actividad, sino a sí mismos como objeto de su conciencia"[71], por lo cual puede separarse del mundo, ejercer un acto reflexivo y cargarlo de significado. Mientras que el animal se encuentra adherido a la especie a la que pertenece, no tiene decisión, se encuentra "cerrado en sí mismo"[72], es ahistórico, no puede constituir un yo separado del mundo, no puede comprometerse, ni asumir la vida, ni transformar su entorno.

En cambio el hombre tiene conciencia de su actividad y del mundo, persigue finalidades, toma decisiones, puede transformar el mundo. Por ello los hombres "no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica"[73].

Los hombres viven por lo tanto "una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad"[74], lo cual les permite superar las "situaciones límites"[75]. Cuando esas "situaciones límite" se transforman en meros obstáculos, en dimensiones concretas de una realidad determinada, pasan a ser "percibidos destacados". Estas son situaciones que impulsan a los hombres a que las superen mediante lo que Freire llama "actos límites". Superada una situación, surgirán otras, que provoquen nuevos actos límites.

La "problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo"[76] permite a los educandos ampliar el campo de su percepción, con lo cual van dirigiendo su mirada a "'percibidos' que... hasta entonces no se destacaban... Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido... se 'destaca' y asume el carácter de problema"[77].

A partir de entonces, el "'percibido destacado' ya es objeto de la 'admiración' de los hombres y, como tal, de su acción y de su conocimiento"[78].

A partir del desarrollo del método, que promueve la problematización de la situación del hombre en el mundo, se propone que los hombres superen la conciencia mágica o ingenua de una situación, y de ese modo se apropien de la realidad histórica superando el fatalismo por un esfuerzo de transformación.

La situación de los hombres en el mundo es la "incidencia de su acto cognoscente"[79], es el objeto cognoscible mediatizador de la comunicación entre educadores y educandos, que requiere ser transformada.

La concientización se propone que los hombres no sólo perciban la realidad, sino percibir su propia percepción. Objetivar la realidad y objetivar su propia percepción. Esto les permite ad-mirar el mundo y ad-mirar su propia mirada sobre él.

Este planteo se sostiene en una concepción dinámica de la realidad, en constante transformación, opuesta a la percepción estática de la educación tradicional. Partiendo de distintas concepciones respecto al movimiento de la realidad, la educación se hace reaccionaria, la segunda "revolucionaria"[80] y "esperanzada"[81].

Desde esta perspectiva, se funda la posibilidad y la necesidad de la *concientización*, ya que:

> "no son las 'situaciones límites', en sí mismas, generadoras de un clima de desesperanza, sino la percepción que los hombres tengan de ellas en un momento histórico determinado, como un freno para ellos, como algo que ellos no pueden superar. En el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las 'situaciones límites'"[82].

Esta posibilidad de estar "como conciencia de sí y del mundo, en relación de enfrentamiento con su realidad, en la cual, históricamente se dan las 'situaciones límites'"[83] es lo propio de la experiencia humana, no existe en el mundo del animal.

Lo propio del hombre es ser un ser de la praxis, en tanto acción y reflexión transformadora y creativa. Los animales no son capaces de creación, sus producciones son resultado de la determinación de la especie. El hombre, en cambio, es capaz de crear, tanto los objetos y las cosas sensibles como las instituciones sociales, las ideas y concepciones. De hacer la historia.

En el método, el momento privilegiado de la concientización es el de la decodificación de la realidad codificada en láminas, pinturas o fotografías.

La decodificación de una situación existencial es un acto cognoscitivo que posibilita a los participantes "ad-mirar" la situación, y también su propia manera de mirarlo, "su no "admiración", o su "admiración" anterior"[84]. De ese modo, los participantes "se van reconociendo como seres transformadores el mundo"[85].

EN SÍNTESIS

La propuesta de Freire puede ser compleja de abordar como totalidad, debido al estilo de escritura y de producción de toda su obra. Sin embargo, la profundización de sus distintos trabajos da cuenta de una unidad en la concepción. En ese sentido, las distintas categorías que permiten abordar su pensamiento: diálogo, praxis, concientización, comunicación, y otras que no se han tomado en este trabajo, se articulan entre sí y organizan un cuerpo conceptual completo.

En esa configuración compleja de sentido que es la obra freireana, se encuentra también una filosofía acerca de la producción de conocimiento. Después de lo señalado en los puntos anteriores, podríamos sintetizar algunos de los elementos de esta concepción:

- opone la idea de educación como extensión a la de educación como comunicación, en tanto la primera parte de una concepción de conocimiento como resultado del acto de "depositar contenidos en 'conciencias huecas', y la segunda piensa la educación como un proceso que implica trasmisión pero también producción de conocimiento, y en ese sentido es una "situación gnoseológica";
- esta concepción revela la confianza en los "hombres simples", a los que la concepción bancaria considera "ignorantes";
- la situación educativa pone en juego tres elementos: educando/educador, objeto cognoscible, mundo;

- la relación sujeto-sujeto implica que no se trata de la incidencia del educador sobre el educando, sino de ambos sobre el mundo; la producción de conocimiento implica entonces una relación dialógica;
- la producción de conocimiento no es tal si no está compuesta también por una parte de acción, que es transformación del mundo. La producción de conocimiento es praxis, en el sentido de que es acción-reflexión en un movimiento dialéctico;
- la concientización es producción de conocimiento, que tiene como objeto al mundo y también al sujeto cognoscente que se re-conoce en su mirada sobre el mundo;
- esa producción es proceso, desde la perspectiva individual y desde la histórico-social.

Estos son algunos de los puntos que permitirían avanzar hacia una sistematización de la propuesta freireana respecto al modo en que piensa la producción de conocimiento. También podría avanzarse en este mismo tema por distintos caminos. Por ejemplo, centrarse mejor en la dimensión política de esta temática, el lugar del "disenso" en esa construcción, la cuestión estética vinculada, y una serie de otros tópicos de la obra freireana que abordan esta temática con distintos grados de profundidad, e incluso las distintas miradas en los diferentes períodos de su vida.

BIBLIOGRAFÍA

Beisiegel, Celso R. *Observaciones sobre la Teoría y la Práctica en Paulo Freire*

Demo, Pedro 2001 "Conhecimento e aprendizagem Atualidade de Paulo Freire", en Torres, CA. *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamerica - na en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).

Freire, Paulo 1993 (1967) *Extensión o comunicación?La concientización en el medio rural* (México, Siglo XXI).

Freire, Paulo 1975 (1970) *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Gadotti, Moacir *Lecciones de freire cruzando fronteras: tres hablas que se com - pletan.* Mimeo.

NOTAS

1 Secretaria Académica del Instituto de Investigaciones Pedagógicas M. Vilte de la CTERA. Docente e investigadora de las Universidades Nacionales de Buenos Aires y Entre Ríos. DEA en la Universidad París VIII.

2 Ibid. pág. 77.

3 Freire, Paulo: ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI, México,1993, pág. 96-97.

4 Ibid. pág. 77.

5 Ibid. pág. 77.

6 Ibid. pág. 39.

7 Ibid. pág. 28.

8 Ibid. pág. 89.

9 Ibid. pág. 89.

10 Ibid. pág. 95.

11 Ibid. pág. 89-90.

12 Ibid. pág. 75.

13 Ibid. pág. 73.

14 Ibid. pág. 73.

15 Ibid. pág. 73.

16 Ibid. pág. 98.

17 Ibid. pág. 100.

18 Ibid. pág. 75.

19 Ibid. pág. 76.

20 Ibid. pág. 76.

21 Ibid. pág. 90-91.

22 Ibid. pág. 90-91.

23 Freire, Paulo: Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, 1975. Primera edición: 1970, pág. 89.

24 Ibid. pág. 95.

25 Ibid. pág. 90.

26 Extensión o comunicacion. pág. 85-86.

27 Ibid. pág. 86.

28 Ibid. pág. 86.

29 Ibid. pág. 86.

30 Freire, Paulo: Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, 1975. Primera edición: 1970, pág. 104.

31 Ibid. pág. 103.

32 Ibid. pág. 106.

33 Ibid. pág. 104-105.

34 Ibid. pág. 106.

35 Paulo Freire. ¿Extensión o comunicación? Op. cit. pág. 46.

36 Ibid. pág. 106-107.

37 Ibid. pág. 109.

38 Ibid. pág. 107.

36 Freire, Paulo: ¿Extensión o comunicación? Op. cit., pág. 18.

39 Ibid. pág. 21.

40 Ibid. pág. 21.

41 Ibid. pág. 23.

42 Ibid. pág. 24.

43 Ibid. pág. 36.

44 Ibid. pág. 38-39.

45 Ibid. pág. 38-39.

46 Ibid. pág. 38-39.

47 Ibid. pág. 39- 40.

48 Ibid. pág. 44-45.

49 Ibid. pág. 49.

50 Ibid. pág. 50.

51 Freire, Paulo: Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, 1975. Primera edición: 1970. pág. 49.

52 Ibid. pág. 49.

53 Ibid. pág. 49.

54 Freire, Paulo: Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, 1975. Primera edición: 1970, pág. 94.

55 Ibid. pág. 95.

56 Ibid. pág. 70.

57 Ibid. pág. 92.

58 Ibid. pág. 67.

59 Ibid. pág. 67.

60 Ibid. pág. 67.

61 Ibid. pág. 67.

62 Ibid. pág. 46.

63 Ibid. pág. 51-52.

64 Ibid. pág. 45- 46.

65 Ibid. pág. 45- 46.

66 Extension. pág. 140.

67 Ibid. pág. 132-133.

68 Ibid. pág. 132-133.

69 Gadotti. Chat, 24-04-02.

70 Freire, Paulo: Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, 1975. Primera edición: 1970, pág. 113-114.

71 Ibid. pág. 118.

72 Ibid. pág. 115.

73 Ibid. pág. 116.

74 La idea de situaciones límite la toma Freire de Álvaro Vieira Pinto quien, a su vez, la discute a partir del planteo de Jaspers. "Para Vieira Pinto, las 'situaciones límite' no son "el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades"; no son "la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más (más ser)". Álvaro Vieira Pinto, Consciència e realidade nacional, Iseb, Río, 1960, vol. II, p. 284, pág. 120-121.

75 Ibid. pág. 88-89.

76 Ibid. pág. 94.
77 Ibid. pág. 94.
78 Ibid. pág. 98.
79 Ibid. pág. 96.
80 Ibid. pág. 96.
81 Ibid. pág. 117.
82 Ibid. pág. 122.
83 Freire, Paulo: ¿Extensión o comunicación? op. cit., pág. 105.
84 Ibid, pág. 105-106.

Colegas e professores, vejo que perdi muito nestes dias de reflexão freireana. Primeiramente por problemas com a máquina, que lamentavelmente queimou (a placa de rede) E DEPOIS POR MINHA SENHA ESTAR desconfigurada, isto é, estava impossibilitada de entrar no fórum. Recebi e-mail do chat, mas não sei o horário, puxa!!!! Sinto-me completamente deslocada, como aquela aluna q chega atrasada, molhada da chuva e ainda, o vento bate a porta depois q entro na sala...rs... Pelo menos digo oi, e tentarei acompanhar os finalmente... Um abraço aos colegas q não conheci.
Sandra

ESPERANZA Y CONCIENCIA PARA LA EDUCACIÓN
LA APERTURA DE ESPACIOS PARA UNA PARTICIPACIÓN CRÍTICA

MARLEN QUESADA UGALDE[1]

UNA MIRADA A LAS SOCIEDADES QUE TENEMOS

La situación política, económica y social de las naciones latinoamericanas de los últimos años describe sociedades que atraviesan una crisis económica en la que se ve acentuado el deterioro social. De ella emergen viejas y nuevas preocupaciones en torno al porvenir de nuestros pueblos y en general el rumbo de la humanidad.

El contexto se ve caracterizado por el desarrollo de un "nuevo modelo económico", inscrito en el fenómeno de la globalización, donde la apertura comercial, la ampliación de inversiones extranjeras, el cambiante mercado laboral, la creciente transferencia de tecnologías y los procesos de transición democrática se ven marcados por un espíritu de competencia internacional,[2] (Schiefelbein, 1995 p. 4) Ésta se ha constituido en una combinación de elementos que favorecen el aumento de las desigualdades sociales.

El estudio y evaluación de los resultados emanados del nuevo modelo, que se intensifica a nivel internacional a finales de los ochenta, describe entre los indicadores de desarrollo un incremento de los niveles de pobreza, las tasas de desempleo, los índices de delincuencia, la inseguridad ciudadana y un deterioro de la calidad de la educación. Particularmente en el campo educativo se declara una condición de "crisis de la educación", ante la evidencia reportada por situaciones como las siguientes:

- creciente diferencia en la calidad de los servicios educativos entre zonas rurales y urbanas;

- elevadas tasas de ingreso tardío a la educación básica;

- crecientes tasas de deserción, especialmente en secundaria;

- aumento en la tasas de repetición, que alcanzan el 30% de la población de educación básica[3];

- permanencia de analfabetismo;

- significativa porción de jóvenes que al término de su escolarización muestran capacidades mínimas para leer, comunicarse por escrito y realizar cálculos matemáticos;

- deteriorada oferta pedagógica, producto de una inadecuada formación profesional;

- deterioro de condiciones laborales de docentes y pérdida de prestigio de esta profesión (CEPAL/UNESCO 1992).

El impacto social que se desprende de los resultados señalados se conjuga con la aparición de nuevos fenómenos sociales, como el que viven nuestras poblaciones infantiles actuales. En los últimos años y de manera acelerada, se ven incrementadas las cifras de niños y niñas que: son sujeto de agresión, abandonan sus estudios para realizar trabajos donde son explotados, deambulan por las calles, se prostituyen, se involucran en actividades delictivas cada vez más violentas y se ven avasallados por el consumo de drogas. Problemática que pone en evidencia el nivel de violencia y segregación que se está gestando en el corazón de nuestras sociedades, que son precisamente, los niños y niñas.

La manifestación de esta problemática ha pasado, en los últimos años, de ser un problema de la juventud a ser un problema infantil. Es sin dudas un fenómeno nuevo que se instala como problemática real, constituyéndose como síntoma de la situación crítica en la que nos encontramos como sociedades.

¿Qué factores son los que inciden para que los niños y las niñas se manifiesten de estas formas? ¿Cómo responde el sistema ante esta problemática? ¿Qué queda por hacer? Son preguntas alrededor de las cuales se discute en los siguientes apartados.

ALGUNOS REFERENTES DE LA PROBLEMÁTICA INFANTIL

Las normas de intercambio internacional, las vías de comunicación y el modelo económico no son los únicos elementos que han variado en las sociedades. Han cambiado también la dinámica familiar, las tareas cotidianas de la mayoría de hombres y mujeres, los hábitos de consumo, y nuestros referentes éticos.

La población infantil también ha cambiado. Es común escuchar a los padres y abuelas o abuelos decir "¡Cómo son de inteligentes los chiquitos de ahora!" al notar que, por ejemplo, un niño de seis meses no se comporta igual que uno hace treinta años. No sólo la evolución de su desarrollo es más acelerada, sino que aparecen otras habilidades y disposiciones genéticas con las que no contaban generaciones anteriores. La mayoría de niños y niñas hoy día prefiere jugar con juegos electrónicos que platicar o incluso practicar una actividad física, quizás por lo atractiva que les resulta la tecnología o en parte porque no es seguro estar fuera de casa. Lo cierto es que las nuevas generaciones son significativamente diferentes en aspectos como aptitudes, comportamientos, intereses o pasatiempos.

El cambio en todos estos aspectos, incluidos los biológicos y culturales, da como resultado que la visión del mundo y su manera de funcionar se modifique. En un contexto globalizado, la variación en las dinámicas de las relaciones incide para modificar el entorno nacional en aspectos sobre los que el sistema no siempre tiene control. En este sentido, uno de los problemas más importantes que enfrentan las naciones latinoamericanas es el de no tener conciencia de las implicaciones que estos cambios le traen, y por tanto no ha logrado construir una comprensión profunda de lo ocurrido en su seno. De ahí, en parte, que el sistema no haya realizado los ajustes necesarios para atender satisfactoriamente los cambios en el perfil de los ciudadanos y sus comunidades.

En este contexto, la problemática de la violencia que enfrenta la población infantil presenta una complicada causalidad que requiere ser estudiada con cuidado.

Uno de esos elementos causales tiene que ver con un problema de identidad del que adolece un importante sector de la población infantil y juvenil. Este problema de identidad surge precisamente debido a que nuestras sociedades se han ido reformulando sin una conciencia clara de su orientación. Una sociedad que ha ido conformando una dinámica en la cual las nuevas generaciones no han encontrado un sitio que les permita construir un sentido de pertenencia, para facilitar la identificación de espacios de expresión que los reafirme como ciudadanos y como individuos que conforman y le dan forma al lugar en el que viven.

Nuestro sistema sigue funcionando bajo un enfoque adultocéntrico, en el cual no hay espacios funcionales donde las nuevas generaciones puedan encontrar eco para sus necesidades. A pesar de los logros alcanzados por los países latinoamericanos en la transición y consolidación democrática, sectores de la población como jóvenes y niños son sujetos de segregación, en cuanto no tienen mayores oportunidades de participación que den como resultado la solución a los problemas que enfrentan.

Entonces el fenómeno aparece también como un problema generacional, y por tanto, con importantes raíces culturales que hacen más vulnerables a las sociedades.

GRANDES RETOS PARA LA EDUCACIÓN

A partir de las condiciones descritas del contexto sociopolítico latinoamericano y de la problemática que transitan las nuevas generaciones, resulta importante sintetizar algunos de los grandes retos que hacen necesario repensar la educación.

Es innegable que la interrelación entre el acelerado desarrollo científico, las tecnologías y su aplicación a la productividad constituyen factores que establecen demandas sobre los procesos educativos. Uno de los grandes retos de la educación, en este sentido, será, ante concepciones de competitividad y eficacia del Estado tan reduccionistas, cómo lograr mayores niveles de equidad en la educación, dentro de un proceso de globalización económica desigual, excluyente y segmentado. (Quesada 2001, p. 61).

Nuestras sociedades enfrentan un malestar generalizado que atraviesa las dimensiones económica y política, y de manera especial la socio-cultural. La vulnerabilidad en que se encuentran demanda transformaciones estructurales integrales frente a un esquema que demuestra agotamiento y en donde la educación nuevamente es llamada a ser un importante eje articulador.

Durante años, diversos especialistas en el área han venido señalando la incapacidad de los enfoques educativos tradicionales para proponer procesos que respondan como estrategias de cambio social. Entre ellos, Freire, de manera particular, ha discutido acerca de la necesidad de desarrollar procesos educativos que promuevan una construcción comprensiva de los fenómenos sociales y el desarrollo de habilidades y actitudes que permita a los alumnos forjarse una mejor calidad de vida. Pese a esos llamados, nuestros sistemas educativos se mantienen apegados a unos contenidos curriculares y a una práctica pedagógica con dificultades para evolucionar.

Resulta claro que las políticas y propuestas educativas no sólo no han logrado incidir con soluciones efectivas a la problemática social, sino que no brindan una oferta atractiva para importantes porciones de niños, niñas y jóvenes. Además, aparecen debilitadas para propiciar la construcción de una fortalecida identidad cultural en las nuevas generaciones. Es necesario entender la complejidad de la problemática social a la que precisan responder las propuestas educativas. Por tanto, continuar pensando la educación en términos de la competitividad económica sólo ampliará los ámbitos de exclusión social, porque está claro también que sólo poseen condiciones de competencia ciertos sectores de la población. Nuestra responsabilidad y reto principal es pensar en alternativas que signifiquen oportunidades efectivas para que nuestra ciudadanía, como un todo-unidad, camine hacia un desarrollo armónico que funcione para todos.

ESPERANZA Y CONCIENCIA CRÍTICA PARA LA EDUCACIÓN

Pérdida de credibilidad, débil efectividad, desigualdad, falta de dinamismo, monotonía en los métodos, apatía, centralidad de saberes… Son algunos de los calificativos con los que se describe la educación en nuestros días.

¿Cómo lavarle la cara a la educación para que se muestre con rostro inquieto, desafiante, aventurero, riguroso, generoso…?

Como se mencionó anteriormente, modificar el rumbo desalentador que tenemos enfrente requiere de cambios estructurales que incluyan una reconceptualización renovada de la educación. Pero ¿renovada en qué?

Una visión renovada de la educación debe colocar en su esencia la esperanza, como nos dice Gadotti (2001), "reinstalar la esperanza"; es decir, renovar su espíritu. Es preciso reconstruir nuestro sueño-idea de lo que necesitamos y queremos gestar a partir de la educación y… creer en él.

Quien mejor que Paulo Freire y su "pedagogía de la esperanza" para orientar nuestra reflexión al respecto. Decía Freire, "La Tierra sin dueño se entrega, a las generaciones que llegan, "acabada" o "perdida" pero en proceso de estar siendo. Factor importante pero no único de ese proceso es el conflicto de intereses entre dominadores y dominados. A partir de esta realidad concreta con la que las nuevas generaciones se enfrentan, es como se hace posible articular sueños de regeneración de la Sociedad." (Freire 1997, p.4).

Efectivamente, si bien es cierto que como sociedad debemos trabajar por conformar un ámbito de esperanza, esos sueños y metas educativas surgirán proyectados hacia las nuevas generaciones; los niños, niñas y jóvenes. Entonces, es menester definir qué educación requerimos para transformar las condiciones que oprimen a nuestros infantes en situaciones que enriquezcan su desarrollo como individuos, ciudadanos y colectividades.

Esta renovada conceptualización de la educación debe superar la "flaquedad" de la visión de los procesos educativos y asumir de manera conciente su responsabilidad como eje articulador del desarrollo de las dimensiones política, económica, social y cultural, por la ruta que los individuos y sus comunidades definan para sí.

No podemos seguir siendo ejecutores, como tampoco basta con asignar mayor vinculación entre los contenidos curriculares y las demandas laborales. La educación en esta articulación de dimensiones debe procurar, la reafirmación del ser humano-ciudadano del mundo -como lo llama Gadotti, la coherencia de la dinámica político-cultural donde los principios democráticos empuñen las acciones cotidianas, la comprensión de los eventos que acontecen a nuestro alrededor, el cultivo de actitudes de solidaridad como un compromiso personal, y el abordaje sistemático y serio del aprendizaje.

El contexto social que enmarca la problemática que viven nuestros niños y niñas, como fenómeno nuevo, requiere ser comprendido para poder construir nuevas opciones de abordaje. Por eso encuentro que la teoría pedagógica de Freire, su pedagogía crítica y concientizadora, aporta excelentes oportunidades para proponer, junto a los niños y jóvenes, un proyecto educativo que rompa con los esquemas tradicionales de la escuela, modificando sus expectativas, relaciones, metodología y resultados.

APLICACIONES DE LA TEORÍA EDUCATIVA DE FREIRE A LA REFORMULACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO ACTUAL

> *La educación debe permitirles tomar conciencia de sí mismos y de sus posibilidades desde la acción de su propio medio. Trata de enseñar a los hombres a liberarse de la "colonización del espíritu", a través de la proposición de un concepto humanista y liberador de la educación"*
>
> Paulo Freire

Reformular el modelo educativo para que responda tanto a las demandas de la sociedad latinoamericana actual como a las demandas de las nuevas generaciones significa disponer, como punto de partida, de una actitud abierta al cambio. Las autoridades, educadores y comunidad deben entender que la educación requiere cambios de fondo.

Entre esos cambios se sitúa la visión y misión de la educación, es decir, el concepto de educación y sus objetivos. En este sentido, la concepción de la educación como transferencia y acumulación de conocimiento ha perdido total vigencia; de ahí que la propuesta de Freire resulte una referencia de gran valor.

Parafraseando a Gadotti (2001), la teoría pedagógica de Freire concibe la educación como un proceso donde el conocer y aprender se traducen en una lectura de lo que sucede en el mundo, con la mirada puesta en hacer posible su transformación, desde la perspectiva y realidad de los individuos que la viven, de manera que la comprensión y los vínculos que construyen cambian su visión y forma de acercarse a esa realidad, porque el proceso educativo les da la posibilidad de construir sus propias categorías de pensamiento y, organizar su mundo para proponer formas de transformarlo[4].

Construir conocimiento, para Freire, es alcanzar un estado de comprensión tal, respecto a temas y situaciones de interés personal que permite a la persona actuar sobre su entorno, sobre sí mismo y su realidad. Con esta conceptualización, Freire nos saca de la escuela y nos coloca como sujetos miembros de un entorno repleto de fenómenos, eventos, procesos y emociones por comprender, donde el comprender nos introduce en un pensamiento reflexivo y productivo, que busca una concreción en acciones prácticas transformadoras de nosotros, del entorno y del nosotros en ese entorno.

Un rasgo notable de la filosofía freiriana es la asignación de una connotación antropológica de la educación, a partir de la cual propone que la acción educativa esté siempre situada en la cultura del alumno, (Gadotti 2001, p. 20). Éste se convierte en un principio que confiere un lugar de importancia tanto al saber científico elaborado como al saber cotidiano. En este sentido sostiene que "el alumno no registra de manera separada las significaciones instructivas de las significaciones educativas y cotidianas" (Gadotti 2001, p.5). El alumno en la cotidianidad observa cómo la sociedad produce y utiliza el conocimiento, y éste aprendizaje es incorporado en su repertorio de conocimientos, de manera que dentro de la metodología que propone Freire estos conocimientos previos son utilizados como punto de referencia primaria para desarrollar las situaciones de aprendizaje y son reconocidos con respeto como aportes a la discusión y el análisis grupal.

Otro rasgo particular en la filosofía freiriana, que puede orientarnos en esa renovación de la educación, es la relación práctica que establece entre el conocimiento y el proceso de aprendizaje, en la cual incorpora un para qué ligado a lo que se conoce. De ello formula que el individuo, para conocer realmente, debe poder hacer algo con el aprendizaje construido, de manera que en el conocer el sujeto construye conocimiento y lo produce. Afirmación que nos habla de la funcionalidad de los contenidos en un proyecto educativo, del lugar de la representación de los aprendizajes y de la importancia del potencial creativo y productor de los alumnos en su proceso de conocer.

Junto a esta idea, Freire nos hace ver que un proyecto educativo que busque generar profundidad en los procesos de aprendizaje debe trabajar intencionalmente la construcción y producción del conocimiento, como una amalgama que tiene posibilidades de trascender como fuente de transformación social. Por tanto, la escuela, en la figura del docente como facilitador, debe proveer posibilidades y oportunidades para que el alumno, al aprender, también produzca conocimiento. Parte del trabajo intencionado que en mi opinión Freire plantea consiste en que tanto docente como alumno comprendan este principio: "lo que se aprende debe tener posibilidades de aplicación y recreación".

Lo anterior nos señala que el conocimiento no es estático, ni surge de afuera; por el contrario, el conocimiento vive cambios constantes y surge a partir de lo que el individuo hace. Por lo tanto, la participación del alumno dentro de contextos educativos debe proveer diversas formas de acción y relación con el objeto a conocer. Respecto a esta participación, Freire refiere que debe ser "un acto de creación capaz de desencadenar actos creadores, donde los sujetos participantes desarrollen la impaciencia, la vivacidad, (...) la invención y reinvención" (Freire 1999, p. 2). Freire propone la generación ambientes de aprendizaje donde los alumnos escudriñen en la realidad, desde una perspectiva global, para comprenderla de manera consciente y crítica, tomar posición sobre ella y proponer for-

mas creativas de transformarla. Esto obliga al docente a recurrir a prácticas diferentes a las tradicionales y a actualizar con profundidad su conocimiento del contexto social con un manejo de la información más interdisciplinario, para poder desempeñarse como un orientador efectivo.

Dicho en otras palabras, la participación desde la perspectiva de Freire plantea -como elemento central- la incorporación del potencial de expresión creativa y crítica, así como el aprovechamiento del potencial comunicativo del alumno. Y su espíritu, a mi parecer, lo recoge de manera justa la siguiente expresión:

> "La verdad no nace de la simple amalgama de mi mirada con la mirada del otro, nace del diálogo-conflicto entre esas miradas. La confrontación de enfoques es necesaria para llegar a la verdad común. Caso contrario, la verdad a la que se llega es ingenua y no crítica. (...) Mi conocimiento sólo es válido cuando lo comparto con alguien. Es una necesidad ontológica y epistemológica." (Gadotti 2001, p. 25).

Y es que para Freire, la escuela debe ser ante todo un proyecto ético y un acto democrático liberador.

Concibe la educación como un proceso afectivo y social, dotado de esperanza y solidaridad, que posibilita el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Transformar la educación en una experiencia de liberación conciente requiere de crear nuevas vivencias, solidarias, y nuevas relaciones sociales y humanas (Gadotti 2001, p. 7). El acto liberador al que apunta Freire deviene en gran medida al creer en mí mismo, mirando, comprendiendo y actuando sobre mi realidad, junto a aquellos con quienes convivo.

Por su parte, la visión democrática de la educación se expresa en la metodología y en el ambiente de aprendizaje que se genera. Se ve reflejada en un contexto de aprendizaje que establece espacios en los cuales los estudiantes tienen la posibilidad de indagar y no de esperar a que el docente les dé la información; espacios que brinden oportunidades para formar opinión y no repetir lo que el docente piensa; espacios para expresarse y no limitarse a escuchar, y como momento de síntesis, espacios para proponer formulaciones propias. Todas estas nuevas formas de participar están atravesadas por un rasgo bastante particular: *la toma de decisiones* a la que tienen acceso los estudiantes.

La propuesta pedagógica de Freire nos muestra opciones metodológicas marcadas por una dinámica de diálogo y de toma de decisiones que posibilita que los estudiantes asuman la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y se sientan dueños de él. En este sentido, podemos decir que las posibilidades comunicativas y reflexivas que se gestan a partir de la relación dialógica que define Freire, son uno de los elementos más poderosos que abre caminos para acercarnos al verdadero significado de "saber aprender".

La relación dialógica la establece y vive cada estudiante con sus ideas, nociones previas y nuevas nociones que construye al buscar la comprensión de un hecho; un proceso donde también se establece un diálogo con las ideas y aportes de los otros. En este contexto educativo, las interacciones expresivas y comunicativas se constituyen en formas importantes de participación, a partir de las cuales los alumnos construyen, reconstruyen y representan lo que aprenden.

Entonces, una metodología dialógica y concientizadora demanda la apertura de los máximos espacios posibles en los cuales los estudiantes se proyecten haciendo, opinando, discutiendo, reflexionando, proponiendo alternativas de solución y tomando decisiones individuales y colectivas. Porque una educación crítica y concientizadora necesariamente se desarrolla en función de cuanto acontece a nuestro alrededor, tomando como referentes principales a los individuos, sus colectividades y sus vidas. Es decir, se trata de una educación dialógica y concientizadora acerca de nuestra vida y de nuestro mundo. Un proceso donde premian el análisis, la evaluación y la reflexión[4].

De lo anterior se desprenden aspectos centrales que la reformulación del modelo educativo debe contemplar, pues el énfasis deberá estar puesto en la apropiación y comprensión de los fenómenos a partir de una aplicación práctica donde lo que se aprende no se limita a una memorización de definiciones consignadas en unos libros de texto, sino que se trata, fundamentalmente, de construir argumentos y representaciones sobre eventos y fenómenos respecto de los cuales, basados en los conocimientos científicos y en las evidencias cotidianas, los estudiantes puedan formar opinión y proponer alternativas para enfrentarlos basados en su contexto.

En esta reformulación del modelo educativo se hace necesario dar paso a un contexto de participación democrática en donde los roles tanto del docente como del alumno se ven transformados. Al respecto las experiencias desarrolladas alrededor de la propuesta pedagógica de Freire dan cuenta de los logros que pueden obtenerse a partir de la generación de ambientes de aprendizaje creativos y críticos, donde todos – participantes y facilitadores- se adueñan del proceso como compañeros solidarios que aprenden y enseñan entre sí.

Y es que en la propuesta de Freire el docente se proyecta como un provocador de la participación, que tiene como misión el desarrollo de habilidades que le permitan conocer con quienes trabaja, saber escuchar a los alumnos, para proponer -sin violentar las formas de ser, pensar y hacer de los estudiantes- estrategias que permitan escudriñar juntos la realidad del entorno, sabiendo mostrar las cosas que son relevantes.

Se trata pues, de perfilar un modelo educativo que, al igual que la propuesta de Freire, devuelva dignidad a los estudiantes. Y esto sólo es posible a partir del

desarrollo de una dinámica de relaciones que tenga por base el respeto a las opiniones y a las manifestaciones expresivas-comunicativas de los estudiantes, en donde el profesor se coloque a su lado como un ser que también busca y es aprendiz (Gadotti 2001, p. 6) Hablamos de la generación de un ambiente de confianza, respeto, solidaridad, colaboración y libertad de expresión, que se concreta con la toma de decisiones y acuerdos que brinden oportunidades para que, en lo individual y lo colectivo, se alcance un desarrollo que repercuta en la calidad de vida.

El aprender, entonces, nos hará reencontrarnos, descubrirnos y cultivarnos como individuos que creen, sueñan, comparten, crean y buscan junto a otros.

Un proyecto educativo transformador en la sociedad actual debe basar el aprendizaje en una comprensión conciente y crítica de la realidad, que posibilite a los alumnos aproximarse a problemáticas actuales y establecer conexiones con aspectos estructurales y causales en torno a ellas, cuyo análisis los conduzca a una organización reflexiva de su aprendizaje y a la toma de posición personal y grupal respecto a la temática bajo una visión más integrada[6]. Para ello es necesaria la apertura de espacios para escuchar y debatir acerca de los temas que les interesan a nuestros alumnos.

Enseñar a grupos de niños y jóvenes que han venido siendo excluidos a expresar sus opiniones e ideas en torno a estos temas encamina a la educación a ejercer un efecto de cambio en la actitud con que enfrenten las situaciones cotidianas y se proyecten en su entorno. Facilitar que nuestros niños y jóvenes se vuelvan concientes de que tienen en sus manos la capacidad y posibilidad de pensar, opinar y proponer situaciones que transformen positivamente sus vidas y de que tienen el poder de la palabra como ciudadanos, brinda buenas oportunidades para que se dispongan a crear para mejorar su entorno. Buscar una reafirmación como ésta en las nuevas generaciones nos compromete a proveerles de situaciones desafiantes enmarcadas en su realidad, de manera que se tornen en situaciones existenciales de sus vidas; serán así las palancas que impulsen una proyección y acción transformadora hacia ellas.

Un abordaje de la educación desde esta perspectiva brindará a nuestras generaciones de niños y jóvenes oportunidades de analizar y comprender el entorno en el cual se desenvuelven, descubrirse en sus capacidades y posibilidades, definir sus primeros proyectos de vida y mostrarse, desde la acción cotidiana, como individuos capaces de aportar cosas importantes a su comunidad. El sistema dará oportunidades de implementar prácticas pedagógicas que trasciendan las paredes de la escuela y compartan -desde adentro- con las comunidades, incorporando nuevos actores locales y sacando un mejor provecho de los recursos disponibles. Es la oportunidad de cambiar esquemas de acción para hacer de la educación un acto solidario, democrático, actual y productivo.

¿DE DÓNDE PROVENDRÁ LA ESPERANZA QUE RENUEVE LA EDUCACIÓN?

- de nosotros mismos, hombres y mujeres, niños y niñas, como seres humanos colmados de ideas, sueños, deseos, necesidades y problemas.

- del diálogo que encausa la comunión, necesaria para comprender visiones y realidades.

- de la construcción de una noción de educación vista como acto de solidaridad, compromiso y amor, en beneficio de nuestro desarrollo personal y colectivo.

- de la recuperación de la fé por la majestuosidad, las bondades y el potencial de los seres humanos.

- de la valoración de nuestro pueblo-mundo y del cultivo de un sentido de pertenencia.

- de la convicción de que podemos construir un mundo mejor.

Podrá provenir, también, de escudriñar esas experiencias educativas ya vividas, y las cuales concluimos colmados de emoción y satisfacción. Es nuestra oportunidad también de volver sobre ellas, para crearlas, recrearlas y seguir aprendiendo.

He querido cerrar mi reflexión en torno a la construcción de una visión renovada de la educación, volviendo yo misma, junto a ustedes, sobre una de esas experiencias.

LO QUE ME ENSEÑARON UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS

Hace poco más de un año, compartí una experiencia con un grupo de niños y niñas de una reserva indígena de mi país que me hizo reflexionar acerca de las serias limitaciones conceptuales y metodológicas del modelo educativo de mi país, de mi práctica pedagógica.

Trabajaba en el Programa de Informática Educativa en un departamento que se encargaba de proponer una estrategia pedagógica para incorporar las computadoras en escuelas rurales unidocentes. Dadas las dificultades para poner a caminar la propuesta con los docentes, decidimos "apostarle" a los niños y niñas. Pensamos en formar niños y niñas mediadoras para se encargaran de facilitar a sus propios compañeros el uso de la computadora para apoyar su aprendizaje.

Ya en esa época yo me encontraba interesada en el tema de la participación, con la convicción de que ciertos tipos de participación pueden promover y acelerar la construcción de aprendizajes de calidad. Yo escogí un grupo de escuelas de esta reserva indígena. Los objetivos del taller eran familiarizar a los niños con el uso de computadoras, implementar una metodología para desarrollar un proyecto de investigación que les permitiera darse cuenta del uso que pueden hacer

de la computadora para aprender, y mostrarles formas participativas que compartieran luego con sus compañeros y compañeras.

El primer día de taller empecé a notar la dificultad que enfrentaba para incitar a los niños y niñas a hablar. Modifiqué las estrategias metodológicas en búsqueda de una mayor expresión de ideas, por parte de los niños y niñas, alrededor de los temas que estudiábamos. Probé la expresión oral, escrita y gráfica, pero después de dos días no lograba hacer que los niños y niñas intercambiaran más detalles de sus ideas, opiniones y conceptos.

Me di cuenta de que no lograba establecer una comunicación adecuada, no la que se necesitaba. Empecé a relacionar elementos de la cotidianidad y llegué a la conclusión de que había un patrón cultural en esa población que no era igual al de los escolares de la ciudad. Realmente en esa población indígena el intercambio oral sucedía en condiciones particulares, y en términos generales, no suelen ser muy habladores. Así que me decidí a probar el estudio de algunos temas a partir de juegos fuera del aula, de manera que en medio de la excitación y algarabía les formulaba algunas preguntas o les pedía que me hablaran sobre episodios que habían vivido en el juego. Esto empezó a generar un mejor intercambio.

Al final del segundo día, salimos del aula para hacer un recorrido por la comunidad. La consigna era observar el entorno que nos rodea y hablar sobre las cosas que forman parte de ese entorno. Al cerrar la jornada de trabajo, les pedí como tarea que pensaran en algo de ese entorno que de manera particular hubiese captado su atención; podía ser algo que en el pasado les interesara y algo sobre lo que quisieran investigar.

Al día siguiente ellos compartieron sus inquietudes, en algunos casos por escrito, pues no querían hablar, y conformaron grupos de trabajo. Luego volvieron a sus casas con la tarea de investigar acerca de ese tema o situación que llamaba su atención. A la mañana siguiente, reunidos en un círculo, me disponía a hablarles de la agenda del día. De repente una de las niñas pequeñas me interrumpe y me dice "¿pero no va a preguntarnos por la tarea?" "Bueno, dije, si quieren que hablemos ya de eso, ¡perfecto!. A ver ¿qué averiguaron en su investigación?", pregunté.

Fue realmente sorprendente, ¡se peleaban el turno para hablar! Empezaron a contar lo que habían encontrado.

Un grupo de niños de los que casi no hablaban se planteó como pregunta "¿por qué hay árboles de pejibaye que tienen espinas y otros no?" Estos niños, para investigar, se habían ido a entrevistar con una abuela y un tío de uno de los niños. Su hallazgo les permitió reconstruir una costumbre indígena que el resto ignoraba. El relato fue como sigue:

> Le pregunté a mi abuela y me dijo que cogen la semilla de pejibaye, la envuelven en unas hojas y en una fogata que hacen en el patio, calientan la semilla en las cenizas, esto hace que el árbol nazca sin espinas.

Uno a uno los niños compartieron con orgullo el fruto de su investigación.

Al cerrar la sesión del día les pregunté cómo se habían sentido con el trabajo del día, y escucho que a mi lado Luis susurra, "Hoy me sentí inteligente".

Esta experiencia me hizo pensar en la cantidad de niños que cada año abandonan la escuela por el bajo rendimiento o por los altos niveles de frustración que alcanzan al no pasar lo exámenes, debido a que el método que empleamos los y las docentes no logra compatibilidad con sus intereses y su forma de aprender.

También me hizo pensar en lo determinante que es conocer, desde una perspectiva integral, a la población con la que se comparte la situación educativa. Yo me inserté en ese grupo de niños sin tener mayores referencias socioculturales de ellos. Aquí cobró sentido la concepción de Freire de que la educación debe estar siempre anclada en la cultura del alumno. Bastó volver la mirada a lo que sucedía fuera del aula, para encontrar la materia prima que hizo a estos niños involucrarse en una acción investigativa refinada.

Terminaron no sólo conociendo sobre el tema escogido, aprendieron más sobre su cultura, se adueñaron de la computadora, pero principalmente aprendieron cosas sobre ellos mismos que los conmovieron.

Pienso realmente en que la reformulación de la educación es necesaria y posible, pero requiere que nosotros los educadores y educadoras empecemos agudizando nuestros sentidos para leer esa realidad, en la cual retomemos nuestra práctica pedagógica escuchando lo que los niños y niñas nos dicen cotidianamente.

BIBLIOGRAFÍA

CEPAL/UNESCO 1992 *Educación y conocimiento: eje de transformación pro - ductiva con equidad* (Publicación de Naciones Unidas: Santiago).

De la Osa, Álvaro 1994 "Centroamérica en la Economía Global", en Melmed-Sanjak, C; Santigo, C y Magid, A (Compilador) *Centroamérica en la glo - balización: Perspectivas comparativas* (San José: Editorial Porvenir).

Freire, Paulo 1997 *Pedagogía de la autonomía* (Buenos Aires: Siglo XXI). Cap. 1.

Freire, Paulo 1997 *A la Sombra de este árbol* (Barcelona: El Roure).

Freire, Paulo 1974 *Educación como práctica de la libertad* (Buenos Aires: Siglo XXI). Freire, Paulo 1997 *La educación en la ciudad* (México: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1999 *Educação como prática da liberdade* (São Paulo: Paz e Terra). Freire, Paulo 2000 *Pedagogía da indignaçao: cartas e outros escritos* (São Paulo:. UNESP). Traducción libre de Margarita V. Gómez).

Gadotti, Moacir 2001 *Lecciones de Freire cruzando fronteras: tres hablas que se completan* (São Paulo: Institut Paulo Freire).

PNUD (1999-2000) *Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible* Proyecto (San José) Estado de la Nación.

Quesada Marlen 2001 *Las propuestas de reforma educativa impulsadas en Cos - ta Rica y El Salvador en 1995: la proyección de los organismos internacionales en la formulación de la política educativa* (Costa Rica: Universidad de Costa Rica) Tesis de grado.

Quesada, Marlen 2001[a] "Proyección de Organismos Internacionales y la formulación de políticas educativas: Costa Rica y El Salvador 1995", en *Anuario Centroamericano de Ciencias Sociales* (Costa Rica) Universidad de Costa Rica.

Schiefelbein, Ernesto 1995 "La reforma educativa en América Latina y el Caribe: un programa en acción", en *Boletín* (Santiago) Nº 35. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

Tedesco Juan 1991 "Estrategias de desarrollo y educación", en *Boletín* (Santiago) Nº 25 Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. <www.paulofreire.org>

NOTAS

1 Magíster Scientiae en Sociología, Universidad de Costa Rica. Licenciada en Educación Especial con especialidad en Incapacidad Múltiple, Universidad de Costa Rica.

2 Otros autores que se refieren al tema son CEPAL/UNESCO (1992) y Tedesco (1991).

3 El porcentaje toma como referencia datos hasta 1988. Ver página 45 del documento anotado. Información detallada por país puede encontrarse en los Informes Estado de la Nación del PNUD.

4 Ver, Moacir Gadotti 2001 *Lecciones de Freire cruzando fronteras: tres hablas que se completan*. São Paulo, IPF pp. 12-25-27.

5 Tema que es abordado en detallo por Paulo Freire en *La educación en la ciudad*. México, Siglo XXI, 1997. Pág. 91 a 102.

6 El tema lo desarrolla también Freire en *Educación como práctica de la libertad*, 14. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 1974, Cap 4. Educación y concienciación Págs. 97-122.

Muchas gracias por sus comentarios. El trabajo con las personas con VIH/SIDA es muy reconfortante para mí, pues yo también soy una persona viviendo con VIH. El trabajo de Paulo Freire ha sido de particular ayuda para poder recoger entre los participantes aquellas experiencias concretas vividas que han contribuido a la discriminación que sufren por su condición de VIH, para entonces buscar alternativas para de-construirlas, y elaborar estrategias para adquirir poder para transformar sus vidas, de una que no tienen muchas esperanzas de vivir, a una que pueden controlar los síntomas de la enfermedad mientras viven una vida plena. Esto se transforma en que muchas de estas personas se transforman en activistas para garantizar el acceso a tratamientos, mejor calidad de vida, etc.

Luis E. Nieves Rosa
Coordinador Proyecto REI en Comunidad

PENSAR GLOBALMENTE, ACTUAR LOCALMENTE... ¡DESDE EL AULA!

DAVID ABRIL[1]

"¿Cómo podría meditar acerca de la igualdad que la naturaleza ha establecido entre los hombres, y sobre la desigualdad por ellos creada...?"

Jean Jacques Rousseau, "Carta a los prohombres de Ginebra" *Discurso sobre el Origen de la Desigualdad entre los Hombres*, 1755

"En las Guarderías, la lección de Conciencia de Clase Elemental había terminado, y ahora las voces se encargaban de crear la futura demanda para la futura producción industrial. "Me gusta volar -murmuraban-, me gusta volar, me gusta tener vestidos nuevos, me gusta..."

Aldous Huxley, *Un mundo feliz*, 1932

INTRODUCCIÓN

Abordar hoy en día el papel de la educación, cuando ya llegamos al futuro, es muy difícil. Podría empezar este trabajo con las palabras que nos dejaba para entonces Freire, en la justificación de su/nuestra *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1999a): "…una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema…".

Sería tan fácil si Fukuyama hubiera tenido razón, relatando el final de la Historia… Pero hasta él mismo (Fukuyama, 2000) reconoce la necesidad de nuevos valores (que seguro no compartiremos, lo damos por descontado) para afrontar la degradación de las relaciones humanas y sociales del mundo globalizado y de Occidente en particular, en un nuevo alarde de moralismo puritanista. No hubiera hecho falta el 11 de septiembre para proclamar aquello de "¡al carajo, señor Fukuyama!" (Klein, 2002). Por suerte, el mundo no es, el mundo está siendo (Freire 1999b, pp. 75).

La globalidad es compleja, la humanidad atraviesa una situación difícil, el planeta (nuestra tierra) se ahoga y los cambios se suceden con tanta rapidez que nos desconcertamos al tratar de encontrar alternativas.

Sin embargo, la proclama de que "otro mundo es posible" empieza a ser asumida desde diversas instancias y desde los más diversos lugares del Planeta… Lógicamente, la educación no está exenta de la posibilidad-necesidad de cambio, un cambio que ha de significar el trabajar-mediar por un mundo nuevo.

Estamos ante una urgencia, como nos recuerda Vicente Romano: "resulta difícil determinar hasta qué punto las escuelas son fábricas de absurdo, de irracionalidad o de sueños. Nuestros padres, atemorizados por las de sus represores, actúan aún conforme a las enseñanzas que les inculcaron. Si queremos evitar, o empezar a evitar, que nuestra vida transcurra de una manera perversa y estúpida, hay que partir desde el lugar mismo donde se forma el pensamiento, donde los ricos seleccionan y dan informaciones... Si no nos defendemos contra el plan de estudios impuesto en las escuelas, los periódicos, la radio y la televisión, nuestros pensamientos seguirán siendo nuestros enemigos, por ser los pensamientos del enemigo..." (Romano 2002, pp. 85-91).

APREHENSIONES DE LA GLOBALIDAD

En la última década ha proliferado, para alegría de quienes queremos insistir en cambiar el mundo, la literatura de lecturas críticas de la globalización neoliberal, del momento actual del capitalismo de finales del XX y principios ya del nuevo milenio…[2] Además, esta producción se ha enriquecido en los últimos tiempos con la incorporación de experiencias locales de transformación y esperanza.

Susan George, en su *Informe Lugano* (George, 2001), establece una ficción en la que un grupo de expertos elabora un informe (una especie de plan estratégico de competitividad tan al uso en nuestros países y en las grandes empresas) cuyas conclusiones son francamente apocalípticas pero no menos reales[3]: el capitalismo global sólo sobrevivirá en tanto que a) opte por otro modelo de reparto de la riqueza y los recursos, más equitativo, que disipe el actual clímax de tensiones, o b) se proceda a la aniquilación selectiva de la población mundial más molesta e "improductiva", porque "…la única forma de garantizar la felicidad y el bienestar de la inmensa mayoría es que la población total de habitantes de la Tierra sea proporcionalmente más pequeña. Esta opción puede parecer dura, pero es la que imponen tanto la razón como la compasión. Si queremos preservar el sistema liberal –la propia premisa de nuestro encargo- no hay alternativa. Todo lo demás es espejismo e ilusión…" (George, op.cit., pp. 71-84).

¿Hasta cuándo podrá permitirse el capitalismo su supervivencia? ¿Caerá por sí solo el Imperio? ¿Hasta cuándo durará esta "utopía criminal" del presente, como la denomina Samir Amín (Amín 2000 pp. 148), en la que las tres cuartas partes de la humanidad se debaten entre el hambre y la miseria?

Hardt y Negri nos hablan del paralelismo entre la caída del Imperio Romano y el momento actual, desde una visión no determinista, ni de reproducción cíclica de la Historia, sino en tanto que los autores diagnostican el nacimiento de una nueva subjetividad, como en su día pasó con el cristianismo, que nace desde el sistema pero "con un gran potencial de subjetividad, en términos de profecía de un mundo por venir", y que "…del mismo modo hoy, dado que los límites y problemas irresolubles del nuevo orden imperial están fijados, la teoría y la práctica pueden ir más allá de ellos, encontrando una vez más una base ontológica de antagonismo –dentro del Imperio, pero también contra y más allá del Imperio, en el mismo nivel de totalidad…" (Hardt y Negri, 2000, pp. 20-23).

En su estrategia de desregulación planificada, el Imperio elimina la democracia y el control que sobre las instituciones y mercados deberían tener ciudadanas y ciudadanos (¿alguien cree que la situación de desigualdad a la que hemos llegado sería sustentada por una auténtica democracia, fuera esta local o global, o que dejaríamos que el tejado de esta casa de todas y todos que es el planeta Tierra cayera sobre nuestras cabezas?). Del despotismo ilustrado de la Francia del XVIII que denunciaba Rousseau en su carta a los prohombres de Ginebra (Rousseau 1973, pp. 39-46) que se servía del nuevo racionalismo y de la creciente difusión cultural para legitimar el poder del Rey Sol, a la denuncia de Boron del "despotismo tecnocrático en las instituciones políticas globales" (Boron 2001, pp. 46), que utiliza la concentración de los medios de comunicación de masas (ahora también globales) y de todo instrumento institucional a su alcance para ejercer la lógica (sic) de acumulación capitalista, contraria a cualquier mecanismo de control democrático. En el siglo XX, la población ha sido contemplada como "ignorante y maleducada, se mete en todo", su papel es el de "espectadores", no de "participantes", excepto durante esas oportunidades periódicas en las que hay que elegir entre los responsables del poder privado... (Chomsky 2000, pp. 3).

El problema es que no podemos esperar a una caída más o menos automática del Imperio; la "nueva subjetividad" que contribuyó al ocaso de la antigua Roma Imperial ejerció su rol como sujeto. Boron insiste en que la llamada globalización supone "un proyecto animado por el propósito de organizar el funcionamiento estable y a largo plazo de un orden económico y político imperial -un imperio no-territorial, quizás; con muchos rasgos novedosos producto de las grandes transformaciones tecnológicas y económicas que tuvieron lugar desde los años setenta- pero imperio al fin..." (Boron 2001, pp. 46).

Igual que existen diferencias entre las aprehensiones de la realidad global, sean éstas vistas desde el centro (Hardt y Negri) o desde la periferia (Amín y Boron)[4], es obvio que las manifestaciones de las políticas neoliberales en América Latina, en África o en Europa no son las mismas, y los efectos sobre el sistema educativo público tampoco. Las políticas de recorte en América Latina nos situan ante un panorama educativo que antes de colmar las necesidades primarias se ha visto mutilado en las dos últimas décadas, mientras que en África son muchas las tierras a las que la escuela ni siquiera. En la propia Europa[5], la situación es bien diversa: el Reino Unido, Francia y España tienen poco que ver en cuanto a sus sistemas educativos, si bien podemos afirmar que el concepto de educación bancaria que nos legó el maestro (Freire 1999a, pp. 69-95) abarca hoy al conjunto de políticas educativas "oficiales" hasta límites insospechados, más cercanos al "mundo feliz" y la "salas de condicionamiento neopavloviano" que Huxley retrataba (Huxley 1976, pp. 31-39)[5] que a una educación crítica y transformadora por construir.

El nexo que une las múltiples visiones críticas existentes sobre la globalidad es la urgencia del momento. Nunca en la historia, con largas guerras, hambrunas y epidemias, sucedió que tres cuartas partes de la humanidad (y menos cuando hablamos ya de miles de millones de personas) se situaran al límite del hambre y la pobreza; y nunca la polarización entre los más ricos y los más pobres, entre opresores y oprimidos, fue tan clara pero al mismo tiempo tan sutil.

Lo nuevo pues entre los viejos y el nuevo Imperio, es el factor tiempo: según los indicadores existentes, "en sólo dos o tres generaciones, el mundo puede haber entrado en una era de catástrofes ecológicas y sociales como jamás había conocido, que pondrán en peligro la supervivencia misma de la especie, aunque aún no se pueda saber (cuando se sepa, será demasiado tarde) si serán irreversibles..." (Setién 2001, pp. 12).

La gravedad, la urgencia, pero también las nuevas posibilidades abiertas, nos animan a trabajar con alegría para romper con el monopolio del lenguaje y de la comunicación, a decir abiertamente que "el capitalismo luce el nombre artístico de economía de mercado; el imperialismo se llama globalización; las víctimas del imperialismo se llaman países en vías de desarrollo, que es como llamar niños a los enanos; el oportunismo se llama pragmatismo; la traición se llama realismo; los pobres se llaman carentes, o carenciados, o personas de escasos recursos; la expulsión de los niños pobres por el sistema educativo se conoce bajo el nombre de deserción escolar; el derecho del patrón a despedir al obrero sin indemnización se llama flexibilización del mercado laboral..." (Galeano 2001, pp. 41).

Por lo tanto, la situación actual no es sostenible ni para las y los habitantes de los países empobrecidos (porque a este paso sencillamente no habrá nuevas generaciones que puedan contarlo), ni para las y los habitantes de los llamados países ricos (porque si seguimos consumiendo como consumimos, sólo aceleramos la agonía del planeta y de las hermanas y hermanos del Sur). El planeta, así, no se sostiene: "...en relación a algunas variables de mayor importancia, hemos superado la capacidad de carga del planeta... La finitud del planeta y el crecimiento geométrico de nuestro impacto sobre el mismo son datos antagónicos; y globales" (Setién 2001, pp. 3).

En *Ética Ecológica*, Nicolás M. Sosa señala el paso, en la década de los '80, de la conciencia ecológica a la "ética ecológica" (Sosa 1990, pp. 9). Es la diferencia existente entre la Declaración sobre el Medio Humano surgida de la Conferencia de Estocolmo (1973) y la Carta de la Tierra, elaborada por el Foro Global '92, alternativo a la Cumbre oficial de Río de la misma fecha. En la Declaración sobre el Medio Humano "no encontramos el menor atisbo de duda sobre el modelo de desarrollo y crecimiento, limitándose a expresar recomendaciones de carácter conservacionista que suponen la disminución del impacto sobre el medio y sólo éso. Cuando se habla de 'desarrollo económico y social' (Principio 8 de la Declaración) no se cuestiona en absoluto su modelo..." (Sosa 1990, pp. 39-40).

Con el Foro Global '92 y la elaboración de la Carta de la Tierra se empieza a hablar de "ecología política de la pobreza" (Fernández Buey 2000), de una opción "en favor de un ecologismo social que atiende simultáneamente a los límites del crecimiento y al hecho de que vivimos en una 'plétora miserable'".

Cuando apelaba en el apartado anterior a la urgencia del momento, estaba haciendo una apelación ética que el factor tiempo tiene en sí misma (Setién 2001 pp. 12). Si tradicionalmente la ética o *éthos* como "arte de convivir" (Lia Diskin en Migliori 1998, pp. 65-77, citado por Gadotti 2001a, pp. 90) se ha asociado a la *polis*, al "espacio público", a la relación con la comunidad y sus habitantes, se dan hoy una serie de evidencias que nos invitan (o casi nos obligan) a trasladar ese sentido ético al *oikos*, al espacio privado, a nuestra casa, a nuestra cotidianeidad: por una parte, es más que evidente que no es posible universalizar el modo de vida y consumo que las sociedades occidentales. Por otra, la *polis* es ya una "aldea global": las acciones emprendidas por un gobierno o una empresa en el Norte tienen efectos inmediatos sobre las sociedades del Sur y viceversa, somos "prisioneros de una división del trabajo impuesta a nivel mundial" (Amín 1997, pp. 146). Las personas traspasan -en la mayor parte de ocasiones forzadas por la necesidad económica o la persecución política- las fronteras impuestas por los Estados a la circulación de personas[7], "mediante la circulación la multitud se reapropia del espacio, constituyéndose a sí misma como sujeto activo" (Hardt y Negri 2000, pp. 345).

Al mismo tiempo, las nuevas tecnologías y la red de redes (*Internet*) en particular abren nuevos espacios de comunicación entre personas y colectivos (no sólo entre empresas y flujos de capital) traspasando las fronteras hasta límites impensables hace sólo unos años[8], aún reconociendo sus limitaciones.

Ya hemos señalado antes que los ciudadanos "no deciden ya las políticas que presiden sus vidas" (Capella 1993, pp. 136), y que en una estrategia emancipatoria deberíamos redefinir la ciudadanía atendiendo a las transformaciones globales experimentadas mencionadas más arriba: la ciudadanía en su concepción tradicional, adscrita a un Estado y sus códigos legales, es hoy una ciudadanía limitada y limitadora.

Pero "¿cómo pueden convertirse en políticas las acciones de la multitud?" (Hardt y Negri 2000, pp. 345), se preguntan los autores de *Imperio* al tiempo que nos dan la respuesta: mediante el derecho a la ciudadanía global.

El problema es que para ser ciudadanas y ciudadanos conscientemente planetarios necesitamos de la generación de conciencia planetaria, de sentido de planetariedad (Gadotti 2001, pp. 88-91), y aquí viene al caso hablar del papel de la educación.

Una educación que en su propia concepción ha de superar las fronteras de los países y los Estados, para ser necesariamente planetaria. Un educación que no puede limitarse a lo que habitualmente conocemos como la escuela, porque "las instituciones proveen por sobre todo un discreto lugar (el hogar, la capilla, el aula, la tienda…) donde se presenta la producción de subjetividad" (Hardt y Negri 2001, pp. 163). Las instituciones de la sociedad moderna, y entre ellas la escuela, se presentan hoy como una constelación de factorías de subjetividad, siguen siendo las mismas pero es difícil distinguir cuándo se está dentro o fuera del lugar de producción de la subjetividad, del lugar de socialización: lo que significan los medios de comunicación de masas en los últimos veinte años, el papel de Internet en la última década y en el futuro, etc.

La casa, el aula, la fábrica, la iglesia… han dado paso a nuevas producciones de subjetividad: en casa, ya no es sólo la familia la que interviene en el proceso educativo-reeducativo del niño o la niña, hay nuevos "habitantes" como la televisión, los videojuegos o Internet; el aula es cada vez más un espacio en el que se reproducen contenidos para ser aprehendidos por las niñas y los niños sin preguntarse el por qué de nada, donde el mayor vínculo con la realidad que les rodea es el impuesto a los sistemas educativos para atender las necesidades del "mercado"; la fábrica "de toda la vida" ya no está en el pueblo, se la llevaron a Tailandia y mañana se la llevarán a otro país más "ventajoso"; las iglesias están vacías, pero los telepredicadores y los adivinos están en auge…

Ante tantos y tan rápidos cambios, y ante tanta sobreproducción de información, ante el "desarrollismo educativo", tal vez nuestra educación podría constituirse en una experiencia de vacío (Ferrer 2001, pp. 69), "abrir el silencio que permita escuchar, escucharse y escuchar lo colectivo, que lleve a la inversión-conversión-conversación pedagógicas". La importancia del silencio en el espacio de la comunicación que supone el acto educativo es esencial, "me permite, por un lado, escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto, procurar entrar en el movimiento interno de su pensamiento, volviéndome lenguaje; por el otro, torna posible a quien habla, realmente comprometido con comunicar y no con hacer comunicados, escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escuchó. Fuera de eso, la comunicación perece" (Freire 1999b, pp. 113). ¿Y acaso es concebible el proceso educativo sin comunicación?

Hacer una pedagogía de las personas y para las personas, no de los mercados y para los *robots*. Vivir conscientemente el proceso de cognición, en un planteamiento biopedagógico (Gutiérrez 2001, pp. 49-56) que atienda a los principios científicos de autoorganización, interdependencia y sostenibilidad.

Necesitamos de un proceso educativo que "impregne de sentido las prácticas de la vida cotidiana" (Gutiérrez 2002, pp. 14), que nos ayude a apreciar críticamente la acelerada cotidianeidad que vivimos, a buscar en experiencias de otros y también en las propias otra manera de vivir, otra manera de aprender y de aprehender.

En resumen, lo que no es posible es mantener este mundo, ni sus relaciones sociales, ni las malas relaciones entre nosotros y el planeta. Ni es posible mantener una educación que ya no es sólo bancaria, sino con vocación de empresa multinacional.

HACIA UN CURRÍCULUM PLANETARIO

LA CARTA DE LA TIERRA: LIMITACIONES Y POSIBILIDADES DEL TRABAJO EN EL AULA

¿Podemos servirnos del currículum como instrumento para articular todo o parte de lo anteriormente expuesto? En mi opinión, sí; es más, es parte del "rigor metódico" que nos exigía Freire (Freire 1999b, pp. 27-28). Pero el currículum no puede ser una pura plantilla o molde que varía según la situación geográfica y las edades de los educandos o los sistemas educativos vigentes, sino que debe tener a éstos en el punto de partida: no hay docencia sin *discencia*.

¿De qué nos sirve un currículum que sólo atienda a los requisitos del "Dios Mercado", o que en el mejor de los casos recoja contenidos sobre los cambios geopolíticos habidos en los últimos años, pero no tenga en cuenta cómo ha cambiado también en este tiempo el perfil de los educandos como parte de esta sociedad, que no cambia sólo en sus cúpulas, sino también en su base..? "El cam-

bio curricular no puede limitarse a los contenidos disciplinares, sino que debe atender también a los contenidos actitudinales. La evaluación que clasifica, selecciona y castiga, ratifica la exclusión social. Evaluar en una concepción ciudadana es un acto de conocimiento que implica una predisposición de acoger a un ser humano en su totalidad, y no como apenas un aprendiz de éste o de aquél saber" (Gadotti 2001b, pp. 21).

"Hemos dicho que la escuela determina el curso de la vida, en latín *curricu - lum*. ¿Qué es un currículum? Es el modo y manera en que se pasa una vida. ¿Quién debe estar autorizado a determinar cómo pasamos nuestra vida? ¿Para qué tipos de vida hay autorización y para qué otros no la hay? ¿Quién otorga semejante permiso? Si admitimos que no estamos autorizados a determinar nuestras vidas, ¿por qué han de determinarla otros?..." (Romano 2002, pp. 87-88). Buscamos esto, un sentido integral para el currículum, abierto, flexible, transparente, en algo así como un proceso de ósmosis[9] con la sociedad civil, con los "dasarrapados del mundo" de Paulo Freire.

El "método" para elaborar el currículum debe ser como el método freireano, debe partir de la realidad de los educandos (que son diferentes según el lugar o la sociedad con la que trabajemos) pero atendiendo a la realidad global en su complejidad; debiera trabajarse también la interdependencia de esa realidad, y por tanto disponer de un tratamiento interdisciplinar; esa misma elaboración debiera ser también participativa y transgresora (con la participación de educandos y educadores, madres, padres y movimientos sociales del entorno).

El papel del educador o educadora tampoco puede ser el mismo, deberíamos "predicar con el ejemplo, es decir, hacer honor a las mismas actitudes que solicitamos a nuestros educandos" (Freire 1999b, pp. 35-37). "Lo imposible para mí es la falta de coherencia, aun reconociendo la imposibilidad de una coherencia absoluta. En el fondo esa cualidad o esa virtud, la coherencia, exige de nosotros la inserción en un permanente proceso de búsqueda, exige paciencia y humildad, virtudes también, en el trato con los demás…" (Freire 1993, pp. 62-63). Como la alusión a San Francisco de Asís en *Imperio*, "…Para denunciar la pobreza de la multitud [San Francisco] adoptó esa condición común y descubrió allí el poder ontológico de una nueva sociedad. El militante comunista hace lo mismo, identificando en la condición común de la multitud su enorme riqueza. Francisco, oponiéndose al naciente capitalismo, rechazó toda su disciplina instrumental, y en oposición a la mortificación de la carne (en la pobreza y el orden constituido) sostuvo una vida gozosa, incluyendo a todos los seres y a la naturaleza, los animales y la hermana luna, el hermano sol, las aves del campo, los pobres y explotados humanos, juntos contra la voluntad del poder y la corrupción. Una vez más, en la postmodernidad, nos hallamos en la situación de Francisco, levantando contra la miseria del poder la alegría de ser. Esta es una revolución que ningún poder logrará controlar..." (Hardt y Negri 2000, pp. 357).

Desde la politicidad del acto educativo como forma de intervenir en el mundo (Freire 1999b, pp. 94-97), el currículum "básico" supondría "el conjunto de capacidades y saberes teóricos, prácticos y vitales que toda persona debe ir consiguiendo a medida que convive, interviene crítica y solidariamente en el entorno, en condiciones de igualdad, y a lo largo de su educación obligatoria…" (Concejo Educativo de Castilla y León 2002, pp. 3-4)[10].

El nuevo currículum para esta nueva pedagogía debería abarcar, pues, los tres niveles de aprendizaje: habilidades, conocimiento y comprensión, y valores y actitudes[11]. En lo que respecta al conocimiento y la comprensión, es esencial abordar la interdisciplinariedad, huir de la compartimentación en la que estamos imbuídos y que dificulta la aprehensión de la globalidad de la realidad y de los problemas reales. Conceptos básicos como justicia e igualdad social, diversidad, desarrollo sostenible, resolución de conflictos, han de ser tratados a todos los niveles educativos. La comprensión de la diversidad, y en nuestro caso el rechazo al etnocentrismo occidental o al eurocentrismo que impregna tanto a las ciencias sociales como incluso a las naturales, debe ser un elemento central.

En cuanto a las habilidades, el desarrollo del pensamiento crítico, la aprehensión crítica de la realidad desde la participación activa, que ha de ser llevada a la práctica de manera constante y natural por parte del educador o educadora que en este caso, como en Freire, se convierte en dinamizador del conocimiento-vivencia de los educandos, más que en mero "transmisor de conocimientos" (Freire 1999b, pp. 27-29). La capacidad de amar, la afectividad hacia las personas y la naturaleza, en estos tiempos de consumismo exacerbado y de asunción de la violencia por su cantidad y su constancia en los medios. Hay que insistir en la politicidad, en el sentido integral de nuestras acciones cotidianas, impregnarlas, como decía más arriba, de sentido planetario.

Finalmente, en el trabajo con los valores y las actitudes, yo destacaría la necesidad del trabajo intercultural. En un momento en que los desplazamientos (voluntarios o forzados por las guerras, el hambre, o una mala situación económica) están y estarán a la orden del día, como una de las pocas salidas humanas a la "plétora miserable" en que vivimos, y especialmente en lo que respecta a los países receptores, a Europa y el mundo occidental como bloque privilegiado del planeta, el trabajo de la interculturalidad es imprescindible. No podemos construir consciencia ecoplanetaria, identidad compartida, reforzando la identidad particular desde la diferenciación con el otro. Debemos entender la llegada de nuevas gentes de las más diversas procedencias como una oportunidad para profundizar en el sentido de planetariedad, en el armazón de esa nueva subjetividad por construir. Hoy, la educación en Europa es intercultural o no es educación, porque cada vez más se hará esa educación a espaldas de la realidad y de las personas.

En la propia concepción bancarizada de la educación, en todo el mundo, "durante demasiado tiempo se ha confiado en que una única cultura (la europea) representaba el punto más alto del desarrollo de la humanidad y podía constituirse, por consiguiente, en el modelo al que debían acercarse las otras…" (Juliano 1993, pp. 35). En este contexto, la simple presencia de gentes de otras culturas en las sociedades occidentales y en nuestras escuelas está siendo publicitada como una "invasión" o en el mejor de los casos como una "agresión" incluso por parte de algunos gobiernos[12], en un escenario que está resucitanto en Europa el fantasma del fascismo[13] en forma de líderes de ultraderecha, populistas y "orgullosamente" racistas.

LA CARTA DE LA TIERRA: LIMITACIONES Y POSIBILIDADES DE TRABAJO EN EL AULA

Es obvio que la redacción de la Carta de la Tierra en su primera versión en 1992 supuso un importante avance tanto en lo que se refiere al paso de una cierta conciencia ecológica o medioambientalista al establecimiento de las bases de una ética o una cultura ecológica (Boff 1993, citado por Gadotti 2001a, pp. 97, y Sosa 1990, pp. 9), como en lo que respecta a la naturaleza de su propia elaboración, fruto del trabajo colectivo del Foro Global alternativo a la Cumbre oficial de Río del mismo año, en el que participaron numerosos movimientos sociales, ecologistas e indígenas de los diferentes pueblos de la Tierra.

Esta carta de principios y valores por un desarrollo sostenible planetario es el fruto de una demanda de los pueblos del mundo, especialmente de los países empobrecidos por los efectos del neoliberalismo sobre las personas y el medio, a diferencia de la Carta de Derechos Humanos, que fue fruto de un consenso más o menos cupular de los Estados firmantes, tras la II Guerra Mundial; este hecho ya es un valor en sí mismo.

Pero además, la exigencia de los pueblos resultó ser una proclamación de derechos de la Tierra (Gadotti 2001a, pp. 102), y la Carta y el proceso democrático que la sustentaron y la sustentan nos ofrecen múltiples posibilidades como código ético que nos sirva para dar sentido planetario, social y ecológico a nuestras acciones cotidianas, necesidad que detectábamos anteriormente.

Sin embargo, la Carta tiene obvias limitaciones: para empezar, la amenaza de convertir la conciencia en retórica, como está sucediendo en los últimos tiempos cada vez que hablamos de "desarrollo sostenible". Es, en parte, el mismo peligro que suponía anteriormente, y también hoy, convertir la conciencia de clase en corporativismo, o la solidaridad internacional y la lucha contra la pobreza en eslóganes publicitarios… Y esto sólo se combate reflexionando sobre cada una de nuestras acciones cotidianas, actuando localmente en casa, en la calle, en el aula... pero pensando globalmente, con sentido planetario. "El movimiento ecoló-

gico, como todo movimiento social y político, no es un movimiento neutro. En él también, como movimiento complejo y pluralista, se manifiestan los intereses de las grandes corporaciones…" (Gadotti 2001a, pp. 104).

Por otra parte, la misma Carta de la Tierra contiene aún en su última versión algunas contradicciones que debiéramos superar: sólo mencionaré algunas que me inquietan, como las referencias a que "un aumento sin precedentes de la población humana ha sobrecargado los sistemas ecológicos y sociales"[14], la alusión a la "responsabilidad universal"[15], o ya en el desarrollo de la Carta, epígrafes como "evitar actividades militares que dañen el medio ambiente"[16], o "evitar o eliminar, hasta donde sea posible, la toma o destrucción de especies por simple diversión, negligencia o desconocimiento", por mencionar algunas.

Por supuesto, tal vez estas puntualizaciones resulten anecdóticas respecto al interés global de la Carta y a sus posibilidades de trabajo en el aula, sobre todo en lo que respecta a la parte actidudinal del currículum. Trabajos como la Carta de la Ecopedagogía (Gadotti 2001a, pp. 124), o el libro de Francisco Gutiérrez *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria,* que suponen un desarrollo desde el campo educacional de los principios de la Carta, son pasos importantes para la puesta en práctica de esa ética de la que hablábamos, porque "el aprendizaje se promueve mediante experiencias de aprendizaje" (Gutiérrez 2001, pp. 49-53). Del mismo modo, el Programa de Educación de la Carta de la Tierra[17] nos ofrece la oportunidad de conocer las experiencias de otros y otras, y de contribuir con las nuestras, a partir de un proyecto pedagógico basado en los principios de la Carta.

Acabaría este trabajo, que espero que sea el principio, con una reflexión de Enric Tello sobre el impacto que dejamos los seres humanos sobre nuestro territorio, sobre la llamada "huella ecológica", sobre la cotidianiedad de nuestras vidas y sobre la vida del planeta: "…los catalanes que vivimos en Barcelona (y probablemente todos los españoles, con sólo pequeñas diferencias) ocupamos el doble del espacio ambiental que nos correspondería en una distribución equitativa y sostenible. Si todos los habitantes del mundo vivieran como nosotros, necesitaríamos dos Tierras. Si todo el mundo viviera con las 10,3 hectáreas que necesitan para sostener su forma de vida los habitantes de EE.UU., necesitaríamos siete Tierras. Pero sólo tenemos una" (Tello 2001, pp. 2).

BIBLIOGRAFIA

Amín, Samir 1997 *Capitalism in the Age of Globalization* (London: Zed Books).

Boron, Atilio A. 2001 "El nuevo orden imperial y cómo desmontarlo". Ponencia presentada en el Foro Social Mundial 2001 en Porto Alegre (Brasil), edición libre en www.clacso.edu.ar.

Bou, Luís César 2001 "La visión Europea del mundo afroasiático", en *Observatorio de Conflictos*, www.nodo50.org/observatorio/.

Capella, Juan Ramon 1993 *Los ciudadanos siervos* (España: Trotta).

Chomsky, Noam 2000 *El control de nuestras vidas* (España: edición libre en www.cgt.es/biblioteca).

Concejo educativo de Castilla y León 2002 *Aprendizajes diferentes, ciudadanía crítica. Documento de Trabajo* (España: Concejo Educativo de Castilla y León, edición libre en www.concejoeducativo.org).

Fernández Buey, Francisco 2000 "Ecología política de la pobreza", en *Solidarios* (Revista de la Universidad Complutense de Madrid - julio 2000).

Ferrer, Virginia 2001 "Subjectes i buit = educació", en *Formació de Persones Adultes, Ciutadania i Desenvolupament. Una perspectiva ecopedagògica i pràxica* (España: Edicions del CReC).

Freire, Paulo 1993 *Pedagogía de la esperanza* (México: Editorial Siglo XXI).

Freire, Paulo 1999 (1970) *Pedagogía del Oprimido* (México: Editorial Siglo XXI).

Freire, Paulo 1999 (1996) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (México: Editorial Siglo XXI).

Freire, Paulo 2001 *Pedagogía de la indignación* (España: Ediciones Morata).

Freire, Paulo; Gadotti, Moacir y Guimaraes, Sérgio (2001) *Pedagogia: diàleg i conflicte* (España: Edicions del CReC).

Fukuyama, Francis 2000 *La Gran Ruptura* (España: Ediciones B).

Gadotti, Moacir 2001 "Educaçao para e pela cidadania" (Brasil: IPF).

Gadotti, Moacir 2001 "Lecciones de Freire cruzando fronteras: tres hablas que se completan" (Brasil: IPF).

Gadotti, Moacir 2001 "Pedagogia da terra: ecopedagogia e educaçao sustentável", en *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (Argentina: edición libre en www.clacso.edu.ar).

Galeano, Eduardo 2001 (1998) *Patas Arriba. La escuela del mundo al revés* (Argentina: Editorial Catálogos).

George, Susan 2001 *Informe Lugano. Cómo preservar el capitalismo en el siglo XXI* (España: Icaria Editorial-Intermón Oxfam).

Gutiérrez, Francisco 2001 "A la recerca del sentit en l´educació: tres itineraris, tres apropaments", en *Formació de Persones Adultes, Ciutadania i Desenvo - lupament. Una perspectiva ecopedagògica i pràxica* (España: Edicions del CReC).

Gutiérrez, Francisco y Prado, Cruz 2002 (2001) *Ecopedagogia i ciutadania planetària* (España: Edicions del CReC).

Hardt, Michael y Negri, Toni 2000 *Imperio* (USA: Harvard University Press).

Huxley, Aldous 1976 (1932) *Un mundo feliz* (España: Plaza& Janés).

Juliano, Dolores 1993 *Educación intercultural. Escuela y minorías Étnicas* (España: Eudema).

Klein, Naomi 2001 "Al carajo, señor Fukuyama", en *Masiosare* publicado en el Suplemento Cultural del Diario *La Jornada* de México.

Moore, Thomas 2000 (1516) *Utopía* (Barcelona: edición libre en www.cgt.es/biblioteca).

Morín, Edgar 1995 *Introducción al Pensamiento Complejo* (España: Gedisa)

OXFAM International 2001 *A Curriculum for Global Citizenship* (London: edición libre en www.oxfam.org.uk/coolplanet).

Romano, Vicente 2002 (1993) *La formación de la mentalidad sumisa* (España: edición libre en www.rebelion.org/libroslibres).

Rousseau, Jean J. 1973 (1755) *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* (España: Aguilar).

Saramago, José 2002 *Este mundo de la injusticia globalizada*. Discurso de clausura del Foro Social Mundial reunido en Porto Alegre (Brasil), publicado en el diario *El País* de España.

Setién, Julio 2001 "Ética ecosocialista en un mundo globalizado", en *Mate - riales del Curso de la Escuela de Verano de ForMadrid Globalización y Concien - cia en el siglo XXI* (España).

Shiva, Vandana y Mies, Maria 1997 (1993) *Ecofeminismo* (España: Icaria Editorial).

Sosa, Nicolás M. 1990 *Ética Ecológica. Necesidad, posibilidad, justificación y debate* (España: Libertarias Universidad).

Tello, Enric 2001 "La ecología social en un mundo global I" (Veualternativa: boletín electrónico de febrero de 2001 de Euia, en www.euia.org).

UNESCO 2000 *Carta de la Tierra* (Versión actualizada en www.earthcharter.org).

VVAA (2000) *All different, all equal Education Pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults* (Bélgica: Consejo de Europa).

NOTAS

1 David Abril (Mallorca, España) es licenciado en Geografía e Historia por la Universidad de las Islas Baleares (1998). Coordina el "Taller de informática y ciudadanía", en el marco del proyecto socioeducativo "Naüm" dirigido a jóvenes bajo riesgo de exclusión social en el barrio de Son Roca, Palma.

2 Después de la caída del Muro de Berlín en 1989, que fue el símbolo que consagró *El fin de la Historia* proclamado por Francis Fukuyama y otros teóricos al orden del neoliberalismo, la consigna de TINA (en inglés "*There is no alternative*" (Chomsky, 2000 pp. 15), de que no hay alternativas, ha calado en la mayoría de nuestras mentes y ha bloqueado en movimientos sociales y políticos la generación de alternativas…

3 Al igual que todos los datos descriptivos aportados en la elaboración del "Informe", que son un fiel reflejo de la realidad actual, de las políticas neoliberales, los mercados financieros, las instituciones internacionales…

4 De hecho, igual que en *Imperio* prácticamente se afirma que "...ya no es posible demarcar grandes zonas geográficas como centro y periferia, Norte y Sur" (Hardt y Negri, op.cit., pp. 285), esta manera de aprehender el mundo está lejos de los trabajos elaborados desde la periferia (jerga que está lejos de abandonar Samir Amín, por ejemplo), que insisten mucho más en una visión de "clase" en la que los países empobrecidos, como denuncia Boron al referirse al análisis de los primeros como "imperio sin imperialismo" (Boron 2001, pp. 47).

5 Sin entrar a valorar lo que añadirá de diversidad la ampliación a la antigua Europa del Este.

6 Vicente Romano nos ofrece un rápido resumen de la evolución de la escuela en las sociedades industrializadas, que por su claridad reproduzco: "Las primeras escuelas populares surgieron en las fábricas inglesas de principios del siglo XIX. Los empresarios ingleses opinaban que los trabajadores se habían embrutecido demasiado. Ganaban más con obreros un poquito formados que con obreros analfabetos. A medida que se perfeccionaban los métidos de producción, más necesaria era cierta educación para los hijos de los obreros. Cuando esta educación les resultó demasiado cara a los empresarios, el Estado se hizo cargo de ella en nombre de los propietarios de fábricas. No existe todavía ninguna planificación estatal de la formación sin que las asociaciones empresariales hagan a los representantes del Estado sus objeciones y recomen-

daciones. De este modo atienden a sus necesidades de gente dócil. Los representantes del Estado se rigen por los deseos de los grandes empresarios. Estos les indican qué tipo de personas sumisas necesitan. El Estado las produce, y se hace cargo de los costes. A la hora de pagar, nosotros somos el Estado..." (Romano 2002, pp. 86).

7 Paradójicamente, la proclama de la "libre circulación" sólo afecta a mercancías y capitales, no a las personas. De hecho, las legislaciones en materia de inmigración y circulación de personas en los países del Norte están siendo endurecidas, cuando "el poder de circular es una determinación primaria de la virtualidad de la multitud, y la circulación es el primer acto ético de la ontología contraimperial" (Hardt y Negri 2000 pp. 345); es decir, que las migraciones atacan en sí mismas al orden establecido...

8 ¡Valga el propio curso del Aula 510 de Clacso como ejemplo! ¿Quién hubiera pensado hace sólo diez años en la posibilidad de trabajar, hablar, intercambiar experiencias gentes de ambos lados del Atlántico y de prácticamente toda América Latina y el Caribe?

9 La ósmosis es la tendencia química por la cual dos disoluciones de concentraciones diferentes, separadas por una membrana semipermeable, tienden a pasar disolviéndose de la menos concentrada a la más, para igualarse (…).

10 Aunque no es mi intención referirme únicamente a la educación obligatoria, sino a la educación en general.

11 El documento sobre educación y ciudadanía global editado por Oxfam International, *A curriculum for Global Citizenship,* dibuja un esquema que aquí no reproduciré, pero que nos sirve en su estructuración para sistematizar en parte este apartado. Para más información ver OXFAM International 2001 *A Curriculum for Global Citizenship* (London, edición libre en www.oxfam.org.uk/coolplanet).

12 Son constantes las citas de los gobernantes españoles en relación a la inmigración, relacionándola con los problemas de la sociedad española y la delincuencia, como vemos en la portada de la *Revista Tiempo* de marzo de 2002, con las palabras del entonces Ministro del Interior Mariano Rajoy, en un gran titular: "Hay relación directa entre inmigración y delincuencia".

13 El Neofascismo es ya mayoría en Austria y Bélgica e incluso el candidato del Frente Nacional en Francia, Jean Marie Le Pen, superó en votos en los comicios de abril en las elecciones presidenciales francesas al candidato socialista, Lionel Jospin, Primer Ministro del país hasta entonces.

14 Preámbulo de la Carta de la Tierra, en su versión de 24/03/00, sobre la "Situación global". Considero que este tipo de expresiones dan alas a lecturas neomalthusianas, en las que el mundo debiera cambiar reduciendo la población, pero no cambiando el sistema.

15 Íbid., "Responsabilidad Universal". La responsabilidad es a mi juicio asimétrica, como señala Setién (Setién 2001 pp. 6): "Si todos contribuyéramos igualmente a esos procesos, la responsabilidad sería universal. Pero no es así. Ni tod@s los producen ni tod@s sufren en la misma proporción, aunque no cabe duda que a la larga, toda la humanidad acabaría siendo víctima de la crisis ecológica".

16 Íbid., Articulo 6: "Evitar dañar como el mejor método de protección ambiental y cuando el conocimiento sea limitado, proceder con precaución". ¿Acaso no es nociva tanto para las personas como para el medio cualquier actividad militar?

17 Accesible en Internet desde http://www.cartadelatierra.org/educacion

UMA ESCOLA MAIS BELA, ALEGRE E PRAZEROSA

PAULO ROBERTO PADILHA[1]

Anecessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas.

Transformar a experiência educativa em algo puramente técnico é amesquinhar o que há de mais fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjeturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade.

Paulo Freire, 1997

A razão nos dá a capacidade da análise, enquanto o coração a de participar.

Coisas tão fundamentais como a felicidade não encontram eco maior na ciência, mas podem ser realçadas e realizadas pela sensibilidade à flor da pele, capaz de emprestar ao ser humano dimensão muito mais ampla e solidária.

Ao mesmo tempo, a arte liga-se à cultura e, como patrimônio histórico, guarda sempre o sentido profundo do cuidar em torno das identidades (...)

Arte e cultura são, em si mesmas, provas definitivas da mudança, da capacidade de aprender, mas não se descolam da história, do lugar, do contexto. Mal entendidas, podem puxar parar trás, mas, bem entendidas, iluminam o futuro e mantêm o humano.

Pedro Demo, 2000

Ao pensarmos na Escola Cidadã visualizamos diretamente a possibilidade de construirmos ou de reconstruirmos uma instituição educacional mais bela, alegre, prazerosa, feliz, democrática, participativa e autônoma. Mas logo surgem duas questões que precisamos responder. A primeira, refere-se a como evitar o equívoco de falarmos em escola democrática e participativa apenas com a criação de Colegiados Escolares. Perguntamo-nos, por exemplo, como o Conselho de Escola (CE) – este colegiado normalmente formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, que decide sobre aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e comunitários da escola – pode contribuir para a autonomia da escola. A outra pergunta é sobre quais seriam as características da Escola Cidadã que nos permitem afirmar que ela é uma escola mais bela, alegre e prazerosa e como isso pode influenciar na construção do seu projeto político-pedagógico.

Em relação à primeira questão, o Professor Moacir Gadotti, em seu livro intitulado *Pedagogia da Práxis* (1995), afirma que o Conselho de Escola não pode ser o único instrumento de democratização na escola e deve estar inserido num plano estratégico mais amplo. Um plano que, poderíamos completar, incluiria, por exemplo, a eleição direta do dirigente escolar mediante o acompanhamento efetivo da sua comunidade para que evitemos que esta proposta se torne um processo viciado e que se transforme em mais uma máscara democrática na escola. Outra pergunta diretamente relacionada a esta é a de como viabilizar numa rede ou num sistema municipal, estadual ou federal de ensino a gestão democrática efetivamente participativa? Algumas respostas a estas questões, que abaixo sintetizamos, apresentam-se nas obras sobre as quais nos fundamentamos. Veja-se, por exemplo, o livro organizado por Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, intitulado *Autonomia da Escola: princípios e propostas* (São Paulo, Cortez/IPF, 1997), além dos livros *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola* (Padilha, Paulo Roberto. São Paulo, Cortez/IPF, 2001) e *Aceita um Conselho? Como organizar os colegiados escolares* (Antunes, Ângela. São Paulo, Cortez/IPF, 2002).

Criar Conselhos de Escola não basta. Nem tampouco supor que eles funcionarão por si só, independentemente da criação de outros espaços de participação e de convivência na escola, relacionados sobretudo ao trabalho pedagógico nela desenvolvido. Da mesma maneira que institucionalizar, por exemplo, a eleição de diretores, não garante por si só a mudança de práticas autoritárias, anti-democráticas e centralizadoras, que inviabilizam uma gestão da escola mais democrática, aberta e coletiva da escola.

Entendemos que institucionalizar o Conselho de Escola é um passo importante, mas precisa ser uma medida acompanhada de ações concretas tanto da escola quanto das redes ou sistemas de educação. Isso significa a necessidade

da definição de uma agenda permanente de formação e de valorização das iniciativas dos membros deste e dos outros colegiados escolares – Grêmio Estudantil (GE) e Conselhos de Classe (CC), por exemplo. Pouco adianta formar sem criar as condições concretas para apoiar o trabalho dos mesmos. Se isso acontece, as propostas de ação desses colegiados são frustradas e, ao invés de contribuírem para transformar e potencializar novas iniciativas, acabam desanimando e criando um clima de pessimismo na escola, que só aumenta as resistências, o desânimo e as desistências, sempre presentes num processo de mudança.

Formar os membros desses colegiados para estruturar e conhecer, por dentro, como funciona a escola e os próprios conselhos, significa convidar e não convocar para o envolvimento e para a convivência com os mesmos. E um primeiro cuidado a se ter para viabilizar este processo, é procurar trabalhar na dimensão de uma organização que se preocupe em garantir a **satisfação** do envolvimento, porque sem prazer ninguém se envolve efetivamente. A gestão democrática só acontece dentro da ética do companheirismo, ética esta que implica na relação interpessoal, dialógica e solidária. Conforme nos fala Georges Snyders "ousar proclamar a escola, o que eu ousaria chamar, às vezes, de 'minha escola', como lugar de satisfação, a escola partindo para a conquista da satisfação"[2]

É muito difícil trabalhar com alguém que se sente obrigado a comparecer e que não sinta prazer em estar presente. Certamente existem muitas obrigações a serem cumpridas e limites que devem ser estabelecidos dentro da instituição escolar, mas num processo de formação, no qual se pretende orientar os diversos segmentos para o exercício da democracia ativa, visando a uma ação articulada com a comunidade escolar, interna e externa, é muito melhor trabalhar na perspectiva da "satisfação e co-responsabilidade com a elaboração do nosso projeto" do que com a idéia de que "somos todos obrigados a realizar e a participar do projeto da escola".

Quando a escola consegue criar, aos poucos, uma ambiência favorável ao trabalho coletivo, alcançada através do esforço democrático e criativo, em que as atribuições de cada segmento escolar são claramente compreendidas por todos porque todos vão compreendendo o sentido prazeroso de se construir juntos uma gestão pública da escola, ela vai formatando a sua autonomia, sempre relativa. Autonomia aqui entendida como conquista (Pedro Demo) e não doação de alguém para outro alguém ou de uma instituição para outra.

O envolvimento com satisfação num projeto qualquer e, principalmente, no projeto político-pedagógico de uma escola, depende da criação de vários espaços e tempos para que ele aconteça – espaços e tempos para encontros, festas, reuniões, confraternizações, passeios, estudo etc – e do estabelecimento de

relações democráticas, de confiança e de comprometimento com um planejamento que vai se realizando e com o projeto que se pretende construir. Nesse sentido, estamos ao mesmo tempo realizando o planejamento da escola, que para nós significa um processo para "evitar o improviso, prever o futuro, estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantimos a socialização do ato de planejar"[3]. Ao mesmo tempo em que planejamos, não deixamos de considerar que o nosso grande objetivo é sermos alegres e felizes, porque o momento para sermos felizes é agora. De acordo com um ditado inglês, lembrado por Georges Snyders (1988), o lugar para ser feliz é aqui. Por isso dizemos sempre que a construção de uma Escola Cidadã é um processo pedagógico em si mesmo, pois ao mesmo tempo em que antecipamos o futuro, estamos vivendo o presente.

A criação, na escola, de uma ambiência democrática e dialógica, gradualmente ascendente e mais ampla, que envolva a todos os segmentos na definição do seu projeto político-pedagógico e de sua proposta pedagógica, altera a sua dinâmica e o seu fazer cotidianos. Isto ressignifica o trabalho pedagógico para professores, alunos e demais funcionários que ali convivem diariamente e que vivenciam concretamente o currículo daquela instituição. Mas como começar este trabalho? Uma possibilidade para alcançarmos este objetivo é considerarmos a "Escola como jardim". Para Moacir Gadotti, isto significa uma escola visualmente bonita, bem cuidada, festiva, alegre e feliz. Aqui já entramos na dimensão da segunda pergunta que anteriormente apresentamos, ou seja, como é possível tornar esta instituição realmente mais feliz? Nessa direção, *saber cuidar* (Boff) é pressuposto inicial e básico para a transformação e melhoria da escola que sonhamos e estamos construindo.

Existem várias formas de considerarmos a alegria na escola. O filósofo Georges Snyders, já citado anteriormente, quer encontrar a alegria na escola

> no que ela oferece de particular, de insubstituível e um tipo de alegria que a escola é única ou pelo menos a mais bem situada para propor: que seria uma escola que tivesse realmente a audácia de apostar tudo na satisfação da cultura elaborada, das exigências culturais mais elevadas, de uma extrema ambição cultural. (Snyders, p. 13)

Esta dimensão da alegria que propõe a transformação dos conteúdos culturais é, sem dúvida, fundamental que seja considerada. Mas vamos mais além, pensando também nas alegrias da vida cotidiana, reconhecendo na "cultura primeira", como faz Snyders, o seu enorme valor, porque mobilizadora de outras manifestações culturais. Ou seja, concordamos que a alegria não deve ficar no nível do elementar, conforme afirma aquele autor, mas devemos necessariamente vivenciá-las também, prazerosa e criticamente, para que possamos reinventar, na somatória das diferentes culturas, a nossa própria expressão cultural. Por isso

defendemos, por exemplo, a criação na escola de espaços para as relações interculturais, que respeitam a diferença na convivência direta e intensa delas, sem subordinação de uma cultura sobre a outra.[4]

Entendemos que escola bem cuidada é aquela onde convivem pessoas que, em primeiro lugar, cuidam-se enquanto seres humanos, individual e coletivamente. Pessoas que se valorizam, que estão sempre ou quase sempre motivadas e que são capazes de se organizar em torno de desejos comuns. Quem gosta de freqüentar uma escola suja, feia, depredada, pichada, com mal cheiro, cheia de muros e de grades? Que prazer sentimos em adentrar numa escola assim? Nesse sentido, sentir-se bem na escola exige inicialmente a preocupação com a sua estrutura física, com a conservação das suas dependências e diferentes espaços como o seu jardim, as suas possíveis áreas livres e áreas esportivas para que alunos, professores e comunidade possam ocupar, freqüentar e explorar prazerosa e pedagogicamente. Quanto menos cimento melhor. E se a escola não conta com estes espaços, nestas condições, razão maior possui para que se dedique a reivindicá-los, a lutar por eles e, por conseguinte, a conquistá-los. Nenhuma conquista ou mudança fundamental acontece gratuitamente, sem esforços, sem luta e sem conflito. Aí está a dimensão política do ato educativo.

Para alcançarmos os objetivos aos quais estamos nos referindo desde o início desta reflexão, uma proposta importante é a realização de Festas da Escola Cidadã, entendidas como momentos de descontração, de alegria, de encontro e de resgate da cultura popular, que podem se traduzir em atividades potencializadoras de processos altamente pedagógicos. As festas podem favorecer, por exemplo, um trabalho contínuo de avaliação e de reconstrução do próprio projeto de vida, de escola, de cidade ou de sociedade da equipe escolar, que é convidada a refletir e a observar as diferenças pessoais, grupais ou institucionais ali presente. Demandas permanentes e esporádicas da comunidade, dos jovens que estão dentro e fora da escola, também podem ser mobilizadas e registradas nas festas, o que facilita a aproximação da comunidade com a escola e melhora as relações pessoais e interpessoais, dentro e fora dela. Com isso, as festas contribuem com a criação de novos espaços relacionais, criativos e aprendentes, mais do que transmissores, reprodutivos e ensinantes.

Nos referimos à festa como a "festa-do-povo, em que o povo é dono de sua festa, nela se expressa livremente, (em que) sua condição de oprimido é trabalhada pedagogicamente e são anunciadas possibilidades de uma vida que ainda não existe" (Ribeiro Júnior, Jorge Cláudio Noel. *A festa do povo pedagogia de resistência*. Petrópolis, Paulo, Vozes, 1982:42-43). A festa é aqui entendida como "ritual tradicional, de inculcação dos princípios pedagógicos elaborados pela cultura do povo e que forma um *habitus-de-ser-povo*"(idem). Portanto, ela desenvolve uma certa "pedagogia social", uma ação pedagógica não pasteurizada,

um fazer solidário no qual o povo encontra alternativas de solução para os seus problemas e que, portanto, nesse mecanismo social, se fortelece vivenciando a solidariedade, conforme as palavras do Prof. Jorge Cláudio.

Como se pode observar, estamos falando de uma educação que acredita na formação plena da pessoa e que por isso a respeita como tal e valoriza a cultura daqueles e daquelas que ajudam a transformar a sociedade em que vivem, porque sujeitos curiosos que significam e ressignificam as suas práticas cotidianas de reconstrução permanente do conhecimento.

Cabe às redes ou aos sistemas municipal, estadual ou federal de ensino (e diríamos, de aprendizagem), atualizarem-se enquanto organizações democráticas que desejam viabilizar a transformação, a mudança das suas escolas. Por isso, precisam readequar as suas próprias estruturas, muitas vezes burocráticas. Os tempos e espaços escolares e pedagógicos passam a ser repensados com base nesta nova lógica, a partir desta nova dialogia, que admite não mais uma única forma de organização nem de aprendizagem e respeita o ritmo de cada pessoa, bem como o ritmo de cada escola.

A escola é também e sobretudo espaço da amorosidade.

> A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser 'adocicado' nem tampouco num ser arestoso e amargo". A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza (...) Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1997:160).

A Escola Cidadã mais amiga, companheira, bonita, alegre e prazerosa da qual estamos falando, está sendo construída e permanentemente reconstruída com base na ousadia, na criatividade, na vontade, no desejo e na ação política de pessoas comprometidas com a educação do presente e do futuro, sujeitos concretos e históricos que desafiam o imobilismo, que não se conformam diante do descaso com a coisa pública, que buscam sem cessar repensar as suas próprias práticas e que são conscientes e críticos na sua cotidianeidade. Esta escola investe, como já dissemos, na educação permanente e continuada, consubstanciada numa política de formação voltada para a práxis dos docentes e dos demais segmentos escolares, já que todos necessitam de educação durante toda a vida, não só o professor, nem só a direção escolar ou as equipes técnicas e pedagógicas.

Sem recursos humanos, financeiros e materiais não se faz a Escola Cidadã. E muito menos sem decisão democrática sobre a gestão desses recursos e sem vontade política dos diferentes sujeitos que optam pela sua construção nos

diferentes níveis de decisão sobre política educacional. É muito comum assistirmos às promessas de mudança de uma escola meritocrática e excludente, para uma escola efetivamente democrática e cidadã, portanto includente. A diferença entre as duas está, muitas vezes, tanto na dotação orçamentária como na própria metodologia utilizada para a definição do orçamento. No primeiro caso, a decisão sobre o orçamento é geralmente centralizada e descendente enquanto que, no segundo, ela é descentralizada e ascendente. O que se costumou chamar de *Movimento da Escola Cidadã* (IPF) contribui, justamente, para que fiquemos atentos a estas e a outras experiências, permitindo-nos avaliar e refletir sobre elas nos seus êxitos e avanços, como também sobre os seus eventuais fracassos e recuos.

Uma outra idéia fundamental nesse processo do movimento da escola cidadã é que estejamos sempre provocando o encontro da cultura com a comunicação, com o diálogo e, portanto com a educação. Superar a dicotomia educação formal e informal. Até porque a educação é feita por grupos que estão dentro e fora da escola.

Por outro lado, no sentido da avaliação anteriormente citada, é que o Conselho de Escola, o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil se transformam em instâncias articuladoras de todo este processo, mas não as únicas capazes de decisões democráticas. Nesta ação comunitária a escola acaba descobrindo novas organizações coletivas na comunidade, que já desenvolvem ações que vêm ao encontro daquelas propostas por esta instituição escolar democrática e participativa quanto à gestão, pública e comunitária quanto à destinação e estatal quanto ao financiamento. E completamos: bela, alegre e prazerosa quanto às suas vivências e experiências.

Falamos de uma escola viva, festiva, séria, ética e esteticamente ressignificada. Ela considera o conhecimento historicamente acumulado fundamental para o crescimento do ser humano e possibilita a revisão também histórica, pelos diversos sujeitos educacionais, com base nos contextos em que vivem, numa dimensão local e ao mesmo tempo planetária. Por isso falamos de *Ecopedagogia* (Gutierrez), de *Pedagogia da Terra* (Gadotti), de *Pedagogia da Sustentabilidade* (Antunes), de *Pedagogia do Encontro* (Padilha) e da existência de um *Currículo Intercultural* na escola. É esta a educação do futuro que já estamos praticando e solidariamente vivenciando.

A Escola Cidadã "vive a experiência tensa da democracia" (Paulo Freire) e compartilha as diferentes emoções do encontro entre as pessoas, sempre respeitosa com a cultura delas, um respeito que integra e viabiliza a troca de experiências, ao invés de isolar, afastar e apenas diferenciar. Uma escola onde educadoras e educadores, educandas e educandos, rejuvenescem permanentemente na percepção, no contato e na troca de experiências com o

outro, porque eternos aprendizes, sujeitos ao mesmo tempo individuais e coletivos, a favor de uma escola criativa, ousada, democraticamente organizada. É uma "escola de comunidade e de companheirismo", como afirmou Paulo Freire. É uma instituição escolar, por isso mesmo, integrada e inteirada com a sua comunidade, com a sua cidade, com o seu país, com o mundo em que vive: por isso uma escola movimentada, cheia de eventos, de encontros, de gente que quer aprender e ensinar de forma dinâmica e feliz.

Escola do encontro, do diálogo comunicativo e interativo entre as pessoas que, juntas, reconstroem no cotidiano a sociedade que todos buscamos: mais justa, solidária, ativa, participativa, alegre, dinâmica e esperançosa porque possui um projeto de mudança que visa à emancipação humana e a retomada do respeito à natureza e a todas as formas de vida existentes no planeta.

Como começar esta transformação na escola, visando ao seu projeto político-pedagógico? Invertendo o que geralmente tem sido proposto, um caminho possível é iniciarmos organizando e provocando os diferentes encontros e vivências na escola, aos quais já nos referimos. De acordo com o ritmo de cada unidade escolar e de cada comunidade. Respeitando o seu tempo e o seu espaço, a sua experiência e o seu sonho, incentivando a realização das festas populares na escola e as diferentes manifestações artísticas, sejam elas manifestações culturais ou então processos de educação e formação continuada (tipo oficinas). Eventos tais como festivais de música, festas populares, potencializando na escola e na comunidade, por exemplo, teatro crítico, grupos folclóricos, manifestações da cultura local, trazendo a comunidade para dentro da escola,, reuniões de discussão dos problemas do bairro, chamamento de todos a contribuir com a melhoria da qualidade de vida e do ambiente em que vivemos, realizar mutirões de limpeza, de coleta e seleção do lixo, construir jardins e hortas na escola e na comunidade, trabalhar com projetos de vida, com os ciclos de vida, criar situações de encontro e de mobilização comunitária, incentivar cursos na escola demandados pela comunidade e patrocinados pelo Estado em parceria com a Sociedade Civil etc.

E ao vivenciarmos estas e outras experiências, realizarmos processualmente a sistematização das mesmas, para que possamos contar e registrar, de forma simples, o vivido. Ou seja, durante e depois do fazer, escrevermos sobre a experiência, de forma bem simples, descritiva, tentando responder basicamente a algumas perguntas, tais como: O que, com quem e como nos organizamos para fazer o que fizemos? O que foi mais fácil ou mais difícil? O que planejamos e não conseguimos fazer? Por quê? O que não planejamos e acabamos fazendo? Quais os conflitos que vivenciamos? Quais os avanços e eventuais retrocessos? O que aprendemos e o que ensinamos? E, fundamentalmente, quais as descobertas mais significativas da experiência, quais os problemas que precisamos enfrentar e

resolver, o que desconhecíamos na comunidade que agora já sabemos? Quais as sensações, as emoções? O que deu mais prazer e mais medo? E como conseguimos superar as dificuldades e os problemas surgidos? Quais os nossos maiores êxitos? O que devemos fazer de novo e o que não vale à pena repetir?

Ao respondermos às questões acima, estaremos também nos preparando para a escrita do projeto político-pedagógico da escola e reunindo elementos concretos, contextualizados e sobretudo vivenciados sobre como está a nossa escola, como está relação da escola com a comunidade, o que precisamos mudar para melhorar a escola, de que mundo queremos fazer parte, que mundo e que escola queremos para nós, para os nossos filhos e para as futuras gerações? Aí, sim, teremos dado os passos iniciais e criado as condições para a definição dos princípios, das diretrizes e das propostas de ação do nosso projeto de escola, de cidade, de sociedade e de mundo. Teremos nas mãos, no coração e na mente matéria-prima suficiente para a construção de uma Escola Cidadã que é catalisadora da vida social e, portanto, mais bela, alegre e prazerosa.

BIBLIOGRAFIA

Antunes, Ângela 2002 e *Aceita um Conselho? Como organizar o colegiado escolar* (São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire).

Antunes, Ângela 2002 *Leitura do Mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da Sustentabilidade*. Tese de doutoramento. São Paulo, FE-USP, 2002.

Antunes, Ângela & Padilha, Paulo Roberto *Projeto político-pedagógico, leitura do mundo e a festa da escola cidadã* (São Paulo: Instituto Paulo Freire) Mimeo. 13.

Boff, Leonardo 1999 *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra* (Petrópolis: Vozes).

Demo, Pedro 2000 *Saber Pensar* (São Paulo: Cortez/IPFD).

Freire, Paulo 1997 *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (São Paulo: Paz e Terra).

Gadotti, Moacir 1995 *Pedagogia da Práxis* (São Paulo: Paz e Terra).

Gadotti, Moacir 2000 *Pedagogia da Terra* (São Paulo: Ed. Fundação Peirópolis).

Gadotti, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio 1997 (Org.) *Autonomia da Escola: princípios e propostas* (São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freira).

Gutierrez, Francisco & Prado, Cruz *Ecopedagogia e cidadania planetária* (São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire).

Padilha, Paulo Roberto 2002 *Pedagogia do Encontro: relações interculturais na escola. Tese de doutoramento (em andamento)* (São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1999-2002).

Padilha, Paulo Roberto 2001 *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola* (São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire).

Ribeiro Júnior, Jorge 1982 *Cláudio Noel. A festa do povo pedagogia de resistência* (Petrópolis, Paulo: Vozes).

Snyders, Georges 1988 *A alegria na escola* (São Paulo: Ed. Manole).

NOTAS

1 Mestre e Doutorando da Faculdade de Educação da USP, diretor pedagógico e coordenador do Movimento da Escola Cidadã do Instituto Paulo Freire.

2 Conforme Snyders, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo, Ed. Manole, 1988:14).

3 Conforme Padilha, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo, Cortez/IPF, 2001:45).

4 Mas esta é uma outra discussão, que estamos fazendo em nossa tese de doutoramento intitulada provisoriamente de "Pedagogia do Encontro: relações interculturais na escola (FE-USP, 1999-2002), que não conseguiríamos aprofundar nos limites destas páginas.

PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE

STELLA ACCORINTI[1]

¿Cuál es nuestro puesto en el cosmos?, se preguntaba Paulo Freire parafraseando a Max Scheler, en el capítulo I de *Pedagogía del oprimido*. Una primera aproximación a la respuesta está en la última parte del epígrafe de ese mismo capítulo: "Nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Los [seres humanos] se liberan en comunión". A esta liberación se llega por la praxis de la lucha, nos dice Freire. Esta lucha es un combate por el sentido, un combate que se libra entre todas y todos, porque el opresor no sólo está afuera, sino que, sobre todo, está adentro de cada uno. Esto construye el miedo a la libertad, que Freire trabaja una y otra vez en sus obras, en su praxis. En este sentido, la libertad se conquista mediante el combate, la búsqueda, y la propia praxis. El miedo a la libertad, que preocupó a Erich Fromm y a Paulo Freire, aún nos preocupa y nos ocupa, porque "decir que los hombres son personas, y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa"[2]. En este sentido, es necesario recuperar la politicidad de la educación, como decía Freire, y esto tiene implicaciones éticas, gnoseológicas y epistemológicas entre otras, ya que, como dice Peter Mc Laren, no sólo es imposible quitar la relación que la pedagogía tiene con la política, sino que hacerlo es, además, teóricamente deshonesto[3].

Mientras Marx se preguntaba en las *Tesis sobre Feuerbach* quién educará al educador, Freire responde que cuando el educador educa, también se educa, como nos recuerda Federico López en su repaso del libro de Carlos Díaz Mar-

chant[4]. Este es el camino que Freire transita de la *Pedagogía del oprimido* a la *Pedagogía de la esperanza*, sendero que marca definitivamente el legado de la praxis político-pedagógica del gran maestro y su contribución a la educación en Latinoamérica. La crítica a la politización del pensamiento de Freire que se puede leer en diversos autores es la negación de la condición más propia de la educación. Es, además, deshonesta, ya que quien niega la politicidad de la educación asume, a la vez, una posición política respecto de la educación. Contraria a la de Freire, por cierto, pero política al fin[5].

Con inmensa empatía educativa, Paulo Freire escribía en 1992: "Este libro está escrito con rabia y con amor, sin lo cual no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia –que no se confunde con la connivencia- y de la radicalidad, una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo de la conservadora, neoliberal". Este es el legado de la praxis político-pedagógica que Paulo Freire nos ha dejado, un largo camino a recorrer. Porque de la educación en las condiciones de existencia posmodernas[6] es de lo que estamos hablando. Porque Freire prefiguró nuestros problemas más acuciantes, los que hoy nos constituyen[7]. Y los que nos desafían a aprender a pensar por nosotr@s mism@s en comunidades de diálogo, de indagación, de investigación. Este trabajo en comunión será el que nos permitirá llevar a cabo una tarea poiética que permita la reconstrucción de un mundo mejor para tod@s. Este trabajo en comunidad nos coloca en la actitud de pensar crítica, creativa y cuidadosamente con el otro, con la otra, y nos permite dar a luz la acción comunitaria del pensamiento que, alejado de los blasones escasamente significativos de la "originalidad" individual, nos permite el rescate de la construcción de sentidos y el reencadenamiento de significantes como propuesta hacia un mundo más pensante, más abierto, más activo, más empático, más solidario. Más educado. Políticamente educado. Un mundo de activa búsqueda y construcción de utopías no cristalizadas, como decía Paul Ricoeur. Y como dijo-hizo Paulo Freire.

NOTAS

1 Stella Accorinti, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

2 Freire, P. *Pedagogía del oprimido*, trad. J. Mellado, Buenos Aires, Siglo XXI, 1985, pág. 41.

3 Torres, C.A. *Las secretas aventuras del orden. Estado y educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996, pág. 63.

4 *De la liberación a la esperanza. Paulo Freire y su educación popular*, Santiago de Chile, Ediciones Olejnik, 1999.

5 Freire, P. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, trad. S. Mastrangelo, México, Siglo XXI, 1993, pág. 7.

6 Concepto que pertenece a Alicia de Alba.

7 "Sin saberlo, en aquella época ya éramos, a nuestro modo, posmodernos", Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, pág. 13.

Caros companheiros cursistas,

O curso que estamos realizando não é burocrático. É freireano. Como um curso freireano ele demanda muito diálogo, interação. Estamos ainda no início dessa troca. Ela não é fácil, mesmo porque estamos "molhados" (diria Freire) da cultura impressa. A cultura digital é algo ainda estranho para muitos. Aos poucos, nosso "campus virtual" torna-se muito real, concreto pela nossa interação, pela construção que estamos fazendo da "nação freireana" virtual.

Vamos permanecer em contato. Por favor, aqueles que não estão acostumado a ler em português, façam um pequeno/grande esforço para ler em português. Isso também faz parte da construção da nossa latinoamericanidade.

Carinhos para todos, para todas.
Moacir Gadotti

DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA: ENTRE UNA VIEJA UTOPÍA Y LA CAUTELA

MARTA DELGADO[1]

INTRODUCCIÓN

En las políticas que se elaboran e inician en la década del '80, tienen un papel protagónico en el ámbito mundial las de corte profundamente neoliberal, orientadas al mercado y a hacer frente al nuevo orden económico internacional.

Según algunos, el neoliberalismo comenzó a delinear su agenda en los '60. En tal tarea, supo combinar la reacción provocada por la permisividad reinante en esos años y la añoranza de algunos sectores de la sociedad por la vuelta a los valores familiares, al orden, y al marco moral indispensable para limitar la conducta individual. La concreción de esta política significa el triunfo de los valores burgueses tradicionales, la reducción del rol del Estado en los asuntos económicos y sociales y el intento de convertir a la gente en seres más responsables de sí mismos y menos dependientes del Estado asistencial. Pero, tal vez, su acción más significativa es la de privilegiar la consolidación de una particular manera de entender a la sociedad, más específicamente a la "comunidad" y sus vínculos con el Estado y sus instituciones.

En los '90, momento en que estas políticas son aplicadas en la Argentina, en las escuelas, los docentes se sorprenden a sí mismos hablando sobre la necesidad de implementar micropolíticas educativas que se pensaba posible llevar adelante en la década del '80, cuando en nuestro país recién se recobraba la democracia. Imaginan estrategias de participación hacia el interior de las escuelas y hacia fuera de ellas, tratando de contactarse con la comunidad que las rodea, dándose ener-

gía mutuamente para poder comprender y neutralizar el caos en que están sumergidas. Sobre todo, se imaginan teniendo la autonomía y el poder que les permita tomar decisiones para hacer más ágil su tarea y dar respuestas rápidas y oportunas a los miles de problemas que diariamente obstaculizan e impiden la función específica de las escuelas. Sienten el peso del Estado y las ataduras a un poder burocrático central, que obstruyen su actividad. Quieren "la libertad".

Las palabras de autoridades y funcionarios, los documentos, normas y reglamentaciones que de ellos provienen, e incluso los máximos cuerpos legales nacionales y provinciales, parecen entender y propiciar esas necesidades de la docencia. Ahora bien, ¿hablan ambos sectores, funcionarios del área de la educación y docentes, de las mismas cosas? ¿No sería una contradicción que se les permita a los docentes incidir en el sentido a otorgar al funcionamiento de las escuelas, u opinar en la dirección pertinente del proceso educativo cuando se les ha expropiado, fundamentalmente en los últimos diez años, de la posibilidad y la capacidad de ejercer su control mediante la aplicación de mecanismos de regulación fuertemente centralizados? ¿No es ingenuo que los docentes piensen en participar y en tener la posibilidad de tener poder para tomar algunas decisiones cuando se vive una realidad que margina y excluye, alejando cada vez más a la gente del goce de derechos y bienes propios de los ciudadanos? ¿Se están entendiendo entre sí los sectores que intervienen en esta conversación? ¿Tienen el mismo significado y contenido los conceptos y términos que utilizan en sus discusiones?

EL OSCURO MUNDO NEOLIBERAL DE LAS PALABRAS: LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Para poder comprender por qué se producen las paradojas que muestran los interrogantes arriba planteados, se hace indispensable indagar en cómo se construye el discurso pedagógico.

Generalmente se entiende al discurso pedagógico como al discurso propio del campo, es decir, al habla especializada en los temas educativos, a las alocuciones que se producen en el aula, en la escuela, en los lugares donde ocurren los hechos pedagógicos. Sin embargo, al deconstruirlo, pueden verse la diversidad y multiplicidad de reglas y elementos que intervienen en su composición, el mecanismo a través del cual la clase dominante puede imponerse en el plano económico y reproducir la dominación hegemonizando el campo cultural. Se pueden distinguir las agencias, agentes y relaciones a través de los cuales el poder, el saber y el discurso se ponen en juego como mecanismos reguladores o de control. En realidad, desde esta concepción, el discurso pedagógico carece de discurso sobre sí mismo y es transmisor de relaciones de poder externas a él. En su constitución intervienen múltiples variables; en él confluyen muchas voces.

Siguiendo esta línea de análisis, los principios que sustentan a la política internacional en un determinado momento histórico, las opiniones de los sectores de poder económico, empresarial y político, de los académicos del área, de los docentes y de la sociedad toda, interactúan, se entrelazan, se recontextualizan y producen los principios pedagógicos que nutren y direccionan al discurso pedagógico de un país en un determinado momento histórico de ese país y del mundo. Pero el que domina el discurso y le otorga contenido, aunque los términos utilizados sean los propios del campo educativo, es el sector hegemónico. Sus ideas se transforman en dominantes, pasan a ser las ideas compartidas por todos, y ganan ascendencia después de atravesar un proceso de lucha ideológica. En ese proceso, el discurso original es descolocado de la base social que le dio vida y es recolocado de acuerdo a nuevos principios de reordenación y enfoque. La utilización de un lenguaje polisémico, es decir, atribuible a discursos muy diferentes, es la estrategia central. Algunos de los términos funcionales a esta estrategia para construir el discurso en el área de la educación son precisamente descentralización, participación y autonomía. De pronto, entonces, nos encontramos con que elementos ideológicos de los grupos dominantes, escondidos en términos de una referencialidad que todos creemos conocer, pasan a ser tremendamente populares, más aún, pasan a formar parte de la conciencia popular, construyendo un "nuevo sentido común".

Para lograr su objetivo, la ideología dominante trabaja sobre los sentimientos populares y reorganiza miedos genuinos de la gente. No es necesario para ella reemplazar totalmente una concepción del mundo y de las cosas por otra, sino lograr la correcta combinación entre viejos y nuevos elementos de pensamiento. Para causar un efecto "real" este "nuevo sentido común" se conecta con problemas y experiencias "reales".

LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO QUE SUSTENTÓ LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA

La forma en que se construye el discurso pedagógico explica por qué, en la década de los '80, en el mundo, gobiernos de muy distinto signo ideológico parecían dar las mismas respuestas a los problemas educativos de sus países.

Sin embargo, es interesante ver cómo se construye, articulando las diversas voces, el discurso pedagógico en nuestro país que permite a partir de 1989 la implementación de una Transformación Educativa que indica de alguna manera el triunfo de los sectores conservadores.

En primer lugar, en el mundo se asiste, como ya dijimos, al auge del neoliberalismo y a la globalización de la economía, del poder, de las comunicaciones y la información, a la fase superior de la transnacionalización de bienes y recursos

financieros y a un proceso de apertura y desdibujamiento de los escenarios nacionales. Los estados nacionales se encuentran altamente presionados y afectados por las políticas surgidas de los diversos organismos internacionales y por la necesidad y la urgencia de resolver los dilemas que les ocasionan la aceptación de su rol en este juego mundial y sus condiciones de participación en el mismo. Como producto de la aparición de dinámicas de creciente internacionalización de la producción y consumo de bienes, de monedas y de prácticas culturales a las que los Estados tienen cada vez menor posibilidad de controlar, se dan procesos que tienden a la reducción de la esfera de influencia que hasta ese momento les había sido asignada, y que se traducen en reformas de los mismos. Estas reformas tienen una especial consecuencia para los estados latinoamericanos, y para el argentino entre ellos, agobiados por un profundo déficit fiscal y endeudamiento externo pero, además, por el momento y modalidades en que estos estados se han constituido.

La educación aparece como nunca en las agendas políticas de los Estados, producto de decisiones de las nuevas alianzas, políticas y económicas que ahora los ocupan, y los conceptos de "correspondencia" o de "funcionalidad" entre educación, economía y sistema productivo toman nueva vigencia. Pero, a pesar de ello, en el debate profundamente ideológico sobre la nueva forma que debe adoptar el Estado, sobre cuál debe ser su rol, la cuestión de si éste debe o no ocuparse de la educación es una de las centrales.

En segundo lugar, organismos internacionales de crédito como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional sugieren a los estados latinoamericanos y a los de otros continentes, con países también periféricos y con graves condiciones de endeudamiento, una serie de medidas a aplicar en el área de la salud y de la educación, con la intención de comenzar a corregir el alto déficit de sus cuentas fiscales reduciendo sus gastos en esas áreas.

En el mismo sentido se expresan organismos como la CEPAL, por ejemplo, y aunque sus "consejos" no tienen la misma intencionalidad detectada en los de los organismos acreedores, llama la atención el contenido de algunos de ellos. Cabe hacer una mención especial, por ser pertinente al tema que nos ocupa, al documento surgido de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos que tuvo lugar en Jomtiem, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990, una de las reuniones de varios de estos organismos sobre el tema educativo. El encuentro fue patrocinado por el Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, la UNESCO y UNICEF; y copatrocinado por otros catorce gobiernos e instituciones, entre ellos el BID.

En las Reuniones Regionales de Consulta, anteriores a la Conferencia final, algunos Ministros de Educación, entre ellos el argentino Antonio Salonia, explicaron el angustioso estado de las economías de la mayoría de los países de la re-

gión, corroídas por la recesión y la inflación y agobiadas por el peso de la deuda externa. Expresaron que sin una solución a esos problemas, especialmente del último, los gobiernos, los estados, no estaban en condiciones de enfrentar los esfuerzos requeridos en el área educativa por la comunidad mundial. Según el diagnóstico de la región, los países mostraban un nivel básico adecuadamente expandido pero de baja calidad, con altas tasas de deserción y repitencia, falto de equidad y con objetivos y contenidos que no se correlacionaban con los requerimientos globales de la sociedad. Hubo propuestas de reducción de la deuda externa y de contribuciones de los países industrializados para resolver la situación. Sin embargo, en el documento final de la Conferencia se aconseja a los países latinoamericanos la movilización de recursos de la sociedad y la creación de nuevas alianzas. El documento parte de la premisa, inserta en el texto, de que los estados, por sí solos, no están en condiciones de hacerse cargo de la totalidad de los gastos de la educación de sus pueblos. Se hace indispensable, por lo tanto, establecer acuerdos y distribuir responsabilidades y cargas con otros departamentos estatales, con docentes y administradores, padres de familia y comunidades locales, empresas, sindicatos, cooperativas, iglesias y organizaciones no gubernamentales de todo tipo.

Esta estrategia se encuentra imbricada, igualmente, con un proceso necesario de descentralización y nuclearización de la educación. Se entiende por descentralización a la distribución de responsabilidades de la administración escolar, eliminando el centralismo que ha caracterizado a los sistemas latinoamericanos y que los ha conducido al gigantismo burocrático, a la ineficiencia administrativa y pedagógica, al aislamiento social, a la exacerbación del sindicalismo docente y al despilfarro de recursos. La nuclearización de la escuela convierte ésta en una comunidad activa y participativa, en un foco de irradiación que aprovecha el medio e influye sobre él. Incluye necesariamente la flexibilización del curriculum, permitiendo adaptaciones y adiciones en cada región, y a nivel institucional, del modelo nacional.

Es importante recordar también que en el documento del Banco Mundial de 1995 sobre política educativa surge claramente, como en documentos anteriores, que la educación debe ser sostenida con la "participación" de la comunidad dado el déficit fiscal y endeudamiento del Estado. Es claro en ese documento, además, que se entiende a la palabra "participación" como donación de mano de obra y/o de dinero.

En tercer lugar, en nuestro país, diferentes organizaciones empresariales, asociaciones de bancos, o centros de estudios económicos pertenecientes a distintas vertientes político-partidarias analizan la situación por la que atraviesa el sistema educativo argentino, postulan la muerte definitiva del Estado de Bienestar y además prescriben la descentralización y la delegación de funciones de gestión y de

financiamiento a las propias escuelas y a las respectivas comunidades como el remedio apropiado para resolver la incapacidad del Estado para seguir sosteniendo a la educación pública. Por ejemplo, los empresarios expresan en el diario Clarín del 28 de octubre de 1993, como resultado de un seminario organizado por las Fundaciones Navarro Viola y Konrad Adenauer con intervención de la ONG Conciencia, la UIA y la Fundación Macri, que la supervisión y control de la gestión de las unidades educativas oficiales (públicas) debe estar en manos de los padres y miembros de la comunidad como una iniciativa vinculada a la descentralización. En el mismo evento se propone la privatización total o parcial del nivel terciario de educación.

En cuarto lugar, el sistema educativo argentino, al que se le había asestado el primer gran golpe en los años '70, se encuentra sumergido en una crisis cierta y muy profunda atribuida a diferentes factores. El desfinanciamiento al que se lo ha venido sometiendo, la falta de relación entre lo que la escuela enseña y lo que el mundo del trabajo exige, la desconexión entre la escuela y la realidad que la circunda, la diferencia notoria entre el conocimiento escolar y el conocimiento científico, la ruptura de vínculos entre los docentes y sus alumnos, la falta de respuesta de la escuela a las demandas de los diferentes sectores de la sociedad, son algunas de las razones que tratan de explicar esa crisis. Según los seguidores de la teoría francesa, hay una ruptura del contrato fundacional entre la escuela, el Estado y la sociedad, ya que ninguno de ellos cumple con la tarea a la que se había comprometido. El Estado no financia ni provee a sus habitantes de una educación de calidad, la escuela no enseña lo que el Estado necesita que conozcan sus ciudadanos, y la sociedad no acompaña responsablemente la tarea ni de la escuela ni del Estado. Dada esta crisis, desde todos los sectores de la sociedad y desde el ámbito docente y académico se clama por una reforma del sistema educativo. Los docentes, específicamente, reclaman una autonomía e independencia del Estado que les permita adecuar el trabajo de la escuela a las demandas de la comunidad que la rodea y a las necesidades de los chicos que atienden, convencidos de que sólo con su accionar y su voluntad van a revertir la mala calidad e ineficiencia de su propia institución.

En quinto lugar, durante la Presidencia del Dr. Alfonsín se convoca a la realización de un Congreso Pedagógico Nacional con el objetivo honesto de construir consensuadamente, entre todos los sectores de la sociedad, el proyecto educativo que el país y su sociedad necesitaban y reclamaban. Debido a múltiples razones que merecerían un análisis específico, el Congreso fue hegemonizado por una mayoría circunstancial que representaba a los sectores más conservadores de la sociedad. Las propuestas de los sectores más progresistas y de los representantes de la educación pública quedaron en una peligrosa minoría. Una de las propuestas de esos sectores progresistas que perduró en el documento final del Con-

greso es, precisamente, la de descentralizar al sistema educativo y adecuar el curriculum a las necesidades regionales y locales. Hoy vemos claramente que esta propuesta pudo ser sostenida porque también era funcional al proyecto educativo de los sectores más reaccionarios que participaron en él.

Como vemos, todas las voces que interactúan y construyen el discurso pedagógico que permite que la Transformación Educativa sea posible fundamentan sus ideas en marcos teóricos e ideológicos muy diferentes, pero todos convergen al sugerir a la descentralización como la estrategia pertinente para lograr el cambio buscado. También queda claro que algunas de esas voces proponen a la descentralización como el paso obligado a dar si se desea ahorrar gastos del Estado, mientras otras creen que la misma permitirá intervenir e incidir más directa y rápidamente para mejorar a la escuela.

MENEM AL PODER

Cuando el Dr. Menem asume el poder en 1989, el neo-liberalismo irrumpe desembozadamente en el escenario del Estado, ocupado ahora por los sectores de poder económico, y tiñe inexorablemente la elaboración de todas sus políticas.

El nuevo gobierno asume el pago de la deuda externa y acepta las condiciones de política que le son impuestas por los organismos internacionales de crédito. Estos condicionamientos se expresan en tres leyes que serán sus pilares: la Ley de Reforma del Estado, la Ley de Reforma Tributaria y la Ley de Emergencia Económica. En esta última se encuentra comprendida la Ley de Flexibilización Laboral, que logró sancionarse hace muy poco tiempo debido a las enormes resistencias encontradas en las centrales sindicales de los trabajadores.

Por la articulación de la Ley de Reforma del Estado N° 23696 y Dto. 562/89, y la de Emergencia Económica N° 23697, y con el objetivo de reducir gastos y lograr la eficiencia y la eficacia en la gestión, se llevan a cabo las privatizaciones de las empresas del Estado y la racionalización administrativa en los organismos centralizados y descentralizados a través de retiros voluntarios, jubilaciones anticipadas y cierres y fusiones de secretarías, departamentos o dependencias estatales.

En educación, estas medidas se traducen en la transferencias de servicios educativos a las diferentes provincias (acordadas para acceder al Plan Brady) con el objetivo de reducir en 900 millones los gastos del Estado nacional por ese concepto, ya que es vetado, en la Ley de Presupuesto del año 1992 N° 23990, el artículo 39° que aseguraba a las provincias los recursos que les permitirían sostener los servicios traspasados "dejando librada la suerte de la educación a la mayor recaudación de impuestos coparticipables". Sin embargo, el gobierno nacional aseguraba que las jurisdicciones iban a tener el dinero necesario para sostener los servicios educativos transferidos, debido a que la revolución productiva impulsada

por él iba a traer aparejada una mayor recaudación tributaria favorecida por lo establecido por su ley de reforma del sector. De cualquier modo, las gestiones provinciales pensaban ya en distintas soluciones en el caso de que se produjera un desfinanciamiento del sistema educativo respectivo. La provincia de Salta, por ejemplo, sancionó en 1990 su proyecto legislativo de Cogestión Participativa por el cual las escuelas eran sostenidas por el Estado y por asociaciones intermedias y/o gremios. La provincia de Buenos Aires se ufanaba diciendo que el problema de financiamiento lo tenía resuelto a través de los Consejos de Escuela creados durante la gestión del Gobernador Antonio Cafiero.

En el interín, los Pactos Fiscales y el Pacto Federal Educativo supeditaban la recepción por parte de las provincias de la masa de recursos coparticipables a la aplicación de la Reforma Administrativa a sus respectivos estados y a la implementación gradual de la Ley Federal de Educación acordada en el seno del Consejo Federal integrado por todos los ministros provinciales.

En un primer momento existió un ascenso recaudatorio, lo que hizo suponer que la transferencia de servicios educativos y de salud a las jurisdicciones provinciales estaba a salvo y que éstos iban a poder ser sostenidos con recursos jurisdiccionales "genuinos". Con el paso del tiempo, y ante la falta de una política de desarrollo productivo como se había prometido, la recesión comenzó a mostrar su cara y la recaudación impositiva disminuyó notablemente a pesar de los múltiples esfuerzos realizados mediante acciones específicas de la Dirección General Impositiva. Hubo una modificación de la distribución primaria de impuestos coparticipables, recibiendo las provincias el 34,62% de la masa impositiva en lugar del 56,66% que les correspondía por Ley. En 1995 esta distribución en desmedro de las provincias se amplió, porque el 3% de aumento del IVA (del 18% al 21%) no fue coparticipable, sino acaparado enteramente por la Nación. La imposibilidad de las provincias de asumir sus deudas fue creciendo, y paralelamente fue aumentando la retención de su coparticipación por parte de la Nación.

Hoy las provincias argentinas están en una situación caótica. Su situación interna y el abandono financiero de la Nación han llevado al quiebre a su sistema educativo, ocasionando la fragmentación del sistema educativo nacional. Cada provincia aplicó la Reforma educativa como pudo para acceder a los recursos coparticipables y finalmente recurrió a cualquier método para poder financiar a sus escuelas, acudiendo, en algunos casos, a metodologías encubiertas de privatización o municipalización.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES: AÑO 2000

Nueve años después de haberse realizado la primera transferencia dentro del gobierno del Dr. Menem, en la provincia de Buenos Aires nos encontramos con

propuestas de descentralización altamente preocupantes: es borroso el límite entre ésta y una intencionalidad encubierta de delegar funciones a los municipios en el área de la educación.

El Vicegobernador Felipe Solá enmarca esta delegación de funciones en la autonomía municipal, argumentando que "no hay verdadera autonomía si no se es responsable de la gestión de los servicios como salud, educación y seguridad. Los Intendentes y sus Concejos Deliberantes deben saber lo que pasa en cada escuela". Dice que hay que descentralizar poder y presupuesto, y dejar ministerios pequeños para definir y controlar las políticas. "La verdadera transferencia de poder es la transferencia de la responsabilidad de los servicios", asevera.

En el mismo sentido, pero no tan explícitamente, el Licenciado José Octavio Bordón, a cargo de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia, avanza en un programa de descentralización del sistema educativo provincial. "El objetivo es impulsar una política de planificación distrital, en la que los intendentes, los consejeros escolares y los inspectores de cada Rama de la enseñanza del Distrito, tengan una mayor participación en la toma de decisiones de la educación de los chicos", asegura. Con ese objetivo creó las Unidades de Planificación Distrital, que, con la presencia de las personas ya nombradas y los representantes más destacados del sector privado y productivo de la región, han de pensar el desarrollo de la tarea educativa del distrito. Mediante una carta de intención, solicita al Sr. Intendente del Distrito que convoque a los diferentes sectores para comenzar una tarea de toma de decisión compartida por los propios actores y en los espacios de desenvolvimiento de su tarea, a fin de contribuir a la transparencia en la toma de determinaciones y en la asignación de recursos. Esta Unidad de Planificación Distrital tiene incumbencia en los temas de infraestructura y en los estrictamente pedagógicos, como lo es la fijación de metas en términos de la mejora de los resultados de aprendizaje por escuela.

La preocupación por estas propuestas explícitas o encubiertas de delegar funciones educativas a los municipios en nombre de la descentralización se basa en el conocimiento de la angustiosa situación que hoy atraviesan los distritos, la cual nos les permite hacer frente ni siquiera a sus gastos habituales. A la recesión que los aqueja debido al desmantelamiento de sus actividades productivas y de sus pequeñas empresas se agregan las retenciones que han sufrido de su masa coparticipable, debido a retenciones que, en algunos casos y al mismo tiempo, sufrió la provincia.

Por la reforma del Impuesto a las Ganancias se asignó el 16% de este impuesto a distintos destinos provinciales: el 10% se destina al Fondo de Reconstrucción del Gran Buenos Aires; el 4% a las provincias, excluida Buenos Aires; el 2% va como aporte al Tesoro Nacional y es distribuido por el Ministerio del Interior.

Cuando se dispuso la transferencia de los servicios educativos y de salud y de algunos programas sociales, se estableció un esquema de financiamiento de los mismos a partir del 1ro. de enero de 1992. Según el mismo, se retiene de la participación de cada jurisdicción, en la distribución secundaria de recursos coparticipados, un monto equivalente al costo de los servicios nunca menor al promedio mensual recibido entre abril y diciembre de 1991.

Por los pactos fiscales celebrados a partir de 1992 se modificó la distribución de recursos. De acuerdo a tal modificación, las provincias ceden el 15% de la masa coparticipada al Tesoro Nacional para gastos del sistema previsional y operativos. A cambio de ello, éste se comprometió a transferirles una cantidad mínima de recursos anuales. Se decidió, además, separar la suma de 43,8 millones de pesos mensuales de la masa coparticipada y distribuirla entre casi todas las provincias -excluidas Buenos Aires, Corrientes y Chaco- en proporciones diferentes a las establecidas en la Ley 23.548, modificándose, de este modo, el reparto secundario.

En los presupuestos provinciales de 1992 al 2000 se reitera la presencia de un artículo que perjudica las finanzas de los municipios de Buenos Aires. Por el mismo se establece una retención de la coparticipación municipal que en el ejercicio del año 2000 llega a 90 millones de pesos.

Paradojalmente, en un momento de auge de las políticas de descentralización desde el discurso oficial, se centraliza la recaudación del tributo más importante para los municipios: el inmobiliario rural.

"LAS" PALABRAS: DESCENTRALIZACIÓN, PARTICIPACIÓN Y AUTONOMÍA

Llegado este punto del análisis, se hace indispensable indagar en el significado de estos tres conceptos que aparecen fuertemente ligados entre sí, tanto en las propuestas que surgen de los funcionarios y de los distintos sectores de poder económico como en las de algunos docentes, académicos o capas medias de la sociedad.

El término *descentralización* mantiene un alto grado de ambigüedad, tanto por la multiplicidad de conceptos que denota como por la heterogeneidad social y política de quienes levantan esa bandera. Tanto Hernando de Soto, representante de la Nueva Derecha Latinoamericana, como Jordi Borda, miembro de la Nueva Izquierda post-marxista, aparecen como incondicionales defensores de la descentralización del Estado.

Para el primero, es el instrumento de la auténtica revolución liberal que rompe con el mercantilismo mediante la privatización de la producción del derecho según su orden natural. Según de Soto, "las reglas que producen los hombres espontáneamente, nacen de la experiencia, de la constatación del éxito y del per-

feccionamiento de la práctica, dando fuerza y coerción a aquellas instituciones privadas formales e informales que están funcionando hoy mejor que el Estado. Un proyecto nacional que trate de lograr un consenso explícito sobre objetivos comunes, es imposible en un país heterogéneo o populoso".

Jordi Borda considera a la descentralización político-administrativa como un medio adecuado para promover la socialización política de las clases populares y el desarrollo de las libertades individuales, así como la transformación socioeconómica de tendencia igualitaria. Coincide con de Soto en la futilidad de tratar de acordar proyectos nacionales cuando sugiere la necesidad de llegar a nuevos consensos a través de estructuras políticas próximas, representativas y globales como son las locales y regionales.

La pregunta es entonces, cómo puede la descentralización del Estado servir, en algunas ocasiones, para la construcción de un proyecto nacional compartido por toda la comunidad, tal como piensan honestamente las personalidades antes nombradas, y en otras ocasiones, para fragmentar y desestructurar una organización política o un sistema educativo, tal como hemos observado en la descentralización aplicada hasta ahora en nuestro país y en países vecinos. ¿Cómo puede la descentralización servir a objetivos tan diferentes? De algún modo, la respuesta la da José Luis Coraggio cuando dice que una de las deducciones que puede hacerse es que un proceso de descentralización puede asumir cualquiera de esos desarrollos alternativos y que los resultados dependen de los puntos de partida o de los factores que primen.

Es justificado entonces nuestro temor con respecto a la descentralización propuesta en nuestro país cuando analizamos su contenido y las condiciones en que ésta se propugna y que dudemos de que logre constituirse en una forma superior de organización de la sociedad. La descentralización se propone en el marco de la Reforma del Estado, de la Reforma Tributaria, de la Emergencia Económica y de la vigencia del contenido de ciertos documentos internacionales y de cartas de intención suscriptas para acceder al Plan Brady. En ese contexto, el país acepta las sugerencias de los organismos internacionales de crédito. Decide reducir su Estado nacional, delegando, entre otras, su tarea de sostener a la educación pública, transfiriendo sin recursos esta obligación a las jurisdicciones provinciales que ya están comenzando a ver la agonía de sus economías. Casi en el mismo acto, exige a las provincias que también "ajusten" a su propio Estado. Hoy asistimos a la presencia de tantos sistemas educativos como provincias tenemos, cuyas crisis, que preexistían a la Reforma, se han agudizado.

Con la palabra *participación* se produce similar paradoja. Tanto los sectores progresistas como los sectores conservadores, dan enorme énfasis a la misma. Ya se ha aclarado más arriba cuál es la concepción que de este término tienen los organismos internacionales de crédito y los sectores de poder económico de nuestro país. Con respecto a las propuestas en este sentido que provienen de sectores

docentes, académicos y políticos que están realmente preocupados por resolver la grave situación educativa y creen en la participación como la estrategia más apropiada para resolver algunas cuestiones relacionadas con las escuelas, no están teniendo en cuenta los condicionantes que existen para lograr la participación real y no simbólica de la sociedad, y que desvirtuarían aún a las mejores intenciones. Se convoca a la participación en momentos de alto grado de recesión, desmovilización, polarización social, desarticulación de las organizaciones populares, desvinculación de la gente entre sí (ya que el lazo que el trabajo producía ya no existe para todos), y por lo tanto, sólo pueden hacerla efectiva los que están en condiciones socio-laborales favorables.

Una convocatoria seria a la participación, en cualquier área, exige determinadas condiciones para que efectivamente pueda servir a la democratización. Desde lo político, es necesaria una efectiva distribución del poder que facilite la participación en la toma de decisiones. Desde lo social, es necesaria la existencia de representaciones positivas en torno a la participación: deseos de participar por parte de la comunidad, seguridad de los interesados de que sus decisiones van a ser seriamente llevadas a cabo, acciones de gobierno que eviten la segregación y marginación de algunos sectores. Desde lo económico, políticas de distribución del ingreso que aseguren a la comunidad bienestar y tranquilidad en lo laboral. Desde lo ideológico, circulación de toda la información, veracidad de la misma y publicación de todos los actos de gobierno.

Según los documentos de los organismos internacionales y algunos nacionales, la descentralización del sistema educativo, más la participación de las comunidades que lo rodea, dotaría a las mismas de autonomía, de esa autonomía por la que claman. Las escuelas tendrían libertad para decidir sus acciones y cómo invierten los recursos con los que se las subvenciona o aquellos que obtienen a través de sus propias actividades, definiendo por sí mismas el orden de importancia de sus necesidades. Pero en un contexto de racionalización de recursos como se ha dado en la Argentina desde 1989, esta autonomía pasaría a ser una ficción más que una utopía realizable.

Vale la pena aquí bucear en el análisis de este concepto que han realizado algunos académicos. Según ellos, la autarquía es una condición de la autonomía que consiste en la capacidad para administrarse. Consiste en la calidad o condición del ser que no tiene necesidad de otro para subsistir o desarrollarse, es decir, es la condición de bastarse a uno mismo, de subsistir por sí. Según otros, es autónomo quien es libre e igual a otro en la determinación de su propia vida. ¿Pueden entonces las escuelas o las instituciones educativas, en general, ser autónomas en el marco de la descentralización, pero a la vez del ajuste y la recesión, o están profundamente limitadas por la realidad económica que las circunda y ahoga?

La *autonomía* también tiene que ver con la independencia. Un ser que quiere ser autónomo necesita aprender a auto-organizarse. Este aprendizaje se basa en un serio trabajo de construcción y reconstrucción de esa autonomía, lo que insume mucha energía. Esta energía se toma del exterior, el cual a su vez brinda la información necesaria. La autonomía implica, al mismo tiempo, eco-dependencia; dependencia del medio que nos rodea. ¿Qué fuerza, qué información podrán tomar las escuelas para ser autónomas, para aprender a auto-organizarse, de un exterior tan pobre, tan carenciado, tan excluído como ellas? ¿Qué tipo de sujeto podrán construir en ese diálogo entre un adentro y un afuera igualmente empobrecidos? El tema se agudiza y complejiza cuando advertimos que no todas las escuelas poseen una estructura que les permita emprender acciones y actividades sin el riesgo de interferencias arbitrarias o injustas, que les permita a ellas y a sus integrantes participar en cualquier instancia de construcción de consensos, en condiciones de igualdad, sin el temor de que las mayorías se impongan.

CONCLUSIONES

La descentralización del sistema educativo argentino es planteada en el marco de una reforma de su Estado. Por lo tanto, para comprenderla es necesario entender por qué se realiza tal reforma y cuál es su naturaleza, porque ésta implica, necesariamente, una reconfiguración del poder, de los marcos donde éste se construye, y una redefinición de las relaciones sociales.

En primer lugar, si bien esta reforma se da en un escenario de auge del neoliberalismo que propugna el fin de la ideologías, el debate que se produce ante la reforma de un Estado es siempre un debate profundamente ideológico, porque las posiciones que confrontan, las ideas que se ponen en juego en ese debate, pueden trasuntarse en distintos programas y acciones políticas a llevar adelante para resolver los problemas que preocupan y aquejan a ese Estado. Por lo tanto, la dirección que asume la reforma de un Estado nacional, según ésta tienda a fortalecer la igualdad o a acentuar la desigualdad entre sus ciudadanos en la solución de esos problemas, nos muestra la ideología que prima en ese debate. Cuando vemos que el eje orientador de ese debate en Argentina ha llevado a una priorización de variables económicas, que los parámetros utilizados para su concreción son los de la eficacia y la eficiencia, y que la reforma se ha traducido en su achicamiento y en la delegación de su tarea esencial, la redistribución igualitaria de bienes sociales como la educación y la salud, nos queda claro qué sectores hegemonizaron el debate, además de cuál es su ideología. Queda al descubierto la alianza que ahora ocupa al Estado, y que la propuesta de descentralizar y dar autonomía a la escuela está ligada a la reducción del presupuesto educativo, es decir, al problema que presenta el financiamiento del sistema. Entendemos ahora también por qué, a pesar de proponer la descentralización de algunas cuestiones,

emergen ciertos dispositivos de control fuertemente centralizados como la evaluación nacional, el curriculum central y la formación y la capacitación de los docentes.

Decisiones como la de descentralizar al sistema educativo y delegar funciones a las comunidades puede llegar a tener consecuencias muy graves para países como los latinoamericanos, la Argentina entre ellos, porque sus estados precedieron a sus sociedades. En algunos de esos países los estados se constituyeron a partir de la crisis del '30 y en otros a partir de la Segunda Guerra Mundial, durante el proceso de sustitución de las importaciones o de desarrollo hacia adentro. Este hecho no sólo marcó una forma de desarrollo económico, sino también una modalidad de formación de las sociedades latinoamericanas, mediante procesos de integración social y de mecanismos de ampliación de la ciudadanía, a través de la educación y de la creación de condiciones de vida menos discriminadoras por vía de la expansión de los sistemas de salud, vivienda y seguridad social. Pero lo más importante a tener en cuenta en relación con el tema que nos ocupa es que esta matriz fundacional moldeó un espacio para la sociedad civil, definió su forma de vinculación con el Estado y constituyó un sistema educativo fuertemente referenciado en el Estado nacional, posicionando a la sociedad civil como mera receptora de esta prestación.

Desde 1989 se han ido trasladando las responsabilidades del sistema educativo desde el Estado nacional hacia su base. Hoy la Provincia de Buenos Aires intenta proponer a los municipios formas de organización que convoquen a las comunidades para que éstas adquieran un mayor protagonismo, pareciendo responder a sus reclamos de una mayor autonomía. Las experiencias de descentralización vividas por países vecinos nos hacen vernos como en espejo y nos llevan a temer por las consecuencias desestructuradoras negativas que esto traería para nuestras comunidades, que carecen de hábitos autogestivos y que sufren crecientes procesos de desigualación social, de marginación, de exclusión y de recesión. El resultado seguro de tal práctica descentralizadora, en este contexto, no sería otro que el fortalecimiento de las estructuras débiles y desiguales que hoy poseen nuestros distritos.

Se plantea a la estrategia de descentralización como la apropiada para dar poder a la gente. Pero cambiar el lugar de la gestión no significa, necesariamente, cambiar el lugar del poder. Se da verdaderamente poder a la gente cuando se la dota, además, de recursos materiales y simbólicos que le permitan ejercer en condiciones de igualdad la delegación de funciones. En realidad, la política de descentralización dentro de las reformas educativas propuestas por la corriente neoliberal no es más que un mecanismo sofisticadísimo para crear nuevos patrones de gobernabilidad, control y regulación de las sociedades. El Estado regulador e igualador deja paso a formas societales privadas de gestión. La distribución

del bien social *educación* es determinada por la negociación de los individuos entre sí librados a sus propios recursos con una reducida presencia de la tarea compensatoria del Estado.

Pensar en esto seriamente debería ser la obligación de todo gobierno, porque en esta nueva economía global el principal recurso económico es el conocimiento pero además porque para los países periféricos educar bien a su gente es el único camino para, a largo plazo, poder construir un país más justo con otro lugar en el mundo. La educación adquiere entonces una centralidad nueva porque es la principal proveedora de ese conocimiento. Diseñar políticas públicas que aseguren la llegada del conocimiento, y por tanto de la educación, a todos los ciudadanos por igual, es la única vía posible, y esa tarea le corresponde, sin lugar a dudas, al Estado.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Villanueva, Luis F. y Porrua, Miguel Angel 1993 *Problemas públicos y agenda de gobierno* (México: Grupo Editorial).

Anderson, Gary 1998 "Towards authentic participation: deconstructing the discourses of participatory reforms in education", en *American Educational Research Journal* (Los Angeles) Vol 35.

Bernstein, Basil1994 *La construcción del discurso pedagógico* (Madrid: Morata).

Bolívar, Antonio 1998 "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización", en Pereyra, M. y otros (Compiladores) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (Barcelona: Pomares).

Bobbio, N. 1995 *Derecha e izquierda. Razones y significados de una distinción política* (Madrid: Taurus).

Carnoy, Martín 1996 "No podemos dejarle la educación al mercado", en *Clarín* (Buenos Aires).

Carnoy Martín y Moura Castro, Claudio 1995 " Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?" Documento de Antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo. Documento para el Seminario sobre la Reforma Educativa. BID. (Buenos Aires).

Casassus, Juan 1993 "Debe el Estado ocuparse aún de la educación?. Análisis desde las dimensiones de la regulación y la legitimación". Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (Chile).

CEPAL 1990 *La desarticulación del Pacto Fiscal: Una interpretación sobre la evolución del sector público argentino en las últimas dos décadas*. (Buenos Aires) Marzo.

CEPAL. UNESCO 1993 *Educación y Conocimiento: Eje de transformación productiva con equidad* (Chile).

Cetrángolo, Oscar 1993 "El Pacto fiscal y las relaciones financieras entre la Nación y las Provincias" UIA, IDI. Octubre.

Coraggio, José L. 1990 *Economía y educación. Papeles de la CEAAL*. (Chile).

Coraggio, José L. 1991 *Ciudades sin rumbo. Investigación urbana y Proyecto Popular* (Ecuador: CIUDAD. SIAP).

CTERA1991 *Aproximaciones sobre la transferencia de los servicios educativos para su discusión entre toda la comunidad educativa*. (Buenos Aires) Septiembre.

Cosse, Gustavo y Morduchowicz, Eduardo y Raschia, Jorgelina 1997 "Las teorías del voucher y la municipalización: Análisis de propuestas y experiencias", en *Descentralización, privatización y nuevas políticas en el sistema educa -*

tivo chileno. Ministerio de Cultura y Educación, Programa Estudios de costos del sistema educativo. Mimeo. Buenos Aires.

Espínola, Viola 1994 *La construcción de lo local en los sistemas educativos des - centralizados. Los casos de Argentina, Brasil, Chile y Colombia* (Chile: CIDE).

Feletti Roberto y Lozano Claudio 1992 *Las crisis provinciales. Evaluación del reciente acuerdo Nación-Provincias* (Buenos Aires: IDEP. ATE). Septiembre.

Frigerio, G. y Poggi, M. 1992 "Participación: Experiencias en curso y comentarios conceptuales", en *Propuesta Educativa* (Buenos Aires: FLACSO) N° 2.

Held, David 1992 *Modelos de democracia* (Madrid: Alianza Editorial).

Kliskberg, Bernardo 1994 "Rediseñando al Estado en América Latina. Algunos temas estratégicos", en *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (Chile).

OIT 1996 "Incidencia del ajuste estructural en el empleo y la formación del personal docente" (Ginebra).

Martín, María Pía 1998 *Integración al desarrollo: una visión de la política so - cial. Chile en los noventa* (Santiago de Chile).

Mignone, Emilio 1991 "Educación para todos. reflexiones sobre la Conferencia Mundial de Tailandia", en *Propuesta Educativa* (Buenos Aires: FLACSO) N° 5.

Munin, Helena (Compiladora) 1999 " La autonomía de la escuela: libertad y equidad? Un recorrido por la discusión alemana de los año ´90". (Buenos Aires: AIQUE).

Munin, Helena 1998 "Freer Forms of Organization and the Effects of Inequality in Latin American Educational Systems: Two Countries in Comparison", en *Compare*, Vol. 28, N° 3.

Oszlak, Oscar y O´Donnell, Guillermo 1976 "Estado y Políticas Estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación". Documento CEDES/G.E.CLACSO (Buenos Aires). N° 4.

Pacto federal para el empleo, la producción y el crecimiento. Decreto 1807/93.

Popkewitz, Thomas 1994 "Sociología Política de las Reformas Educativas" (Madrid). Morata, 1994 "Decentralization, Centralization and Discourses in Changing Power Relationships: the State, Civil Society and the Educational Arena". Mimeo. Wisconsin University. Madison, United States.

Puigróss, Adriana 1995 *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX* (Buenos Aires: Ariel).

Torre, María Rosa 1995 *Mejorar la calidad e la educación básica? Las estrate - gias del Banco Mundial* (San Pablo: Instituto Fronesis).

Weiler, Hans 1992 "Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio?", en *Revista de Educación*.

NOTA

1 Docente de Enseñanza Media, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

INTERDISCIPLINARIDADE: META OU MITO?[1]

REINALDO MATIAS FLEURI[2]

A interdisciplinaridade está na ordem do dia. Muito se escreveu no Brasil nas últimas três décadas[3]. Trata-se de um debate árduo em torno da conceituação de interdisciplinaridade, uma "tarefa inacabada"[4] sobre um fenômeno que "está muito longe de ser evidente"[5].

Em muitos processos de reforma acadêmica, inclusive nesta Universidade Ferderal de Santa Catarina, a interdisciplinaridade apresenta-se como um dos princípios pedagógico-científicos propostos como fundamentais. Mas será mesmo uma meta viável na estrutura escolar vigente? Sob que condições pode-se evitar que se torne mais um mito? Um mito que serviria para camuflar contradições estruturais da prática pedagógica e científica e manter intactas as regras instituídas por um jogo desigual de saber-poder.

Aqui pretendemos apenas chamar a atenção para o problema. Com esta perspectiva, vamos focalizar, primeiramente, uma experiência de interdisciplinaridade: a que foi realizada na proposta de "Ciclo Básico" da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, particularmente durante toda a década de 1970. Procuraremos, em seguida, comparar a concepção de interdisciplinaridade assumida nesta experiência com seu conceito predominante naquele período. Por fim, tentaremos nos apoiar na teoria de saber-poder disciplinar de Michel Foucault, para problematizar as possíveis razões estruturais dos impasses encontrados. Com esta reflexão pretendemos levantar uma hipótese de análise sobre as (im)possibilidades da prática interdisciplinar na universidade: a articulação efetiva entre áreas e sujeitos de saber científico (pretendida pelas propostas de interdisciplinaridade) só se tornaria possível na medida em que se superarem as estruturas e os mecanismos de poder disciplinar.

A PROPOSTA DE INTERDISCIPLINARIDADE NO CICLO BÁSICO DA PUCSP

O Ciclo Básico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) foi criado em 1971, implementando a determinação da Reforma Universitária (Lei 5540\68 e Decreto-lei 464\69) que previa a criação de Primeiro Ciclo, o primeiro ano do curso de graduação, para introduzir os alunos na vida universitária. A proposta da PUCSP significou uma tentativa de se constituir numa proposta inovadora, na medida em que incorporava uma preocupação humanista[6], uma concepção da aprendizagem como processo[7], assim como a intenção de promover a interdisciplinaridade (Fleuri, 1982: 13-8).

Procurou-se viabilizar a "integração disciplinar" em nível de alunos, professores e coordenação.

Em nível de alunos, esperava-se facilitar a interdisciplinaridade pela formação de turmas de alunos matriculados em diversos cursos. Em nível de professores, a interdisciplinaridade era procurada nas equipes de professores das "disciplinas comuns" ao elaborar os respectivos programas pedagógicos, cuja integração era buscada em nível de coordenação geral, tendo como referência os objetivos gerais do Ciclo Básico. A articulação entre os professores se dava também nas "interequipes", formadas por professores, da mesma turma, que se reuniam periodicamente para avaliar conjuntamente o desempenho de seus alunos

A CONCEPÇÃO DE INTERDISCIPLINARIDADE

A prática do Ciclo Básico pretendia efetivamente superar o caráter pluri- ou mutidisciplinar[8], de simultaneidade ou justaposição de "disciplinas"[9], para construir um grau superior de cooperação e coordenação das várias áreas de saber em torno de objetivos e métodos comuns[10]. Isto se materializava na formulação de objetivos e programas pedagógicos comuns. Da mesma forma, a metodologia proposta, pretendia implementar a "intensidade de trocas" em todas as relações pedagógicas, ou seja, entre os professores (nas equipes e interequipes) entre professores, monitores e alunos (nas salas de aula), buscando uma relação de "diálogo e confiança mútua".

O Ciclo Básico funcionava, pois, com base na programação pedagógica elaborada em equipes de professores de cada disciplina, tendo os objetivos gerais comuns como ponto de partida e de articulação conjunta dos planos pedagógicos. Tal articulação ocorria seja mediante o trabalho da Coordenação, seja através das discussões realizadas nas "interequipes" de professores. Neste trabalho, Japiassú certamente poderia reconhecer um empreendimento interdisciplinar, na medida em que conseguiu "incorporar os resultados de várias especialidades (...) a fim de fazê-los *integrarem* e *convergirem*, depois de terem sido *comparados* e *julgados*" (1976: 75). Tal coordenação - reforçaria Jantsch - procede de um nível superior que define a finalidade da ação conjunta.

OBSTÁCULOS À INTERDISCIPLINARIDADE

Vários estudos[11] revelam o surgimento de dificuldades de integração em diferentes níveis da prática do Ciclo Básico. Entre os alunos, percebeu-se a formação de grupos fechados e não disponíveis à mudança. O monitor assumia atitudes de vigia. Os professores das "disciplinas comuns" simplesmente desconheciam os das "específicas". Entre os professores das disciplinas comuns, a integração era buscada através de uma programação articulada pela Coordenação Geral, assim como pelas discussões nas "interequipes". Mas a Coordenação não conseguia mais que uma articulação formal entre as programações das cinco equipes de professores. E as interequipes gastavam todas suas energias em avaliar o desempenho de cada aluno, mediante o registro e a comparação dos registros elaborados durante as aulas.

Diante destes fatos, impõe-se perguntar sobre as razões destas dificuldades[12].

Hilton Japiassú, seguindo as pegadas de Georges Gusdorf, identifica quatro tipos de obstáculos à prática interdisciplinar: epistemológico, institucional, psicosociológicos e culturais (Japiassú, 1976: 94-7).

A própria história das ciências evidencia que cada disciplina, uma vez emancipada da filosofia, subdivide-se em setores autônomos, constituindo uma linguagem própria, que encerra o conhecimento num espaço fechado sem comunicação com outras linguagens (obstáculo epistemológico)[13]. Tal separação do saber é consagrada pelas instituições de ensino e pesquisa (obstáculo institucional) que criam uma multiplicidade de compartimentos estanques cada vez mais restritos, fomentando a concorrência e conflitos de poder que esterilizam o avanço da produção cientiífica (obstáculo psicosociológico)[14]. A separação rígida das disciplinas é, ainda, agravada pelas diferenças culturais[15] e legitimada por determinadas correntes filosóficas[16].

Ivani Fazenda acrescenta, ainda, obstáculos metodológicos[17], materiais[18] e quanto à formação[19].

LIMITES TEÓRICOS DA INTERDISCIPLINARIDADE

O nível de explicação proporcionado por Japiassú e Fazenda nos permite entender que as tentativas de integração entre diferentes disciplinas no processo pedagógico do Ciclo Básico, envolvendo alunos, monitores, professores, administradores, esbarraram-se em dificuldades inerentes à propria constituição das ciências e das relações burocráticas de poder, agravadas pelos obstáculos psicossociais e culturais, além da exigências metodológicas, pedagógicas e materiais. Tal explicação, mesmo sendo contundente e esclarecedora como constatação dos problemas inerentes à implantação de um trabalho interdisciplinar, pouco contribuem para sua solução, pois constata-se como causa

do fracasso da proposta interdisciplinar os próprios obstáculos que esta pretende superar.

Para superar o círculo explicativo vicioso, assim como o imobilismo decorrente, é preciso buscar uma outra chave teórica que dê conta de problematizar mais profundamente a questão, no sentido de se explicitar em um nível mais fundamental as contradições emergentes e apontar perspectivas mais radicais de superação.

Os estudos de Michel Foucault na linha da arqueologia do saber e da genealogia do poder[20] talvez possam nos oferecer alguns subsídios.

Ao pesquisar o aparecimento histórico das Ciências Humanas, Foucault (1990) constata que elas são o produto de uma interrelação de saberes[21], que revela uma ordem interna, constitutiva do saber, a qual ele chama de *épistémè*[22]. Para Foucault, em uma cultura e em dado momento só existe uma *épistémè* (daí seu aspecto de globalidade) e revela um *a priori* histórico[23] (daí sua profundidade) que torna possível os diversos saberes e a própria ciência. Assim, a formação dos saberes e a relação entre eles deve ser buscada não em nível gramatical (das frases), nem lógico (das proposições), mas em nível dos enunciados[24] que constituem um discurso[25].

CONCEPÇÃO DE SABER-PODER DISCIPLINAR EM MICHEL FOUCAULT

Ao buscar entender o porquê dos saberes, Foucault explica sua existência e suas transformações como dispositivos de relações de poder. Através de suas pesquisas sobre o nascimento da prisão e dos dispositivos de controle da sexualidade, Foucault vê delinear-se formas locais e institucionais de exercício de poder diferentes do poder exercido pelo Estado[26]. Trata-se de poderes moleculares e periféricos que, embora articulados com o aparelho de Estado, não foram absorvidos por este. Foucault identifica este tipo de poder como "poder disciplinar"[27].

A disciplina distribui os indivíduos no espaço, estabelece mecanismos de controle da atividade, programa a evolução dos processos e articula coletivamente as atividades individuais. Utiliza recursos coercitivos como a vigilância, sanções e exames (cf. Foucault: 1977: 123-204).

A distribuição dos indivíduos no espaço, mediante a cerca, o quadriculamento, a fila, forma um *quadro* real e ideal que permite identificar, classificar e controlar os indivíduos. O quadro é, assim, um processo de saber porque permite classificar e verificar relações. E uma técnica de poder, porque permite controlar um conjunto de indivíduos.

O controle das atividades é feito mediante o horário, que induz os indivíduos a se dedicar e cumprir fielmente o que foi pré-determinado. Além, disso, para obter maior eficácia e rapidez, a disciplina impõe uma relação entre um gesto e a atitude global do corpo, assim como entre o gesto e o objeto. Tal eficiência aumenta na medida em que tal *manobra* respeita e incorpora as exigências e o comportamento natural do corpo.

Além de esquadrinhar o espaço, de subdividir e recompor as atividades, a disciplina capitaliza o tempo e as energias dos indivíduos, de maneira que sejam susceptíveis de utilização e controle. E isto mediante quatro processos: divisão da duração em segmentos, organização de seqüências, finalização de cada segmento por uma prova, estabelecendo-se séries temporais diferenciadas. Tais mecanismos, que garantem a formação evolutiva do indivíduo constituem o *exercício*.

As instituições disciplinares, ainda, articulam os indivíduos como um aparelho eficiente. Neste aparelho, o indivíduo torna-se um elemento que se pode movimentar e articular com os outros. Da mesma forma, a série cronológica de uns deve se ajustar ao tempo dos outros, de modo que as forças individuais sejam aproveitadas ao máximo e combinadas num resultado ótimo. Por fim, esta meticulosa combinação exige um sistema preciso de comando, baseado em sinais definidos que provoque imediatamente o comportamento desejado. Tais processos se realizam na *tática*.

A disciplina constitui-se, pois, num conjunto de mecanismos que esquadrinham o espaço, decompõem e recompõem as atividades para adequar os gestos com as atitudes e objetos, estabelecem a seriação dos atos e a acumulação de forças, compõem as forças individuais sob comando centralizado.

O sucesso e o funcionamento do poder disciplinar se devem ao uso de intrumentos simples como o olhar hierárquico[28], a sanção normalizadora[29] e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame[30].

DISCIPLINA: CIÊNCIA ESPECÍFICA OU ESTRUTURA DE SABER-PODER?

Evidentemente, a concepção de "disciplina" expressa por Foucault difere da concepção de "disciplina" tomada acima de H. Japiassú. Este identifica "disciplina" com a "ciência", enquanto um específico "domínio homogêneo de estudo". E Foucault entende a "disciplina" como um tipo de poder que torna as pessoas "dóceis e produtivas"[31].

Mas podemos também entender a ciência como uma forma de saber constituído a partir das relações de poder disciplinar.

Com efeito, a disciplina (para Foucault) aparece como o conjunto de mecanismos de poder que individualizam o homem, subjugando-o a um quadro classificatório e serial de relações. E os saberes se configuram como dispositivos que, produzidos nas relações de poder, se tornam constitutivos de poder, na medida em que compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Por isso, a crescente especialização e fragmentação das ciências, mais do que expressão de uma "patologia do saber", é produzida a partir da própria estrutura do poder-saber disciplinar. Neste sentido, qualquer tentativa de integração de pessoas ou saberes em instituições disciplinares (como a universidade), sem subverter radicalmente a máquina classificatória do saber-poder disciplinar, aparece como quimera. Pelo contrário, as tentativas de articular os discursos, em nível da linguagem e da lógica, desconhecendo a *épistémè* que configura seus enunciados e desconsiderando as relações de poder disciplinar que os sustentam, acabam servindo para camuflar e perpetuar tais relações de poder.

Em outras palavras, a necessidade da *anti-disciplina* (em termos de saber-poder) se coloca como condição de possibilidade para a proposta de articulação que motiva a *interdisciplina* (enquanto prática educativa e científica).

PROBLEMATIZAÇÃO DA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DO CICLO BÁSICO DA PUCSP

Este referencial teórico pode lançar algumas luzes sobre a prática educativa do Ciclo Básico da PUCSP e possibilitar a problematização das dificuldades enfrentadas ao implementar sua proposta de interdisciplinaridade.

Em primeiro lugar, podemos nos perguntar se a proposta do Ciclo Básico da PUCSP, que se apresentava como pedagogicamente inovadora, não teria sido - do ponto de vista do saber-poder disciplinar - conservadora ou mesmo reacionária?

Tal questão se justifica pois, à primeira vista, as inovações propostas na experiência do Ciclo Básico mantiveram intactos os mecanismos básicos do poder disciplinar. Com efeito, mantém-se a divisão espacial que separa os professores em equipes, os alunos em turmas, individualmente identificados pelo "espelho de classe" (quadro de fotografias que permite ao professor identificar visualmente seus alunos); o controle das atividades mediante o horário e a rotinização das atividades didáticas; os exercícios didáticos minuciosamente programados pelos planos pedagógicos garantindo a progressão serial e classificável do desempenho dos alunos; a articulação global das atividades pedagógicas mediante a padronização definida pelos objetivos e procedimentos metodologicos. Da mesma forma, o que se chamou de avaliação contínua e conjunta aparece como um novo sistema de *exame* que se configura como *vigilância* perpetrada pelo sistema de observação constante e de registro minucioso do comportamento dos alunos, assim como agravamento da

penalidade mediante a ampliação do sistema de aprovação ou reprovação simultanea em todas as disciplinas.

Em segundo lugar, podemos nos perguntar se a proposta do Ciclo Básico não acabou agudizando a dominação nas relações pedagógicas, mediante o aperfeiçoamento dos mecanismos disciplinares de poder.

Neste sentido chamam atenção algumas constatações - consideradas irrelevantes ou negativas - como o fato de que monitores assumissem "atitudes de vigia", ou que os alunos formassem "grupos fechados e não disponíveis à mudança" (Fleuri, 1982: 27), questionando a "estrutura das relações pedagógicas", consideradas "massificantes" e coercitivas, ou ainda que o conteúdo era estudado superficialmente, ou que o método era "cansativo", etc. (Fleuri, 1978: 20-1). Estas reações não seriam sinais da resistência ao poder disciplinar maquiado?

Por fim, poderíamos ainda questionar se, neste contexto, o discurso "humanista" que justificava a proposta de objetivos (formação da consciência crítica) e da metodologia (baseada no diálogo e confiança mútua entre professor-aluno), assim como a "proposta de interdisciplinaridade" não se constituem como dispositivos de poder, na medida em que velam os conflitos emergentes nas relações pedagógicas e induzem todos a se submeterem aos mecanismos disciplinares?

Em suma, a concepção de *poder disciplinar* nos permite, a uma certa distância no tempo, questionar se a experiência de interdisciplinaridade desenvolvida no Ciclo Básico da PUCSP na década de 70, estaria de fato conservando relações de dominação, ao manter os dispositivos disciplinares, legitimados por um "inovador" discurso que propõe uma visão "humanista", "dialógica" e "interdisciplinar". Esta reconstrução e problematização de uma memória histórica nos alerta para a necessidade de se explicitar e enfrentar as relações de poder disciplinar a partir das quais atualmente estão se configurando discursos e projetos de interdisciplinaridade.

BIBLIOGRAFÍA

Fazenda, Ivani Catarina Arantes 1978 *Integração e interdisciplinaridade: uma análise da legislação do ensino brasileiro de 1961 a 1977*. Tese de Mestrado. (São Paulo: PUCSP). 111p.

Fleuri, R.M. 1978 *Consciência crítica e universidade.* Tese de Mestrado (São Paulo: PUCSP). 81p.

Fleuri, R.M. 1982 *O Ciclo Básico da PUCSP: uma proposta inovadora?* (São Paulo: Loyola). 48p.

Foucault, Michel 1990 *As palavras e as coisas* (São Paulo: Martins Fontes). 408p.

Foucault, Michel. Microfísica do poder. 6.ed. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 1986. 296p.

Foucault, Michel 1977 *Vigiar e Punir* (Petrópolis: Vozes). 278p.

Japiassú, Hilton 1976 *Interdisciplinaridade e patologia do saber* (Rio de Janeiro: Imago). 220p.

Machado, Roberto 1981 *Ciência e Saber* (Rio de Janeiro: Graal). 218p.

Serrão, Maria Isabel Batista 1994 *Interdisciplinaridade e ensino: uma relação insólita.* Dissertação de Mestrado (São Paulo: PUCSP). 134p.

Severino, Antonio Joaquim 1989 *Subsídios para uma reflexão sobre os novos caminhos da interdisciplinaridade. IN: SÁ, Jeanete M.D. Serviço social e Interdisciplinaridade* (São Paulo: Cortez).

NOTAS

1Este artigo foi elaborado com base no texto-roteiro da aula apresentada como prova didática do Concurso a Professor Titular em Fundamentos Epistemológicos da Educação, realizada dia 26.maio.1993. Preferi manter em notas de rodapés as citações para que o leitor tenha a possibilidade de aprofundar a reflexão sobre argumentação que encontrará de forma concisa no corpo do artigo. Artigo publicado na Revista Plural, n.4, ano 3, jan-jul. 1993.

2 Prof. Titular no Departamento de Estudos Especializados em Educação da UFSC.

3 A mais recente dissertação de mestrado sobre o assunto, no Brasil, defendida em abril de 1994 é a de Maria Isabel Batista Serrão, Interdisciplinaridade e ensino: uma relação insólita. São Paulo, PUCSP, 1994. A autora, em sua revisão de literatura, relaciona 116 textos, na maioria (94) publicados entre 1990 e 1993. As reflexões feitas até agora no Brasil, em

sua grande maioria, têm como referência principal a teoria desenvolvida a partir dos trabalhos de Hilton Japiassú (cuja primeira publicação sobre o tema foi Interdisciplinaridade e patologia do saber, em 1976) e dos de Ivani Fazenda (cuja tese de mestrado foi publicada em 1979 sob o título Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?). A relação de dissertações, teses, livros e artigos publicados sobre o assunto evidencia a influência direta, por assumir a mesma matriz teórica, ou indireta, por criticar a linha de análise desenvolvida por estes autores no enfoque dado à questão. Para Maria Isabel Serrão (1994: 10-11) a controvérsia principal em torno da "interdisciplinaridade" aparece no debate em que "uns a defendem enquanto atitude, postura, novo modo 'de ser e ver o mundo', na tentativa de buscar respostas aos inúmeros problemas encontrados, tanto no pantanoso campo da pesquisa educacional, quanto no do ensino. Outros, no entanto, a rechaçam, por compreendê-la como mais um 'modismo' caracterizado não só pelo desprezo de um certo rigor científico como também pela desconsideração dos determinantes históricos, sócio-políticos, culturais e psicológicos que a configuram".

4 "A conceituação de interdisciplinaridade é, sem dúvida, uma tarefa inacabada: até hoje não conseguimos definir com precisão o que vem a ser essa vinculação, essa reciprocidade, essa interação, essa comunidade de sentido ou essa complementariedade entre várias disciplinas. É que a situação de interdisciplinaridade é uma situação da qual não tivemos ainda uma experiência vivida e explicitada, (...) sendo ainda processo tateante na elaboração do saber, na atividade de ensino e de pesquisas e na ação social" (Severino, 1988:11, *apud* Serrão, 1994: 11-12)

5 "(...) o fenômeno interdisciplinar está muito longe de ser evidente. Por estar ganhando uma extensão considerável, merece ser elucidado, tanto no nível de seus conceitos, de seu domínio de investigação, quanto em sua metodologia própria e ainda incipiente" (Japiassú, 1976:08. Citado também por Serrão,1994: 11)

6 A filosofia humanista se configurava na preocupação de "formar o aluno como homem e como profissional", promovendo a "formação da consciência crítica" através de cinco "disciplinas comuns": "Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo", "Antropologia e Realidade Brasileira", "Psicologia", "Metodologia Científica" e "Comunicação e Expressão Verbal". Estas disciplinas chamavam-se de "comuns" porque todos os alunos ingressantes nos diversos cursos deviam fazê-las. Além delas, o Ciclo Básico previa duas "disciplinas específicas" com o objetivo de introduzir o aluno ao curso pelo qual optou.

7 A preocupação com o processo da aprendizadem enfatizava a necessidade de planejamento das atividades pedagógicas, elaborado pelas equipes de professores responsáveis pelas cinco disciplinas comuns, e articulado por uma Comissão Coordenadora em torno de objetivos comuns (que convergiam para a "formação da consciência crítica"). O programa das disciplinas era visto como meios para suscitar processos criativos na relação entre professor e alunos. Nesta relação, aparecia também a figura do monitor, como um auxiliar do professor para facilitar uma relação de diálogo e confiança mútua. A avaliação foi proposta no sentido de se fazer verificação *contínua* da correlação dos objetivos propostos com o desempenho dos alunos, do professor e do monitor. A avaliação era concebida também como *conjunta*, pois a observação e os registros sobre o desempenho de cada aluno feitos por um professor deviam se comparados com os dos colegas para se fundamentar uma deliberação consensual sobre a promoção ou reprovação do aluno.

8 "Tanto o multi- quanto o pluridisciplinar realizam apenas um *agrupamento,* intencional ou não, de certos 'módulos disciplinares', sem relação entre as disciplinas (o primeiro) ou com algumas relações (o segundo): um visa à construção de um sistema disciplinar de apenas um nível e com diversos objetivos; o outro visa à construção de um sistema de um só nível e com objetivos distintos, mas dando margem a certa cooperação, embora excluindo toda coordenação" (Japiassú, 1976: 73).

9 "... para nós, 'disciplina' tem o mesmo sentido que 'cência'. E 'disciplinaridade' significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos" (Japiassú,1976: 72).

10 A interdisciplinaridade implica numa "axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade" (Jantsch, E. "Vers l'interdisciplinarité e la transdisciplinarité dans l'énseignement et l'innovation", in OCDE, *L'interdisciplinarité*, 1972, p. 108-109, *apud* Japiassú, 1976: 74).

"Podemos dizer que nos reconhecemos diante dum empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem* e *convergirem*, depois de terem sido *comparados* e *julgados.* Donde podermos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as

fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos" (Japiassú, 1976: 75).

"Em nível de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados. Neste sentido, pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma "interação", a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar" (Fazenda,1978: 26).

11 A relação pedagógica no Ciclo Básico da PUCSP foi objeto de várias dissertações de mestrado na década de 1970. Aqui me refiro, particularmente a quatro delas: Abreu, Maria Célia T. A. O papel do professor das disciplinas comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP, *na concepção deles mesmos*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, PUCSP, 1975; esta dissertação tem os capítulos I e II em comum com a de Castelo, José Alberto Montenegro. O papel de professor das disciplinas comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP, *na concepção dos alunos*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, PUCSP, 1975; Masetto, Marcos Tarciso. A relação professor-aluno na proposta do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP - explicitação de seu embasamento teórico em Psicologia Educacional. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, PUCSP, 1975; Ramos, Marília Sampaio. Estudo da opinião do aluno sobre o Curso Básico da PUCSP para as áreas de Ciências Humanas e Educação. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, PUCSP, 1977 (cf. Fleuri, 1978: 20-2).

12 Para uma abordagem mais detalhada da experiência do Ciclo Básico da PUCSP, conferir Fleuri, 1978, 1982.

13 Georges Gusdorf é mais contundente, ao afirmar que a especialização é fator não só de incomunicação entre os especialistas, mas de esterilização do pensamento científico. "O especialista, dizia, G.K. Chesterton, é aquele que possui um conhecimento cada vez mais extenso relativo a um domínio cada vez mais restrito. O triunfo da especialização consiste em saber tudo sobre nada. Os verdadeiros problemas de nosso tempo escapam à competência dos *experts,* porque os *experts*, via de regra, são testemunhas do nada. A parcela de saber exato e preciso detida pelo especialista perde-se no meio de um oceano de não-saber e de incompetência" (In: Japiassú, 1976: 8-9).

14 "A divisão do espaço intelectual em compartimentos estanques cada vez mais restritos, a multiplicidade das instituições que asseguram a gestão de cada parcela do saber, culminam na formação deste sistema feudal que rege quase todos os empreendimentos de ensino e de pesquisa, mormente nos 'guetos' universitários. O especialista, na medida em que sua especialidade se transforma cada vez mais em fortaleza, dá curso à sua vontade de poder e de dominação. Sob pretexto de divisão de trabalho, cada um defende suas posições contra todos os inimigos de fora e de dentro. No espaço mental do conhecimento, os itinerários científicos podem converter os especialistas em peritos em tática e estratégia, uma vez que o interesse fundamental é muito mais o de fazer carreira que o de fazer avançar a ciência. O regime de fragmentação e de pulverização do saber é ciosamente incentivado, pois serve para fortalecer as tiranias magistrais, permite ao especialista dividir para reinar" (Japiassú, 1976: 94-5).

15 "Todos sabemos que a 'ciência' é um fenômeno tipicamente ocidental. Sua invenção, no sentido próprio e atual do termo, não remonta além do século XVII. Ela se impôs graças à sua eficácia e às suas inúmeras aplicações técnicas. E não podemos esquecer que ela foi desde o início solidária com a expansão colonialista" (Japiassú, 1976: 95).

16 "A nosso ver, foi uma filosofia das ciências, mais precisamente, o positivismo, que constituiu o grande *veículo* e o *suporte* fundamental dos obstáculos epistemológicos ao conhecimento interdisciplinar, porque nenhuma outra filosofia estruturou tanto quanto ela as relações dos cientistas com suas práticas. E sabemos o quanto esta estruturação foi marcada pela compartimentação das disciplinas, em nome de uma exigência metodológica de demarcação de cada *objeto* particular, constituindo a *propriedade privada* desta ou daquela disciplina" (Japiassú, 1976: 96-7).

17 "Entre os obstáculos citados, parece ser este o de maior importância, já que a elaboração e adoção de uma metodologia de trabalho interdisciplinar implicam na prévia superação dos obstáculos institucionais(...). Essa metodologia postularia uma reformulação generalizada da estrutura de ensino das diferentes disciplinas num questionamento sobre a validade ou não das referidas disciplinas em função do tipo de indivíduo que se pretende formar" (Fazenda, 1978: 47). A interdisciplinaridade pressupõe um trabalho de equipe em que cada participante seja capaz de observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especialidade, estabelecendo a problemática de pesquisa de maneira clara, numa linguagem acessível e segundo regras comuns.

18 O trabalho interdisciplinar pressupõe grande dedicação das pessoas, o que exige condições de espaço, tempo, recursos econômico-finaceiros (cf. Fazenda, 1978: 49-50).

19 "A introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente numa transformação profunda da Pedagogia e num novo tipo de formação de professores (...) Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria - que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear - a uma relação pedagógica dialógica onde a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência. Sua formação, substancialmente modifica-se: ao lado de um saber especializado (nisto concorreriam todas as disciplinas que pudessem dotá-lo de uma formação geral bastante sedimentada), a partir portanto de uma iniciação comum, múltiplas opções poderão ser-lhe oferecidas em função da atividade que irá posteriormente desenvolver. (...) Precisa receber também uma educação para a sensibilidade, um treino na arte de entender e esperar e um desenvolvimento no sentido da criação e imaginação. A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e que vá consolidando essa atitude (Fazenda, 1978: 48-9).

20 "Digamos que a arqueologia, procurando estabelecer a constituição dos saberes privilegiando as interrelações discursivas e sua articulação com as instituições, respondia a *como* os saberes apareciam e se transformavam. Podemos então dizer que a análise que em seguida é proposta tem como ponto de partida a questão do *porquê*. Seu objetivo não é principalmente descrever as compatibilidades e incompatibilidades entre saberes a partir da configuração de suas positividades; o que pretende é, em última análise, explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidade externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanentes a eles - pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante - os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica. É essa análise do porquê dos saberes, que pretende explicar sua existência e suas transformações situando-o como peça de relações de poder ou incluindo-o como peça de um dispositivo político, que em uma terminologia nietzcheana Foucault chamará de genealogia" (Machado, in: Foucault, 1986: X).

21 "Podemos enunciar mais rigorosamente sua tese: as ciências empíricas e a filosofia podem explicar o aparecimento, na época da modernidade, desse conjunto de discursos denominados ciências humanas porque é com elas que o homem passa a desempenhar duas funções diferentes e complementares no âmbito do saber: por um lado, é parte das coisas empíricas, na medida em que a vida, trabalho e linguagem, são objetos - objetos das ciências empíricas - que

manifestam uma atividade humana; por outro lado, o homem - na filosofia - aparece como fundamento, como aquilo que torna possível qualquer saber. O fato de o homem desempenhar duas funções no saber da modernidade, isto é, sua existência como coisa empírica e como fundamento filosófico, é chamado por Foucault de *a priori* histórico, e é ele que explica o aparecimento das ciências humanas, isto é, do homem, considerado não mais como objeto ou sujeito, mas como representação" (Machado, 1982: 124-5).

22 "O que caracteriza a reflexão de Foucault em *Les mots et les choses* é especificamente a investigação de uma ordem interna constitutiva do saber. É então que se coloca a questão da *épistémè*. *Épistémè* não é sinônimo de saber; significa a existência necessária de uma ordem, de um princípio de ordenação histórica dos saberes anterior à ordenação do discurso estabelecida pelos critérios de cientificidade e dela independente. A *épistémè* é a ordem específica do saber; é a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época e que lhe confere uma positividade enquanto saber" (Machado, 1982: 148-9).

23 "Com o termo *a priori* o que pretende Foucault é assinalar o elemento básico, fundamental, a partir de que a *épistémè* é condição de possibilidade dos saberes de determinada época" (Machado, 1982: 150).

24 "Em suma, o enunciado é uma função que possibilita um conjunto de signos, formando unidade lógica ou gramatical, se relacionar com um domínio de objetos, receber um sujeito possível, se coordenar com outros enunciados e aparecer como um objeto, isto é, como materialidade repetível" (Machado, 1982: 170).

25 "Um discurso é um conjunto de enunciados que têm seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva. Trata-se de um conjunto finito, de um grupo limitado, circunscrito, de uma seqüência finita de signos verbais que foram efetivametne formulados. (...) O discurso é um conjunto de regras dado como sistema de relações. Essas relações constituem o discurso em seu volume próprio, em sua espessura, isto é, caracterizam-no como (...) prática discursiva" (Machado, 1982:170-1).

26 Neste sentido, a perspectiva de análise do poder desenvolvida por Foucault parece muito fecunda: "o poder vem de baixo; isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, dualidade que repercuta de alto a baixo e sobre grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social. Deve-se, ao contrário, supor que as correlações de força múltiplas que se forma e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do

corpo social. Estes formam, então, uma linha de força geral que atravessa os afrontamentos locais e os liga entre si; evidentemente, em troca, procedem a redistribuições, alinhamentos, homogeneizações, arranjos de série, convergências desses afrontamentos locais. As grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de todos estes afrontamentos" (Foucault, 1988: 90).

27 "Estes métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de 'disciplinas'. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo; nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (...) O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco a aprofundar sua sujeição, mas à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe" (Foucault, 1977: 126).

28 "O poder disciplinar (...) organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede 'sustenta' o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um 'chefe', é o aparelho inteiro que produz 'poder' e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo" (Foucault, 1977: 158).

29 "Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem à expiação, nem mesmo exatamente à repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto - que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a

'natureza' dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida 'valorizadora', a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, *normaliza*" (Foucault, 1977: 163).

30 "O exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória" (Foucault, 1977: 171).

31 "A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos *dóceis*. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (...) Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada" (Foucault, 1977: 127).

La indignación, el respeto y la esperanza: ideales necesarios en un contexto de intolerancia[1]

Mario Acevedo Aguirre[2]

¿Actualidad o pertinencia y necesidad del pensamiento Freiriano?

> *"La tolerancia es la virtud que nos permite convivir con el que es diferente para luchar contra el que es antagónico"*[3].
>
> Paulo Freire

Cuando mi amigo Joao francisco de Souza me dijo que el tema general de este coloquio sería la actualidad del pensamiento de Paulo Freire, pensé escribir una ponencia sobre su actualidad en la educación colombiana y me pregunté qué tan actual ha sido el pensamiento de Paulo Freire en Colombia en estos últimos años. Francamente, no lo sé.

Si por actualidad entendemos la cualidad que atrae la atención de las gentes, el uso, la costumbre o incluso la novedad, indudablemente el pensamiento de Paulo Freire sigue siendo actual por que siempre puede ser novedoso. Y siempre puede ser novedoso porque ello depende de la manera como se lee, como se interroga y como se utiliza. El mismo Freire, en una entrevista en mayo de 1997, cuando le preguntaron si su obra publicada en 1970 permanecía actual, dijo: "Es hoy más actual que cundo salió en 1970, dependiendo también de la capacidad del lector, de cómo él sabe leer"[4].

Pero más que su actualidad, lo que me parece verdaderamente importante de su pensamiento, referido a la situación colombiana de hoy, es su pertinencia, su necesidad, la necesidad urgente de un pensamiento crítico, radical y esperanzado que nos ayude a comprender una situación tan compleja y tan dolorosa como la que vive hoy nuestro país y que, ayudándonos a comprenderla, nos ayude también a transformarla en potencial para la construcción optimista de nuestro futuro.

HUELLAS Y DESESPERANZA DE UNA TRAGEDIA

"Son tiempos donde todos están contra todos, donde nadie escucha nadie, tiem - pos egoístas y mezquinos donde siempre estamos solos"

Fito Páez

El día 30 de abril de 1999 desapareció el profesor Darío Betancourt Echeverry, director de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Su cadáver apareció el 7 de septiembre de este mismo año en cercanías de Bogotá, y hasta el momento no se ha podido saber quiénes ordenaron y ejecutaron su muerte. Este investigador y profesor de historia de Colombia, candidato a Doctor en Sociología de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París, había publicado numerosos libros y artículos en los que daba cuenta de las raíces de la violencia que a lo largo de este siglo ha desangrado nuestro país. Al momento de su muerte se encontraba terminando su tesis doctoral.

El día 4 de mayo fue asesinado en su oficina de la Universidad de Antioquia el profesor Hernán Henao. Este antropólogo había cometido el pecado de soñar con un mundo en el cual los hombres y mujeres pudiéramos crear y recrear una sociedad en la que las diferencias y conflictos se asumieran, se enfrentaran y se pudieran resolver, sin tener que eliminarnos unos a otros. Y cometió el pecado aún mayor de luchar por ese mundo soñado y trabajar constantemente para construirlo desde su cátedra, su investigación, sus asesorías, sus publicaciones, su proyecto de vida y su práctica política.

El día 13 de agosto de este mismo año, fue asesinado en la ciudad de Bogotá el humorista, periodista y crítico Jaime Garzón, reconocido activista por la paz y gestor de la liberación de secuestrados por la guerrilla y los para-militares, pero mucho más reconocido aún por su crítica mordaz, a través de un humor incisivo e inteligente, a todas las formas de abuso del poder y a todas las formas de opresión e injusticia que se expresan en nuestra sociedad. Convencido de que por medio de la guerra no vamos a resolver los conflictos sociales que cada vez se agudizan más en Colombia, dedicó su inmenso talento y su incansable energía a tender puentes entre los diferentes sectores enfrentados en esta guerra.

El día jueves 9 de septiembre, cuando aún no había terminado de escribir esta ponencia, me enteré de que dentro de la Universidad Nacional de Colombia había sido asesinado el profesor de Economía Jesús Antonio Bejarano, quien fue consejero para la paz, embajador de Colombia en el Salvador, presidente de la Sociedad de Agricultores de Colombia y uno de los más profundos conocedores del problema agrario de nuestro país y de la incidencia de la violencia en nuestra sociedad. Un hombre que asumió el riesgo de poner en práctica sus ideas y convic-

ciones a través de la gestión pública, como asesor y promotor de políticas tendientes a buscar una solución negociada al conflicto armado, y desde una posición crítica y autónoma frente a todos los extremos, pues como dice Oscar Collazos, "Bejarano sabía que se movía peligrosamente por las aguas de un centro beligerante, fácil presa de la incomprensión. Porque incomprensibles han empezado a ser aquellos hombres que no se acercan a los extremos desde donde se dispara sin misericordia y con demencia creciente". Por eso lo mataron, y por eso no sabemos, y tal vez nunca sabremos, quiénes lo mandaron a matar.

Nos están asesinando la inteligencia, el humor, la autonomía, la crítica, la capacidad de compromiso y el deseo de libertad. Pero también nos están asesinando el derecho fundamental a la vida y a una vida digna. En el lapso en que han ocurrido estas muertes de reconocidos intelectuales, también han ocurrido numerosas amenazas de muerte y ejecuciones de dirigentes sindicales, estudiantiles y populares y defensores de los derechos humanos, y se han perpetrado innumerables masacres de campesinos, obreros, desplazados y gentes sencillas de un pueblo que está siendo destruido en una espiral de violencia cada vez más descontrolada en la que "todos los contendientes se encuentran en una competencia que apenas alcanza para confundirnos sobre cuál de todos contribuye más no sólo a avergonzarnos ante el mundo contemporáneo sino a alejarnos de cualquier pretensión de construirnos, incluso como humanos"[5].

Estas masacres indiscriminadas y estas muertes selectivas se "justifican" con el macabro argumento de que las víctimas eran colaboradores de alguno de los bandos enfrentados en un conflicto que se degrada cada vez más, pues los armamentistas de todos los extremos condenan la neutralidad, pasiva o activa, de quienes queremos una salida a través del diálogo y la negociación política, y nos exigen a todos los colombianos adherir a uno de los tantos actores del conflicto armado. Y más aún, no quieren escuchar a sectores cada vez más numerosos de la población que en las calles y en las plazas públicas se están manifestando contra la violencia, ni a las comunidades indígenas que proponen que sus resguardos sean territorios de convivencia, diálogo y negociación[6], ni a los universitarios que exigen que sus universidades no sean convertidas en campos de batalla.

La profesora Miryam Jimeno, de la Universidad Nacional, comentando la reacción de los universitarios ante el asesinato del Profesor Bejarano, muestra cómo de las manifestaciones de repudio al asesinato pueden recogerse dos: una que señala el empeño de los bandos de guerreros en obligar a la población entera, llámense intelectuales o campesinos, a alinearse con uno u otro. Es decir, pretenden que la guerra monopolice la palabra y la acción y se sometan a sus designios de combate. La otra propuesta queda resumida en el grito de miles de estudiantes, profesores y trabajadores: ¡Fuera la violencia de las universidades! Se pregunta qué significado puede dársele a ese clamor, para concluir que la Universidad

no pueden sustraerse al conflicto envolvente de la sociedad colombiana ni tampoco puede dejar de contribuir con su análisis, crítica y propuestas al empeño general por la paz en Colombia. "Pero como institución, la universidad sí puede levantar su voz, su único legado, para pedirle a los protagonistas de la guerra que no las conviertan en sus campos de batalla"[7].

Y lo peor es que todos recurren a la violencia con el convencimiento absoluto de que de esta manera se va a alcanzar la paz y se va a construir un país mejor. Como dice el profesor Fernando Viviescas: "En esa perspectiva, todos han confluido a emprenderla en contra de la sociedad civil y han declarado objetivo militar a todo el que se atreva a pensar que la salida puede ser evitando destruir seres humanos, bienes y servicios, sobre el bárbaro lema: quien no esté conmigo está contra mí y quien no esté completamente conmigo, no está conmigo", (Viviescas, p. 21).

¡Cuántos crímenes se han cometido en nombre de la paz, y cuánto temor, impotencia y desesperanza nos produce esta realidad!

Pero cuando creemos que no hay salida, cuando pensamos que estamos perdiendo toda esperanza, recordamos las palabras de Paulo Freire, pronunciadas en el Centro de Investigaciones y Desarrollo de Montevideo, Uruguay, en 1989, cuando nos mostró que la indignación puede ser el punto de partida para la construcción de una pedagogía que respete ante todo la dignidad humana. Decía Freire:

> "Es la propia realidad la que en muchos momentos puede llevarnos a una situación de desesperación, de apatía, en la cual perdemos la visión de un mañana en el que ya no creemos. Es exactamente esta realidad la que me lleva a plantear la necesidad de la indignación. Es decir, en lugar de una posición fatalista frente a un mundo de dominación, en lugar de volverme fatalista –y por lo tanto cínico– yo planteo la necesidad de una pedagogía indignada"[8].

Ahora, para que una propuesta pedagógica producto de la indignación sea eficaz, se tiene que inspirar también en la esperanza, por que como decía Freire desde 1970: "La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven en permanente búsqueda (...) La desesperanza es una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización que resulta del "orden injusto", no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia"[9].

Encontramos en estas afirmaciones los primeros elementos para construir una pedagogía que, basándose en el respeto a la dignidad humana, contribuya, en su propia realización, a reconocer a cada ser humano desde la indignación y la es-

peranza. Una pedagogía que al mismo tiempo que denuncie indignada una situación deshumanizante, anuncie, esperanzada, la posibilidad de transformación de esa situación.

LA INTOLERANCIA Y SUS MÚLTIPLES MANIFESTACIONES

Lo que estamos presenciando en Colombia es una confluencia de las más diversas formas de intolerancia, cuyo resultado se ha materializado en esta serie interminable de masacres indiscriminadas y asesinatos selectivos. Cuando esa intolerancia religiosa que llevaba a turbas de católicos exacerbados por sacerdotes dogmáticos a apedrear las casas e iglesias de los protestantes, nos parecía propia de un pasado ya lejano, aparecen hoy otras formas no menos arcaicas y pre-modernas de intolerancia: rechazo frente a "otras" formas de vida, discriminación racial e intolerancia cultural, ideológica y política, siendo ésta última la más visible y agresiva y la que más se ha acrecentado en los últimos años. Todas estas manifestaciones de intolerancia, de alguna manera, se alimentan mutuamente en tanto son reproducidas en los procesos de socialización familiar y escolar, en las relaciones laborales, en la vida institucional, en la vida social y política e inclusive en las formas de producción del conocimiento y en la manera como nos relacionamos con el saber. Y todas ellas, como lo señala Angelo Papacchini, "poseen muchos rasgos similares y convergen, al final, en una actitud común de rechazo, segregación o discriminación del otro"[10].

En esta difícil construcción de la modernidad en Colombia, aún subsisten, como lo he señalado, manifestaciones de intolerancia religiosa, que si bien no se expresan a través de las bárbaras prácticas arriba mencionadas, sí lo hacen a través de formas más sutiles y por lo tanto no menos exentas de peligro, como el desconocer, silenciar, menospreciar o ridiculizar creencias y prácticas religiosas. Aunque estas formas de intolerancia se dan de manera preponderante en la esfera de la vida privada, también se manifiestan en la esfera pública, como en los medios de comunicación y en el quehacer de las instituciones.

Como otras manifestaciones de la intolerancia, el rechazo a "otras formas de vida" tiene sus raíces en la convicción de que la forma de organizar nuestra cotidianeidad, la manera de satisfacer nuestros gustos y necesidades y el modo de asumir nuestras inclinaciones y conductas, responde a cánones normales y universales. Desde esta posición, las otras son consideradas perversas o anómalas y merecen, por lo tanto, el castigo, el rechazo o por lo menos la desconfianza. Este tipo de intolerancia se inculca tanto a través de procesos de socialización familiar y escolar, como de prácticas que son consideradas correctas sin haber sido sometidas a ninguna crítica y a la promoción de valores que nunca se ponen en cuestión.

En esta cultura de la intolerancia, "el otro" es percibido como una amenaza y no como un potencial para nuestro propio crecimiento y desarrollo. En un país multicultural y pluriétnico, donde pareciera que una de sus mayores fortalezas es la gran diversidad, y en el que la posibilidad de unidad dentro de esa diversidad pudiera ser un recurso para que cada cultura, respetando a las otras, se reconociera a sí misma y se reafirmara, es absurdo, por decir lo menos, que haya manifestaciones de intolerancia étnica y cultural. Habría que preguntarse qué mecanismos psicológicos y sociológicos la generan y qué artificios pedagógicos la perpetúan.

Por otra parte, la convicción de que existe una única opinión verdadera acerca del sentido de la vida, la visión del mundo y el modelo de sociedad que queremos refuerza la intolerancia ideológica y política en tanto justifica que quienes no comparten nuestras propias certezas son dignos del desprecio, el rechazo, la exclusión y aún el castigo. La dificultad para superar estas formas de intolerancia se debe a que está enraizada en una actitud dogmática de quienes, creyendo poseer la verdad, consideran inútil sopesar los argumentos que se formulan desde posiciones y perspectivas diferentes.

Reconocer la presencia de formas tan acendradas de intolerancia en nuestra historia nos obliga a preguntarnos cómo y en qué medida nosotros, los maestros, a través de nuestra práctica pedagógica, en nuestras instituciones educativas y en nuestras relaciones con la sociedad, el conocimiento y la cultura, hemos contribuido a que se configure esta situación. ¿En qué sentido y en qué medida nuestro compromiso con la formación de ciudadanos es responsable de la configuración de una sociedad que no encuentra ni plantea alternativas para asumir sus conflictos y contradicciones sin tener que suprimir al otro?

LAS FALACIAS DE LA TOLERANCIA: CONNIVENCIA, SIMULACRO O EXCLUSIÓN

Freire siempre fue un crítico radical de la intolerancia en todas sus manifestaciones, de las actitudes que la generan y la promueven, como son el dogmatismo y el autoritarismo y de sus consecuencias tanto a nivel escolar como a nivel social. Decía que la intolerancia hace imposible la convivencia con los diferentes y por eso es sectaria, acrítica y castradora, pues el intolerante se siente dueño de la verdad, que le pertenece[11].

Freire denuncia la filiación de posiciones aparentemente opuestas, pero que por estar basadas en el dogmatismo tienen las mismas consecuencias pedagógicas y políticas, en tanto conducen al desconocimiento, la opresión y la exclusión del otro. Sin embargo, llama la atención sobre la necesidad de mantener un compromiso radical que no se puede debilitar por la crítica a los extremismos. "Luchar contra el autoritarismo de derecha o de izquierda no me conduce, sin embargo,

a una neutralidad imposible que no es otra cosa sino el modo mañoso con el cual se pretende esconder la opción" (Freire, 1998, pág. 107)[12].

Quisiera, a partir de estas afirmaciones, analizar la posición de Freire frente a la intolerancia y el autoritarismo por un lado, y la tolerancia como virtud, por el otro, con el propósito de identificar algunas *ideas fuerza* que se puedan convertir en principios orientadores de una propuesta pedagógica que sea pertinente en el contexto de una cultura de la intolerancia como el descrito anteriormente. Para ello recuperaré la propuesta de Angelo Papacchini, en la que nos convoca a "cuestionar la intolerancia en todas sus formas" pero sin que necesariamente tengamos que aceptar, sin reservas ni críticas, el ideal de tolerancia[13].

Papacchini señala que, si bien hay que reconocer el papel progresista del ideal de la tolerancia en la lucha contra los fundamentalismos y a favor de la libertad y los derechos, apelar a este ideal es insuficiente debido a la ambigüedad que el término conlleva, la cual nos puede conducir a la condescendencia, la indiferencia, el desprecio, e inclusive, a la connivencia con el mal. Su propuesta es un llamado a desentrañar lo que el ideal de tolerancia postula, pero también lo que esconde.

Basta con mirar algunos de los sinónimos de la palabra tolerancia para empezar a sospechar sobre el riesgo que corremos de empobrecer su sentido: indulgencia, condescendencia, anuencia, acomodo, pasividad, conformidad, contemporización, comprensión, compasión, avenencia, transigencia, benevolencia, paciencia, disimulo y aguante, entre otros. Con base en estos planteamientos se puede interpretar que sólo se tolera lo que es malo o desagradable. Como lo dice el mismo Papacchini, "en muchos casos tolerancia es sinónimo de indulgencia frente a debilidades y errores, nuestros o de los demás. No es infrecuente que la persona *tolerante* considere con cierto desdén, como un extravío o error, las tesis que no coinciden con las suyas"[14]. Obsérvese cómo esta forma de tolerancia tiene estrechos nexos con la intolerancia ideológica que parte de la suposición de que sólo existe una opinión verdadera.

Creo que una lectura apresurada del concepto de tolerancia en Freire nos puede llevar a pensar que su posición cae en algunas de las falencias que Papacchini denuncia en su estudio sobre la tolerancia. Me refiero a lo que yo denomino en un trabajo anterior una lectura ingenua–fragmentaria de su obra, en la cual se toman frases y afirmaciones fuera del contexto histórico y teórico en que fueron producidas y que por lo tanto pueden ser sometidas a múltiples y contradictorias interpretaciones[15]. Recordemos que para Freire la tolerancia es una virtud del educador progresista y que inclusive la califica como una virtud revolucionaria[16].

Pero si miramos este concepto con relación a otros que configuran su propuesta pedagógica, encontramos que, lejos de sugerir desprecio, condescenden-

cia o indiferencia, se refiere, por el contrario, al respeto por el otro, a la crítica y a la autocrítica (como condición para el diálogo), y a un profundo compromiso con la liberación del ser humano. En Freire, la tolerancia, lejos de ser indulgente, es radical, en tanto tiene sus raíces en el respeto por la dignidad humana.

Mirado así, el concepto de tolerancia en Freire tiene una fuerte analogía con la propuesta de Papacchini para "conservar el núcleo racional de la tolerancia, más allá de las ambigüedades que han marcado esta noción a lo largo de la historia"[17]. La propuesta de Papacchini consiste en adoptar el ideal de respeto por la dignidad humana como regulador de las relaciones interpersonales. Esta noción implica que el respeto por la persona se traduce en un interés real por su condición de ser humano con necesidades por satisfacer, un interés genuino por lo que el otro pretende comunicar y una obligación de colaborar con él en el logro de sus fines como ser humano.

PEDAGOGÍA Y DIGNIDAD: HISTORIA POR CONSTRUIR

El reconocimiento del otro como condición del diálogo y el encuentro pedagógico propuesto por Freire se basa también en un profundo respeto a la dignidad humana y se puede constituir en fundamento de una pedagogía que asuma de manera perentoria los graves conflictos que se expresan en un contexto marcado por la intolerancia.

En otras palabras, en un contexto en el que se han radicalizado de manera tan extrema las posiciones en conflicto, se hace necesaria una pedagogía radical, en el sentido propuesto por Paulo Freire. Para Freire, ser radical no significa situarse en un extremo tal que nos impida escuchar otras voces y razones, sino situarse en la raíz, de tal manera que nos permita ver más allá de las apariencias superficiales del problema; pues como dice Antonio Maclús, "para Freire hay una diferencia diametralmente opuesta entre una actitud radical y una actitud sectaria. A diferencia del sectario, el radical no pretende imponer su opción ni niega a los demás el derecho a optar, dado que actúa sobre la base del diálogo"[18]. Si asumimos una actitud radical frente a la violencia, la denuncia de sus manifestaciones visibles, por terribles que ellas sean, no nos debe impedir mirar sus causas más profundas.

Recordemos que las preocupaciones de Freire siempre se mueven en términos de tensiones entre posiciones extremas, en ese difícil umbral donde se busca un justo medio sin pretender ser neutral, en resolver tensiones entre extremos nocivos: ¿cómo ser tolerante sin dejar de asumir el compromiso? ¿Cómo luchar contra el autoritarismo sin dejar de reconocer y ejercer la autoridad? ¿Cómo ser libertario sin caer en actitudes licenciosas? ¿Cómo ser riguroso sin dejar de ser alegre y apasionado?[19].

La crítica al autoritarismo pedagógico, por ejemplo, no significa para Freire la negación de la autoridad legítima del profesor. Por el contrario, ésta última contribuye a la construcción de la libertad y la autonomía del estudiante. "El estudiante, como estudiante, no es el profesor. Ellos son diferentes pero no necesariamente antagónicos. La diferencia está precisamente en que el maestro tiene que enseñar, experimentar, *demostrar* autoridad y el estudiante tiene que experimentar libertad con relación a la autoridad del profesor. La autoridad del profesor es absolutamente necesaria para el desarrollo de la libertad de los estudiantes, pero si la autoridad del profesor va más allá de los limites que ésta debe tener con relación a la libertad de los estudiantes, entonces no tenemos más autoridad, no tenemos más libertad, tenemos *autoritarismo*", (Freire y Horton, 1990, pág. 61-62).

Esta posición refleja un profundo respeto por el otro, no sólo por la dignidad humana reconocida en el otro, sino también por sus sentimientos, sus aspiraciones, su potencial, sus limitaciones y sus conocimientos. Dice Freire: "Respetar el conocimiento de la gente es para mí una actitud política consistente con la opción política del(a) educador(a) si él o ella piensan en una sociedad diferente. En otras palabras, yo no puedo luchar por una sociedad si al mismo tiempo no respeto el conocimiento de la gente"[20].

Este reconocimiento llega incluso a proponer la necesidad del otro como condición de mi propia existencia. Decía Freire: "No pienso auténticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros: ésta es una afirmación que incomoda a los autoritarios por el carácter dialógico implícito en ella".

El reconocimiento respetuoso del otro es al mismo tiempo fundamento, condición y resultado del diálogo. Diálogo que no es en Freire únicamente un artificio pedagógico de convencimiento o seducción, sino la posibilidad del encuentro de los seres humanos en términos de la igualdad que les da su condición de tales, y el encuentro de estos con el mundo. Pero aún más, el diálogo es fundamento de humanización en tanto contribuye a realizar la vocación ontológica de los seres humanos de ser más y conocer más: nos reconocemos en el diálogo como seres humanos y a través del diálogo participamos en la producción del conocimiento.

> "El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad sino que la defienden y así crecen, el uno con el otro, por lo mismo el diálogo no nivela ni reduce el uno al otro (...) implica, por el contrario, un respeto fundamental por los sujetos involucrados en él, que el autoritarismo rompe o impide que se constituya. Tal como la permisividad, de otro modo, pero igualmente perjudicial" (Freire, 1998, pág. 112).

Por eso el diálogo en Freire, como lo anota Alfredo Ghiso, "es una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación. El diálogo aparece como la forma de superar fundamentalismos y de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes"[21].

El respeto por el otro como fundamento del diálogo significa, como dice E. Zuleta, "tomar en serio el pensamiento del otro: discutir, debatir con él sin agredirlo, sin ofenderlo, sin intimidarlo, sin desacreditar su punto de vista, sin aprovechar los errores que cometa o los malos ejemplos que presente, tratando de saber qué grado de verdad tiene; pero al mismo tiempo significa defender el pensamiento propio"[22]. Es decir, en el acto de reconocer al otro, yo me reconozco y reconozco en mí y en el otro nuestro potencial y nuestras limitaciones.

Esto exige igualmente una actitud crítica y autocrítica que le da a las relaciones entre los seres humanos una dimensión que va mucho más allá de la mera tolerancia pasiva, pues implica un interés activo por el otro. Como dice Papacchini: "El respeto se expresa en una actitud dialógica y supone el esfuerzo por comprender las razones de quienes opinan y actúan de manera distinta"[23]. Para Freire el pensamiento crítico, "*el pensar verdadero*", es una condición para el diálogo y al mismo tiempo lo transforma en acción y por lo tanto en posibilidad de transformación de la realidad[24].

Esta capacidad del diálogo en Freire para impugnar la intolerancia y el autoritarismo nace de una concepción de libertad como condición esencial del ser humano (e incluso de los seres vivos), pues si la libertad hace parte de la esencia de mi ser y de la de los otros seres, cualquier represión a ella es inmoral, como también es inmoral la inexistencia de límites a la libertad. "En ese sentido soy más radical, la libertad precisa de tal manera de un límite que ella es la inventora de la autoridad. En lugar de ser la autoridad la que inventa la libertad es la libertad la que, reconociendo la necesidad de su límite, inventó la autoridad. Pero en el momento en que la autoridad limita la libertad, la autoridad necesita limitarse para no ser irrespetuosa con la libertad"[25]. Es decir, la libertad no sólo se pone en peligro cuando se le niega la forma de expresarse, de ser ella misma, sino cuando hipertrofia su poder, negándola como autoridad. "La libertad se perjudica cuando la autoridad se niega a sí misma y cuando la autoridad niega la libertad".

Una pedagogía indignada, esperanzada, crítica, respetuosa de las diferencias y que asume como su tarea central la liberación, "luchando contra una concepción autoritaria del estado y de la sociedad"[26], es lo que necesitamos para contribuir a la construcción de una paz verdadera, basada en la justicia social. Como lo dice el mismo Freire: "La paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social. Por ello no creo en ningún esfuerzo llamado de *educación para la paz* que, en lugar de revelar el mundo de las injusticias, lo vuelve opaco y tiende a ce-

gar a sus víctimas. En cambio, la educación social por la cual combato es aquella que, rigurosa, seria, fundamentalmente democrática o progresista, preocupada por que los educandos aprendan, los desafía y los critica[27].

En la Colombia de hoy, los activistas por los derechos humanos; los dirigentes campesinos, estudiantiles y sindicales, los profesores y los intelectuales críticos, es decir, casi todos, tenemos miedo. Es inevitable. ¿Cómo no sentir miedo cuando las muertes que he mencionado en esta ponencia se suman a una lista interminable que crece dramáticamente en la medida en que crece la injusticia social y la violencia política que conlleva la imposición de un modelo económico como el neoliberal?

Porque en la Colombia de hoy no hay una mayor expresión de autoritarismo que la manera como se está imponiendo este modelo económico y no hay mayor expresión de intolerancia que la respuesta de los violentos ante las denuncias de los activistas e intelectuales críticos sobre las causas y efectos de esta imposición.

A pesar de las diferencias ideológicas entre Darío Betancourt, Hernán Henao, Jaime Garzón y Jesús Antonio Bejarano, todos tenían en común una actitud crítica frente a la situación de injusticia social que está viviendo el país y un compromiso por la búsqueda de una salida al conflicto colombiano a través del diálogo. Pero el círculo vicioso se hace cada vez más cerrado: crece la injusticia, crece la denuncia y crece la respuesta de los intolerantes: la guerra, la violencia, y la eliminación del otro, como máxima expresión de autoritarismo.

Cuando los intolerantes se radicalizan es cuando más necesitamos asumir la tolerancia de una manera radical, para que como ideal orientador de nuestra acción pedagógica y política, no nos lleve a posiciones como la connivencia, la negligencia o la exclusión. Es decir, debemos asumir la tolerancia como respeto por la dignidad humana y constituirla en principio orientador de una pedagogía radical, como la que hoy necesitamos. Por que en este contexto no es suficiente una *educación para la paz* como la que denuncia Freire: aquella que se niega a mirar las causas de la injusticia y mantiene ciegas a las víctimas de la violencia y la intolerancia.

Hoy más que nunca necesitamos una pedagogía que nos permita enfrentar el miedo que inevitablemente sentimos si estamos dispuestos a asumir el conflicto en toda su profundidad. Ante tanto horror, tanta tristeza, tanta desesperanza y desconsuelo, hoy más que nunca, necesitamos una pedagogía del amor, del compromiso, de la utopía y de los sueños; una pedagogía que nos ayude a realizar nuestro inédito viable, una pedagogía basada en el respeto por la dignidad humana, una pedagogía de la esperanza como la que nos legó nuestro maestro Paulo Freire.

NOTAS

1 Ponencia presentada en el II Coloquio Internacional Paulo Freire. Centro Paulo Freire - Estudios e Pesquisas. Centro de Educación - Universidad Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco - Brasil, Octubre 6, 7 y 8 de 1999.

2 Profesor del Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

3 Esta frase que tantas veces repitió Paulo Freire me hizo pensar en una consulta radial realizada por la Cadena Radial Colombiana -RCN- que encontró que el 78% de los consultados estaban de acuerdo con una intervención de los EE.UU. en territorio colombiano para enfrentar la amenaza de la guerrilla y el paramilitarismo y resolver, por esa vía, el conflicto armado colombiano. ¿Será que estamos aceptando al que pudiera ser nuestro antagónico, ante la imposibilidad de juntarnos con el que es diferente?

4 Serafim, J.P. "Nosotros somos seres de lucha". Entrevista con el pedagogo brasilero Paulo Freire. Citado por Fátima de Jesús Andrade en "Paulo Freire: actualidad y urgencia de su praxis y de su discurso".

5 Viviescas, M. Fernando. "Barbarie contra la imaginación. Revista Ensayo & Error #6. Junio de 1999.

6 En el Congreso Regional Indígena del Cauca del pasado mes de junio, se planteó que "por la forma en que se ha desarrollado la historia colombiana, ni el estado ni la insurgencia representan los intereses de las mayorías, los cuales deben pasar por la concreción, en la práctica, de la democracia participativa y ella no se puede delegar, pues es la base fundamental para llegar a un pacto político que exprese la decisión de las grandes mayorías". Por eso solicitan participar activamente en los diálogos ofreciendo los resguardos como espacios de convivencia y proponiendo un cambio de perspectiva en los diálogos de paz para que la sociedad colombiana no tenga que asumir la disyuntiva de delegar sus más sentidos intereses o en el gobierno o en la insurgencia.

7 "Pero el clamor no se dirige únicamente hacia fuera de las universidades y hacia los otros. Es un imperativo para nosotros mismos, los universitarios. Es la necesidad de comprometernos en un frente común en torno de abandonar ambigüedades sobre el uso de la violencia, en los predios universitarios, provenga de donde provenga. En repudiar la complicidad que permite como tolerables la intimidación de profesores y estudiantes por otros miembros de la propia universidad". Periódico El Tiempo, septiembre 24 de 1999.

8 Citado por José Luis Rebellato en "Educación y transformación social. Homenaje a Paulo Freire". Editorial Laboratorio Educativo, 1998, página 109.

9 Pedagogía del Oprimido. Páginas, 105-106.

10 Papacchini, A. Los derechos humanos, un desafío a la violencia. Altamir Ediciones. Bogotá, 1997 (los dos siguientes apartes se apoyan en el capítulo "*¿Tolerancia o respeto?*", de este libro).

11 "El educador coherentemente progresista sabe que estar demasiado seguro de sus certezas puede conducirlo a considerar que fuera de ellas no hay salvación. El intolerante es autoritario y mesiánico. Por eso mismo en nada ayuda al desarrollo de la democracia pues no es posible crecer en la intolerancia". *Educación y participación comunitaria*. En Nuevas Perspectivas Críticas en Educación, Ediciones Paidós, Barcelona, España, 1994.

12 Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores. México, 1998.

13 Papacchini, p. 247.

14 Ibid. P. 247-48.

15 Acevedo, Mario. "Mis encuentros con Paulo Freire: un acercamiento a su vida y a su obra". Ponencia presentada en el I Coloquio Internacional sobre Paulo Freire, UFPB, Recife, Brasil.

16 En una entrevista concedida a Rosa María torres, en agosto de 1986, Freire dice:. "Otra virtud importante es la de la tolerancia. Hay mucha gente que piensa que la tolerancia es una cualidad de los liberales. No, para mí la tolerancia es una virtud revolucionaria, en tanto significa la capacidad para convivir con los diferentes, para poder luchar con el antagónico". En Educación Popular: Un encuentro con Paulo Freire. Corporación Laboratorio Educativo. Caracas, Venezuela, 1986, p. 104-105.

17 Papacchini, p. 267.

18 Monclús, A. Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire, nuevos planteamientos en Educción de Adultos. Editorial Anthropos. Barcelona, 1988.

19 "Creo un absurdo separar el acto rigurosos de saber el mundo de la capacidad apasionada de saber. Yo me apasiono no sólo por el mundo sino por el propio proceso curioso de conocer el mundo". La educación en la ciudad. Siglo XXI Editores. México, 1997, p. 107.

20 Freire y Horton, 1990. P. 101)

21 Ghiso, Alfredo. "Pedagogía y Conflicto: Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. CESEP, Medellín, 1998.

22 Zuleta, E. Educación y Democracia: un campo de combate. Corporación Tercer Milenio, FEZ Bogotá, 1995, p. 129.

23 Papacchini, p. 272.

24 "Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este presente normalizado. Para el pensar crítico, la permanente transformación de la realidad con vistas a una permanente humanización de los hombres". Pedagogía del Oprimido, p. 106

25 Passeti, Edson. Conversación libertaria con Paulo Freire. Editora Imaginario. Sâo Paulo, 1998, p. 68-69.

26 Ibidem. P. 99

27 Correo de la UNESCO, diciembre de 1986, París, p. 46.

Segunda Parte

Educación de jóvenes y adultos

terça-feira, 7 de novembro de 2000 19:36:34
De: Carlos A. Torres
Para: Método Paulo Freire
Asunto: Para Edgar Medina

Edgar,
Tomaré sólo un punto, ¿cómo se puede conciliar diálogo (el cual es eminentemente abierto, sin un curriculum definido aunque puede ser por contenidos específicos, que incorpora el conocimiento del educador y del educando como conocimiento del conocimiento anterior, etc.) con la producción científica del conocimiento? Porque ésta es la clave. No es producción de cualquier conocimiento, sino un conocimiento que tiende a liberar, justamente, porque su característica central, como todo pensamiento del 'enlightenment', no es que desmitifica porque simplemente desvela la realidad. Desmitifica porque explica, o busca explicar, o almenos comprender, el mundo que se pronuncia en la palabra. En Freire este proceso va aún más allá, desmitifica porqueexplica o busca lacomprensión para la transformación social.
Este dilema, un diálogo abierto vis a vis la producción de un conocimiento científico, no está debidamente elaborado en el análisis. Pero cuidado, Freire mismo no tuvo tan claro esta cuestión en su propio trabajo, con excepción de 'insights' muy ricos esparcidos en toda su bibliografía. Finalmente, incluso Freire, políticamente, habla del 'fin deldiálogo' cuando hay inconmensurabilidad de discursos. En este contexto, ¿cómo es posible producir conocimiento? Solo algunas ideas para provocar.
Un gran abrazo,
Carlos Alberto Torres

O MÉTODO PAULO FREIRE

SONIA COUTO[1]

INTRODUÇÃO

Existem diversos e conhecidos trabalhos sobre o Método Paulo Freire. Não queremos reproduzi-los aqui. Buscaremos entender quais são os princípios e práticas deste Método já que o próprio Paulo Freire entendia tratar-se muito mais de uma Teoria do Conhecimento do que de uma metodologia de ensino, muito mais um método de aprender que um método de ensinar.

Paulo Freire marcou uma ruptura na história pedagógica de seu país e da América Latina. Através da criação da concepção de educação popular ele consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea rompendo radicalmente com a educação elitista e comprometendo-se verdadeiramente com homens e mulheres. Num contexto de massificação, de exclusão, de desarticulação da escola com a sociedade, Freire dá sua efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática ao construir um projeto educacional radicalmente democrático e libertador. Assim sendo, seu pensamento e sua obra são, e continuarão sendo, um marco na pedagogia nacional e internacional.

Ao longo de sua militância educacional, social e política, Freire jamais deixou de lutar pela superação da opressão e desigualdades sociais entendendo que um dos fatores determinantes para que ela se dê é o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica. Seu projeto educacional sempre contemplou essa prática, construindo sua teoria do conhecimento com base no respeito pelo educando, na conquista da autonomia e na dialogicidade enquanto princípios metodológicos.

Esse pensar crítico e libertador que permeia sua obra, serve como inspiração para educadores do mundo inteiro que acreditam ser possível unir as pessoas numa sociedade com eqüidade e justiça. Isso faz com que Paulo Freire seja hoje um dos educadores mais lidos do mundo.

Nas últimas décadas, temos presenciado a evolução e recriação de suas teses epistemológicas, ou seja, sua teoria do conhecimento, que apontam para a construção de novos paradigmas educacionais e constante recriação da práxis pedagógica libertadora.

PRESSUPOSTOS DO MÉTODO

A proposta de Freire parte do Estudo da Realidade (fala do educando) e a Organização dos Dados (fala do educador). Nesse processo surgem os Temas Geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada "invasão cultural" ou "depósito de informações" porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o "conteúdo" a ser trabalhado.

Assim sendo, "não se admite uma prática metodológica com um programa previamente estruturado assim como qualquer tipo de exercícios mecânicos para verificação da aprendizagem, formas essas próprias da "educação bancária", onde o saber do professor é depositado no aluno, práticas essas domesticadoras. (Barreto, s.d. p. 4). O relacionamento educador-educando nessa perspectiva se estabelece na horizontalidade onde juntos se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento. Elimina-se portanto toda relação de autoridade uma vez que essa prática inviabiliza o trabalho de criticidade e conscientização.

Segundo Freire o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação, de re-significação de significados. O Método Paulo Freire tem como fio condutor a alfabetização visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo mas acontece essencialmente nos campos social e político. Para melhor entender este processo precisamos ter clareza dos princípios que constituem o método e que estão diretamente relacionados às idéias do educador que o concebeu.

1º - O primeiro princípio do "Método Paulo Freire" diz respeito à politicidade do ato educativo.

Um dos axiomas do Método em questão é que não existe educação neutra. A educação vista como construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade prevê a ação do homem sobre essa realidade. Essa ação pode ser determinada pela crença fatalista da causalidade e, portanto, isenta de análise uma vez que ela se lhe apresenta estática, imutável, determinada, ou pode ser movida pela crença de que a causalidade está submetida a sua análise, portanto sua ação e reflexão podem alterá-la, relativizá-la, transformá-la.

A visão ingênua que homens e mulheres têm da realidade faz deles escravos, na medida em que não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. Essa descrença na possibilidade de intervir na realidade em que vivem é alimentada pelas cartilhas e manuais escolares que colocam homens e mulheres como observadores e não como sujeitos dessa realidade.

O que existe de mais atual e inovador no Método Paulo Freire é a indissociação da construção dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita do processo de politização. O alfabetizando é desafiado a refletir sobre seu papel na sociedade enquanto aprende a escrever a palavra sociedade; é desafiado a repensar a sua história enquanto aprende a decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe a palavra história. Essa reflexão tem por objetivo promove a superação da consciência ingênua -também conhecida como consciência mágica- para a consciência crítica.

Na experiência de Angicos, assim como em outros lugares onde foi adotado o método, as salas de aula transformaram-se em fóruns de debate, denominados "Círculos de Cultura". Neles, os alfabetizandos aprendiam a ler as letras e o mundo e a escrever a palavra e também a sua própria história.

Através de slides contendo cenas de seu cotidiano esses trabalhadores/educandos discutiam sobre o desenrolar de suas vidas reconstruindo sua história, sendo desafiados a perceberem-se enquanto sujeitos dessa história. Nesse contexto era apresentada uma palavra aos educandos - ligada a esse cotidiano e previamente escolhida - e, através do estudo das famílias silábicas que a compunham, o educando apropriava-se do conhecimento do código escrito ao mesmo tempo que refletia sobre sua história de vida.

O professor, contrariando a visão tradicionalista que atribui a ele o papel privilegiado de detentor do saber, é denominado "Animador de debates" e tem o papel de coordenar o debate, problematizar as discussões para que opiniões e relatos surjam. Cabe também ao educador conhecer o universo vocabular dos educandos, o seu saber traduzido através de sua oralidade, partindo de sua bagagem cultural repleta de conhecimentos vividos que se manifestam através de

suas histórias, de seus "causos" e, através do diálogo constante, em parceria com o educando, reinterpretá-los, recriá-los.

Os alfabetizandos, ao dialogar com seus pares e com o educador sobre o seu meio e sua realidade, têm a oportunidade de desvelar aspectos dessa realidade que até então poderiam não ser perceptíveis. Essa percepção se dá em decorrência da análise das condições reais observadas uma vez que passam a observá-la mais detalhadamente. Uma re-admiração da realidade inicialmente discutida em seus aspectos superficiais será realizada, porém com uma visão mais crítica e mais generalizada. Essa nova visão, não mais ingênua, mas crítica vai instrumentalizá-los na busca de intervenção para transformação.

Todo esse movimento de observação-reflexão-readmiração-ação faz do Método Paulo Freire uma metodologia de caráter eminentemente político.

2º - O segundo princípio do Método diz respeito a dialogicidade do ato educativo.

Segundo Harmon, a pedagogia proposta por Freire é fundamentada numa antropologia filosófica dialética cuja meta é o engajamento do indivíduo na luta por transformações sociais (Harmon, 1975: 89). Sendo assim, para Freire, a base da pedagogia é o diálogo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica.

Essa premissa está presente no método em diferentes situações: entre educador e educando, entre educando e educador e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura.

Sempre em busca de um humanismo nas relações entre homens e mulheres, a educação, segundo Paulo Freire, tem como objetivo promover a ampliação da visão de mundo e isso só acontece quando essa relação é mediatizada pelo diálogo. Não no monólogo daquele que, achando-se saber mais, deposita o conhecimento, como algo quantificável, mensurável naquele que pensa saber menos ou nada saber. A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar (Freire, 1987: 81).

A dialogicidade, para Paulo Freire, está ancorada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento. A indissociabilidade entre essas três "categorias gnosiológicas" é um princípio presente no Método a partir da busca do conteúdo programático. O diálogo entre elas começa antes da situação pedagógica propriamente dita. A pesquisa do universo vocabular, das condições de vida dos educandos é um instrumento que aproxima educador-educando-objeto do conhecimento numa relação de justaposição, entendendo-se essa justaposição como atitude democrática, conscientizadora, libertadora, daí dialógica.

O diálogo entre natureza e cultura, está presente no Método Paulo Freire a partir da idéia de homens e mulheres enquanto produtores de cultura. Para a introdução do conceito de cultura, ao mesmo tempo gnosiológica e antropológica, Freire selecionou dez situações existenciais "codificadas" para levar os grupos à sua respectiva "decodificação". Francisco Brenand um expressivo pintor brasileiro retratou essas situações. A utilização dessas situações existenciais, já naquela época, proporcionava uma perfeita integração entre educação e arte, proposta que atualmente é referendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essas gravuras representando cenas da vida dos alfabetizandos, apresentavam, por serem um recorte da realidade, o cenário natural para que os debates, partindo deste contexto existencial, não fosse apenas um blá, blá, blá (expressão usada diversas vezes por Freire) sobre o vazio, mas que fosse uma rica exposição de idéias sobre o seu mundo e sobre a sua ação nesse mundo capaz de transformá-lo com seu trabalho. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade.

O diálogo entre natureza e cultura, entre o homem e a cultura e entre o homem e a natureza se constituía em uma prática comum na alfabetização de jovens e adultos proposta por Freire. Fernando Menezes descreve como esse diálogo se efetivava nos Círculos de Cultura:

Os debates têm início na primeira hora que o homem participa do círculo de cultura. Em vinte minutos, uma turma de analfabetos é capaz de fazer a distinção fundamental para o método: natureza diferente de cultura. Para chegar a esse resultado, se utiliza através de slides ou quadros, uma cena cotidiana do meio onde vive o grupo. Como exemplo, citaremos uma cena do campo: um homem, sua palhoça, uma cacimba, um pássaro voando e uma árvore. O mestre exige de todos a descrição daquela cena, e em seguida, indaga o que o homem fez e o que ele não fez naquele quadro. Ao obter as respostas deixa logo indicada a diferença: o que o homem faz é Cultura e o que ele não faz é Natureza.

Uma metodologia que promova o debate entre o homem, a natureza e a cultura, entre o homem e o trabalho, enfim entre o homem e o mundo em que vive, é uma metodologia dialógica e, como tal, prepara o homem para viver o seu tempo, com as contradições e os conflitos existentes, e conscientiza-o da necessidade de intervir nesse tempo presente para a construção e efetivação de um futuro melhor.

MOMENTOS E FASES DO MÉTODO

Do ponto de vista semântico, a palavra "método" pode significar: "caminho para chegar a um fim; caminho pelo qual se atinge um objetivo; programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado; processo ou técnica de ensino: método direto; modo de proceder; maneira de agir; meio" (Ferreira, 1986: 1128).

A palavra "método" da forma como é definida em seu "sentido de base" não retrata com fidelidade a idéia e o trabalho desenvolvido por Freire. É no "sentido contextual", carregado dos princípios de seu idealizador, que a palavra método é utilizada em larga escala.

Em entrevista concedida à Nilcéia Lemos Pelandré, em 14/04/1993, Freire diz o seguinte:

> Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar (Pelandré, 1998: 298).

Embora concordemos com Freire, a expressão "Método Paulo Freire" é hoje uma expressão universalizada e cristalizada como referência de uma "concepção democrática, radical e progressista de prática educativa", razão pela qual usamos essa expressão ao longo deste texto.

Essa insistência em classificar a metodologia de Freire em termos de Método ou Sistema se dá pelo fato dela compreender uma certa sequenciação das ações, ou melhor dizendo, ela estrutura-se em momentos que, pela sua natureza dialética, não são estanques, mas estão interdisciplinarmente ligados entre si.

Para situar melhor essa sequenciação indicaremos aqui os momentos que compõem a metodologia criada por Freire:

1º Momento: Investigação Temática – Pesquisa Sociológica: investigação do universo vocabular e estudo dos modos de vida na localidade (Estudo da Realidade). Segundo Beisiegel:

> O método começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos nos "círculos de cultura" e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da

> realidade. Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões referidas às diversas esferas de suas experiências de vida no local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas recreativas etc. O conjunto das entrevistas oferecia à equipe de educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Essa relação era entendida como representativa do universo vocabular local e delas se extraíam as palavras geradoras – unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos "círculos de cultura" (Eisiegel, 1974, p. 165)

Como podemos perceber, o estudo da realidade não se limita à simples coleta de dados e fatos, mas deve, acima de tudo, perceber como o educando sente sua própria realidade superando a simples constatação dos fatos; isso numa atitude de constante investigação dessa realidade. Esse mergulho na vida do educando fará o educador emergir com um conhecimento maior de seu grupo-classe, tendo condições de interagir no processo ajudando-o a definir seu ponto de partida que irá traduzir-se no tema gerador geral.

A expressão tema gerador geral está ligada à idéia de Interdisciplinaridade e está presente na metodologia freireana pois tem como princípio metodológico a promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada. Nesse contexto, está subjacente a noção holística, de promover a integração do conhecimento e a transformação social. Do tema gerador geral sairá o recorte para cada uma das áreas do conhecimento ou, para as palavras geradoras. Portanto, um mesmo tema gerador geral poderá dar origem à várias palavras geradoras que deverão estar ligadas a ele em função da relação social e que os sustenta.

2º Momento: Tematização: seleção dos temas geradores e palavras geradoras.

Através da seleção de temas e palavras geradoras, realizamos a codificação e decodificação desses temas buscando o seu significado social, ou seja, a consciência do vivido. Através do tema gerador geral é possível avançar para além do limite de conhecimento que os educandos têm de sua própria realidade, podendo assim melhor compreendê-la a fim de poder nela intervir criticamente. Do tema gerador geral deverão sair as palavras geradoras. Cada palavra geradora deverá ter a sua ilustração que por sua vez deverá suscitar novos debates. Essa ilustração (desenho ou fotografia) sempre ligada ao tema, tem como objetivo a "codificação", ou seja, a representação de um aspecto da realidade, de uma situação existencial construída pelos educandos em interação com seus elementos.

3º Momento: Problematização: busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido. "A problematização nasce da consciência que os homens adquirem de si mesmos que sabem pouco a próprio respeito. Esse pouco saber faz com que os homens se transformem e se ponham a si mesmos como problemas"(Jorge, 1981: 78).

Após a etapa de investigação (estudo da realidade), passa-se à seleção das palavras geradoras, que deverá obedecer a três critérios básicos:

a) Elas devem necessariamente estar inseridas no contexto social dos educandos.

b) Elas devem ter um teor pragmático, ou melhor, as palavras devem abrigar uma pluralidade de engajamento numa dada realidade social, cultural, política etc...

c) Elas devem ser selecionadas de maneira que sua seqüência englobe todos os fonemas da língua, para que com seu estudo sejam trabalhadas todas as dificuldades fonéticas.

Essa seleção deve ser conjunta, cabendo porém ao educador a seleção gradual das dificuldades fonéticas, uma vez que o método é silábico. Os fonemas trabalhados numa aula deverão ser registrados numa ficha ou no próprio caderno para que o educando, em casa, seja desafiado a construir novas palavras (uma vez que algumas já foram criadas pelo grupo), comparar com as já criadas, descobrindo semelhanças e/ou diferenças entre elas. Nesse processo de construção de novas palavras, leitura e escrita acontecem simultaneamente.

É importante que o educador mostre aos educandos a articulação oral dos valores das vogais nos fonemas para facilitar o reconhecimento sonoro de cada uma das vogais.

Em seu livro Educação como Prática da Liberdade Freire propõe a execução prática do Método em cinco fases, a saber:

1ª Fase: levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará. Essa fase se constitui num importante momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador e educando numa relação mais informal e portanto mais carregada de sentimentos e emoções. É igualmente importante para o contato mais aproximado com a linguagem, com os falares típicos do povo.

2ª Fase: escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado. Como já afirmamos anteriormente, esta escolha deverá ser feita sob os critérios: a) da riqueza fonética; b) das dificuldades fonéticas, numa seqüência gradativa dessas dificuldades; c) do teor pragmático da palavra, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política etc...

3ª Fase: criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. São situações desafiadoras, codificadas e carregadas de elementos que serão descodificados pelo grupo com a mediação do educador. São situações locais que discutidas abrem perspectivas para a análise de problemas regionais e nacionais.

4ª Fase: Elaboração de fichas-roteiro que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. São fichas que deverão servir como subsídios, mas sem uma prescrição rígida a seguir.

5ª Fase: Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores. Esse material poderá ser confeccionado na forma de slides, stripp-filmes (fotograma) ou cartazes.

A proposta de utilização dessa metodologia na alfabetização de jovens e adultos foi completamente inovadora e diferente das técnicas até então utilizadas que eram, na maioria das vezes, resultado de adaptações simplistas das cartilhas, com forte tônica infantilizante. Foi diferente por possibilitar uma aprendizagem libertadora, não mecânica, mas uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas que vivemos. Uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada, com forte teor ideológico. Foi diferente pois promovia a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização de sua cultura, de sua oralidade, enfim, foi diferente, acima de tudo, pelo seu caráter humanístico. Dessa forma, o Método proposto por Freire rompeu com a concepção utilitária do ato educativo propondo uma outra forma de alfabetizar. Cabe aqui também o registro que Paulo Freire, ao trabalhar com slides, gravuras, enfim materiais audiovisuais foi um dos pioneiros na utilização da linguagem multimídia na alfabetização de adultos. Isso prova o quanto Freire estava à frente de seu tempo.

No entanto, desde a sua origem e aplicação na década de 60 até os dias atuais, o Método Paulo Freire vem suscitando controvérsias, se constituindo em assunto polêmico para a realização de teses, simpósios, mesas-redondas, publicação de livros e artigos, além de se constituir em fonte de estudo, pesquisa e também aplicação em diferentes partes do Brasil e do mundo.

O Método Paulo Freire continua vivo e em evolução entre aqueles que trabalham com as suas idéia, mas reafirmamos a necessidade de recriação constante em toda e qualquer prática educativa, inclusive no método em questão.

BIBLIOGRAFIA

Andreola, Balduíno Antônio 1984 "Contribuição da pedagogia de Paulo Freire para o diálogo intercultural", en *Educação e Realidade* (São Paulo) mai./ago.

Andreola, Balduíno Antônio 1985 (1976) *Horizontes hermenêuticos da obra de Paulo Freire.* Boletim bibliográfico da Biblioteca Setorial de Educação/UFRGS (Porto Alegre) Nova edição: jan./jun.

Andreola, Balduíno Antônio 1985 [a] *Emmanuel Mounier et Paulo Freire: une pedagogie de la personne et de la communaute.* Dissertação de doutoramento. Educação.Louvain La Neuve, Faculté de Psychologie et des Sciencer de L'Education, Université Catholique de Louvain.

Barbosa, Maria Inês Afonso1982 *O método de educação política de adultos em Paulo Freire.* Dissertação de Mestrado, URFJ. jan.

Beisiegel, Celso de Rui 1965 *Uma campanha de Educação de Adultos no Brasil. Pesquisa e Planejamento* (São Paulo: Publicação CEPE - Centro Regional de Pesquisas Educacionais).

Beisiegel, Celso de Rui 1972 A educação de adultos no Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências Sociais da FFLCH da Universidade de São Paulo. São Paulo.

Beisiegel, Celso de Rui 1974 *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos* (São Paulo: Pioneira).

Beisiegel, Celso de Rui 1979 "Cultura do povo e educação popular", en *Revista da Facultade de Educação da Universidade São Paulo* (São Paulo).

Beisiegel, Celso de Rui 1982 *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil* (São Paulo) Ensaios 85, Ática.

Brandão, Carlos Rodrigues. Org. Bringuier, Jean-Claude 1978 Conversando com Piaget. Difel, Rio de Janeiro.

Brandão, Carlos Rodrigues 1977 "El Método Paulo Freire para la Alfabetización, de Adultos", en *Cuadernos del CREFAL* (México) Nº 3.

Brandão, Carlos Rodrigues 1981 *O que é Método Paulo Freire* (São Paulo: Brasiliense).

Brandão, Carlos Rodrigues 1982 *O educador: Vida e Morte* (Rio de Janeiro: Ed. Graal).

Boufleuer, José Pedro1991 *Pedagogia Latino Americana - Freire e Dussel* (Ijuí: Ed UNIJUÍ).

Cagliari, Luiz Carlos 1998 *Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu* (São Paulo: Scipione).

Cintra, Benedito Eliseu Leite 1998 *Paulo Freire, entre o grego e o semita - Educação: Filosofia e Comunhão* (Porto Alegre: Ed. EDIPUCRS).

Cortella, Mário Sérgio 1998 *A escola e o conhecimento - fundamentos epistemológicos e políticos* (São Paulo: Cortez /IPF).

Cruz, Sérgio Amâncio 1987 *A pedagogia de Paulo Freire: questões epistemológicas.*

Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

De Witt, John Fefferson 1971 *An exposition and analysis of Paulo Freire's radical psycho-social andragogy of development*. Dissertação de doutoramento Boston, School of Education, Boston University.

Durante, Marta 1998 *Alfabetização de adultos: leitura e produção*

NOTA

1 Texto de Sonia Couto Souza Feitosa como parte da dissertação de mestrado defendida na FE-USP (1999) intitulada: "Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação".

quarta-feira, 6 de dezembro de 2000 14:01:18
De: Walter García
Para: Método Paulo Freire
Asunto: Fabiola

Querida Fabiola,

Você identifica os pontos centrais do texto e finaliza indagando sobre como colocar hoje as idéias freireanas reinventando-as no contexto globalizado. Questiona ainda sobre as relações entre o local e o universal a partir de Freire. Creio que o contexto inicial é o das pessoas em determinada situação concreta que ao se juntarem buscam identificar-se em torno de algumas questões que são o ponto de partida. A partir daí, o processo dialógico irá, naturalmente, clarificando conceitos, problemas e caminhos que podem ser trilhados. O importante é que no pensamento de Freire não há uma solução, há pistas que podem ser trilhadas e creio que neste sentido deve, no seu trabalho, buscar identificar o ponto de partida para desvelar os problemas e buscar as soluções numa relação bastante fecunda entre educando e educador.

Um abraço,
Walter Garcia, IPF

ALFREDO EN BÚSQUEDA DE LA LECTURA

MARIO ACEVEDO[1]

ALFREDO EN BÚSQUEDA DE LA LECTURA

Quisiera compartir con ustedes una experiencia que tuve tratando de utilizar el Método Freire y la reacción del mismo Paulo cuando le conté esta historia durante la producción del "libro dialogado" *We make the road by walking: conversations on education and social change (Hacemos camino al andar: conversa - ciones sobre educación y cambio social)*, proyecto en el que tuve la oportunidad de participar.

En uno de los ratos libres, cuando Freire se cansaba de hablar, todo un día, en inglés y se acercaba a mí, el único en Highlander Center que hablaba español, idioma muy cercano a su portugués y que además él hablaba perfectamente, reconstruí para él una anécdota sobre una experiencia de alfabetización que viví con un líder comunitario indígena de Guatemala, en un programa de capacitación que ofrecía una institución en la que yo trabajaba durante la época de mis estudios en la Universidad de Massachusetts. Se trataba de un joven que venía de una comunidad indígena muy aislada, donde la posibilidad de ir a la escuela era muy difícil. Durante el primer taller del programa de formación detectamos que él no sabía leer, a pesar de su habilidad para "escribir", es decir para copiar textos escritos. Yo había usado el Método Freire para enseñarle a leer a Alfredo y estaba muy ansioso porque su autor escuchara mi experiencia y me diera su opinión. Voy contar brevemente la historia:

Cuando me di cuenta que Alfredo no podía leer, decidí enseñarle usando el método de las palabras generadoras. Un problema era que para lograrlo solamente contaba con el tiempo libre de las escasas tres semanas que duraría el programa de capacitación. Con esa limitación de tiempo, pensé que era imposible lograr mi propósito de enseñarle a leer y decidí ayudarle a desarrollar su confianza en sus propias capacidades para aprender por sí mismo.

Comencé a discutir con Alfredo su condición de "no-lector", haciéndole preguntas y observaciones sobre sus posibilidades. Mi punto era que él podía leer mejor de lo que él mismo creía. En medio de la discusión, escribí su nombre en una hoja de papel y le pedí que lo leyera. Él reconoció su nombre sin ninguna dificultad y yo le dije: "Ves? ¡Puedes leer! Y en seguida escribí "es de Guatemala" y le pedí leer toda la frase ("Alfredo es de Guatemala"). El no pudo leer más que su nombre, entonces tomé la hoja de papel en la cual estaba la frase y la acerqué a un mapa de Guatemala que estábamos usando en el taller y le pedí leer el nombre de su país que estaba escrito sobre el mapa. Él leyó inmediatamente "Guatemala". Me di cuenta que el mapa podía jugar el papel de codificador al ofrecer una imagen visual de la palabra Guatemala. Entonces decidí que esa sería nuestra palabra generadora. Dividí la palabra en dos: Guate y mala y le pedí que leyera la frase Alfredo es de Guate (vale mencionar que Guate es la forma cariñosa como los guatemaltecos llaman a la capital de su país). Después de practicar varias veces, pasé a la segunda mitad de mi palabra generadora mala, la dividí en dos sílabas y con ellas hicimos los ejercicios de las familias silábicas y la construcción de nuevas palabras de dos sílabas (loma, mula, lulo). Posteriormente hicimos otro tanto con la palabra Guate para obtener la familia silábica de la T y poder construir palabras de tres sílabas y finalmente nuevas frases.

Terminé mi historia diciendo que había logrado mi propósito no sólo de enseñarle a Alfredo los primeros pasos para que continuara su propio aprendizaje, sino que ambos estábamos muy felices de haber vivido esa experiencia. Freire me había escuchado atenta y silenciosamente y cuando terminé me dijo: "Es fantástico, maravilloso. Usted tiene que publicar esa historia y yo le voy a regalar el título: 'Alfredo en búsqueda de la lectura'".

Pero como no podía faltar el buen humor que siempre lo caracterizó, continuó: "Pero es que usted tiene mucha suerte, ¡qué tal que Alfredo hubiera sido de Yugoslavia o de Checoslovaquia!"

NOTA

1 Mario Acevedo Aguirre. Profesor del Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

ANALFABETISMO Y ALFABETIZACIÓN EN BAHÍA BLANCA[1] CONOCER: IDENTIDAD Y CAMBIO

Jessica Visotsky[2]

Dedicado a todas y todos aquellas/os que siguen luchando por "un mundo donde quepan todos los mundos".

INTERCULTURALIDAD E INTERDISCIPLINARIEDAD

¿Por qué hablar de interculturalidad?

"Soy india de la nación QOM antes de ser argentina. Hablo de una discrimi - nación positiva. Soy diferente. Soy india. Acepto la diferencia, estoy hablando en español, los estoy reconociendo. Si hiciera una discriminación negativa los excluyo, hablo en mi idioma QOM.

El racismo encubierto deambula en oficinas y oficinas del estado... gobernacio - nes, hospitales, escuelas... Retomamos fuerza para decir sí, somos diferentes... La ciencia ha hecho "abandono de persona" ha sido cómplice... Es mentira que se aniquiló toda la población indígena, estamos acá..."

Ofelia

"Estamos en la lucha por una escuela intercultural por la defensa de la diver - sidad, pero queremos que se nos enseñe computación, Internet, inglés, no nos comunicamos con humo... Nuestros paisanos de Chaco no saben cómo se con - vive en la ciudad... queremos libros en lenguas aborígenes... nosotros no usa - mos humo, la ciencia avanza, hay teléfono, hay noticieros, queremos comuni - car de nuestra cultura, costumbres, medicina, de lo que hemos pasado... nece - sitamos papeles... le pedimos a los hermanos que han estudiado de letras, a los antropólogos que han estudiado de nosotros, de nuestra cultura... Tenemos fuer - za para luchar y defender nuestra propia cultura".

Hugo Veloso

"Hace más de 500 años que estamos peleando por la visibilidad en la diversidad, esta diversidad logró hacerse visible con las luchas de los pueblos originarios... ahora el Estado se apropia de nuestro discurso... Planteamos que dentro de esa escuela pública que nació opresiva y discriminatoria se hable y se de lugar a la diversidad pero no dé migajas... El Estado está hablando de diversidad para dar desigualdad..."

Eran estas algunas reflexiones del Foro "Pobreza, Racismo y Exclusión. Rol del Estado" en las II Jornadas de Antropología de la Cuenca del Plata, los dos primeros testimonios eran de una mujer y un hombre de las comunidades Tobas asentadas en la ciudad de Rosario-Argentina. Retomamos estas palabras del foro para iniciar este apartado con la intención de que sostengan nuestro fundamento de por qué seguir hablando de interculturalidad. Nuevamente en la historia del capitalismo, organismos supranacionales y el mismo Estado se han apropiado de nuestras palabras y las han despojado de sentido; con ellas se está intentando justificar desigualdades y pedagogías compensatorias[3]. Hay experiencias llevadas a cabo por docentes y comunidades donde la visualización de la diversidad es una lucha conjunta, experiencias con intenciones genuinas de dar lugar a prácticas, voces e historias que dan cuenta de la realidad social, política y económica del pueblo.

Es nuestra intención "visibilizar" en las escuelas de adultos en la ciudad la existencia de "otras" culturas, puntualmente de las culturas de los pueblos originarios: Los migrantes patagónicos y chilenos son en su mayoría descendientes de indígenas o que comparten pautas culturales por la cercanía en que vivieron en la infancia y, en menor medida, los migrantes bolivianos son en casi todos los casos descendientes de quichuas -incluso hablantes de la lengua.

Desde sus orígenes, la escuela niega y silencia la diversidad, niega la alteridad, trabaja como si esta diversidad no existiera. Pretendemos trabajar a partir de la problematización de la cultura y la realidad social del pueblo. Hemos abordado en este trabajo la relación entre conocer, el cambio y la identidad en contextos de migración y conflicto cultural.

¿POR QUÉ INTERDISCIPLINARIEDAD?

Al trabajar en interdisciplinariedad, pienso en mi trayectoria personal, en el trabajo que realizamos en el ámbito de la Educación de Adultos provincial y municipal en la ciudad de Bahía Blanca entre los años 1999-2001 denominados "Talleres de Historia", inicialmente con la Dra. Graciela Hernández, especialista en Historia y Antropología que investiga acerca de la cultura mapuche en la actualidad y en el pasado, y luego con la Dra. Adriana Benvenutto, médica pediatra de Unidades Sanitárias Municipales. Yo percibía que los programas de alfabetización tenían algunos inconvenientes que hacían que la gente no participara en

las clases, copiara, y reprodujera textos dados por el maestro. Ya había leído algo de Paulo Freire y la posibilidad de contactarme con alguien que trabajaba en talleres de historia oral, esto es, que abordaba "la historia a partir de la propia historia", con los mismos sujetos con quienes estábamos trabajando en una Evaluación del Plan de Alfabetización (como experiencia de campo para la universidad en calidad de alumna), me abrió un universo de preguntas y de posibilidades de trabajo con la gente que concurría a las escuelas.

El enfoque que pudimos lograr a partir de allí en talleres de historia que coordinamos juntas es intercultural, en los términos en que lo hemos definido, y también interdisciplinario Gadotti da cuenta de este debate:

> "usamos quase indistintamente as palavras inter-disciplinaridade e trans-disciplinaridade, embora tenham co-notações diferentes (complementares, não antagônicas), para designar um procedimento escolar que visa à construção de *um saber não fragmentado; um saber que possibilita ao aluno a re - lação com o mundo e consigo mesmo, uma visão de conjunto na transforma - ção de sua própria situação com que se defronta em determinados momentos da vida"* (Gadotti-Barcellos; 1993: 3, citado por Gadotti, A; 2002: 17, el subrayado es nuestro).

Considero que es necesario "traspasar fronteras", leía a Gadotti (2001: 18) cuando contaba que Freire trabajaba con teorías más que con disciplinas, y es un problema epistemológico que vengo pensando a partir de mis prácticas y durante mis estudios de formación (Visotsky, 2000): el obstáculo que constituye el corte disciplinar de la ciencia para la intervención en la realidad y para promover el cambio social (Fleuri, 1993). La relación entre saber-poder y las instancias institucionales de construcción de las disciplinas científicas son un obstáculo (hospitales, escuelas y universidades no hallan espacios de encuentro en absoluto, lo cual dificulta en gran medida la posibilidad de trabajar en torno a problemáticas como medio ambiente, salud, salud reproductiva, alimentación, etc.). La teoría científica en cambio nos permite pensar a partir de "problemas" y no de "objetos de estudio". Gregorio Klimovsky realizó este planteo desde la epistemología; él planteó a las teorías científicas como "unidad de análisis del pensamiento científico", en tanto permiten explicar las tensiones entre un punto de vista corriente en la ciencia con nuevos problemas planteados, incompatibles con las nociones corrientes, que hacen necesario replantear el sistema conceptual. Problemas y teorías van de la mano, problemas y preguntas que son construidos a partir de conceptos social e históricamente determinados (Klimovsky, 1994: 23).

Acerca del valor de la interdisciplinaridad en el trabajo social, pensamos también que:

> "A ação pedagógica através da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se inserte nas experiências cotidianas do aluno, do professsor e do povo e que, na teoria positivista era compartimentizada e fragementada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio am-biente, etc., tornou-se, nos últimos anos, o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização da escola" (Gadotti, A., 2002: 4).

LA PROPUESTA FREIREANA COMO SOSTÉN DE NUESTRO TRABAJO

Consideramos que los principios de la propuesta freireana, de los cuales hemos derivado objetivos y actividades en nuestra práctica son:

1. Relación dialéctica entre teoría y práctica. La enseñanza a partir de la realidad de los alumnos. La teoría, la reflexión, debe ayudar a la transformación de esta realidad. Los temas generadores son los problemas a partir de los cuales se realiza la enseñanza de las disciplinas, siendo éstas integradas a través de este enfoque. Así, de la observación se llega a la ciencia. La lectura del mundo debe ir vinculada dialécticamente a la lectura de la palabra.

2. La educación debe preparar tanto para el trabajo manual como para el intelectual, esto es, la formación manual dialécticamente vinculada a la formación política. EI dominio técnico es tan importante para el profesional como lo es la comprensión de la política para al ciudadano. No es posible la separación.

3. Nadie enseña a nadie ni nadie se educa solo, los hombres y mujeres se educan entre sí a través del diálogo, en comunión y mediados por el mundo: esto se hace posible en los círculos de cultura. Es central en el pensamiento de Freire la democratización de las instancias educativas y su consideración de que nadie democratiza la escuela solo, a partir del gabinete del secretario (Freire, 1994; 1997b).

4. La escuela debe generar sujetos de la historia, esto es personas capaces de decidir su vida y el destino colectivo de su grupo (1994).

5. Todo profesor es un militante. Esto es la educación como acto político por excelencia, en la que el acontecer económico, social y político local y general son vueltos tema de estudio y a su vez se propicia la participación del docente en la vida de la comunidad y no sólo en el aula, esto es la participación de las discusiones y acciones de su comunidad y de los trabajadores en general.

6. El contenido entendido como tema generador es producto de una discusión de la comunidad sobre qué se enseña, a favor de quién y en contra de quién, siempre en un marco de respeto del saber popular (Freire, 1994, 1997b).

En *Educación en la ciudad* Freire realizó algunos planteos que condensan su concepción epistemológica respecto del saber popular:

> "Es interesante observar, asimismo, cómo los que viven bien tienden a considerar como incapaces, incultos, envidiosos, marginales peligrosos a los que simplemente sobreviven y a considerar también como su propiedad lo que la ciudad tiene de bonito y bien cuidado... Para ellos, los que sobreviven afean la ciudad... Se puede hacer el mismo tipo de reflexión con relación al proyecto pedagógico que estamos empeñados en realizar al frente de la Secretaría Municipal de Educación. Queremos una escuela pública popular pero no populista y que, rechazando el elitismo, no sienta rencor hacia los niños que comen y visten bien. Una escuela pública realmente competente, que respete la forma de estar siendo de sus alumnos y alumnas, sus patrones culturales de clase, sus valores, su sabiduría, su lenguaje. Una escuela que no evalúe las posibilidades intelectuales de los niños de clases populares con los parámetros usados en los niños cuyos condicionamientos de clase les dan indiscutible ventaja sobre aquellos... ¿Cómo decir de un niño pobre que "salió mal" en la aplicación de cierto conjunto de test, que no tiene sentido del ritmo, si baila eximiamente el samba, si canturrea y se acompaña ritmando el cuerpo con el tamborileo de los dedos en la caja de cerillos? Si el test para tal comprobación fuese demostrar cómo baila samba moviendo el cuerpo, que dibuje el mundo o acompañarse con la caja de cerillos, posiblemente mi nieto sería considerado poco capaz ante los resultados obtenidos por el niño o niña de clase popular... Es necesario que la escuela respete y acate ciertos métodos populares de saber cosas, casi siempre o siempre fuera de los patrones científicos, pero que llevan al mismo resultado. Es necesario que la escuela, en la medida misma en que va siendo más competente, se vaya volviendo más humilde. El conocimiento que se produce social e históricamente tiene historicidad. No hay conocimiento nuevo que, producido, se "presente" libre de ser superado" (Freire; 1997b: 48-56).

En el mismo sentido realiza algunas reflexiones acerca del lenguaje y su relación con la identidad en la enseñanza:

> "Es necesario que la escuela popular, sobre todo la que se sitúa en lo más hondo de las áreas periféricas de la ciudad, piense seriamente en la cuestión del lenguaje, de la sintaxis popular, de la que hablo y escribo hace tanto tiempo. Hace tanto tiempo y muchas veces mal entendida o distorsionada. Aprovecho ahora un aspecto de su pregunta y vuelvo al asunto. No es posible pensar en el lenguaje sin pensar en el mundo social concreto en que nos constituimos. No es posible pensar en el lenguaje sin pensar en el poder, la ideología. Lo que me parece injusto y antidemocrático es que la escuela, fundamentándose en el llamado "patrón culto" de la lengua portugue-

> sa, continúe, por un lado, estigmatizando el lenguaje del niño de clase popular, y por otro, al hacerlo, introyectar en él un sentimiento de incapacidad del que difícilmente se libera. Sin embargo, yo nunca dije o escribí que los niños de sectores populares no deberían aprender el "patrón culto". Para eso, no obstante, es necesario que se sientan respetados en su identidad, que no sientan que se los ve como inferiores porque hablan diferente. Es necesario, finalmente, que, al aprender, por derecho propio, el patrón culto, perciban que deben hacerlo no porque su lenguaje sea feo e inferior, sino porque, dominando el llamado patrón culto, se instrumentan para su lucha por la necesaria reinvención del mundo" (Freire; 1997b: 48-56).

Es interesante la lectura dialéctica de la diversidad a partir de la idea de unidad. Refiere en un pasaje, "A Brasil como un todo le hacía falta esa unidad en la diversidad que expreso cuando digo: 'soy brasileño, sin arrogancia; pero lleno de confianza, de identidad, de esperanza de que, en la lucha, nos reconstruiremos, llegando a ser una sociedad menos injusta"(Freire; 1997a: 27).

Desde las prácticas de la enseñanza, lo relevante del pensamiento de Paulo Freire considerando el contexto histórico en que fue planteado, es el lugar que le da al conocimiento, más específicamente al contenido (temas generadores): en Freire el contenido no es central ni secundario, es el elemento que permite la relación educativa, siendo el alumno y el profesor en relación, mediados por el contenido el sujeto de la educación (Baretto; 1990: 84). En sus planteos argumentando a favor de la directividad, señala que ésta es una postura para dirigir un estudio serio sobre algún objeto y por la que los alumnos reflexionarán sobre la existencia del objeto. Fue innovador plantear en la escuela latinoamericana a "la realidad" como objeto de estudio para ser desvelada -en tanto status quo-, y la transformación del sujeto y de la realidad a través de este desvelamiento.

En *La educación como práctica de la libertad*, en el capítulo *Educación y Concien - tización,* Freire plantea el necesario abordaje de la cultura del pueblo, con la preocupación por "la cuestión de la democratización de la cultura, dentro del cuadro general de la democratización fundamental" (1969; 97); define en este primer libro a los "círculos de cultura", entendidos como instituciones básicas de educación popular, formados en el marco del Proyecto de Educación de Adultos implementado por el Movimiento de Cultura Popular de Recife en 1964. Se reemplazaron algunos conceptos de la escuela tradicional en la experiencia que relata: así los "círculos de cultura" vinieron a llenar el espacio simbólico que antes ocupaba la escuela, pero intentando dar cuenta del papel activo de educando, en tanto en la propia experiencia de los integrantes del movimiento estaba cargado de pasividad. En lugar de profesor, cargado de un significado de "donación", se empleó "coordinador de debates"; en lugar de aula discursiva, el de diálogo; alumno, también cargado de connotaciones de pasividad se cambió a "participante del grupo"(Freire; 1969: 98).

Hemos adoptado en alguna medida planteos vinculados a esta perspectiva, en la medida en que en los Talleres de Historia que coordinamos en Bahía Blanca, en Centros de Alfabetización, trabajamos sin un plan previamente preparado, organizando un plan de debates alrededor de problemas planteados por los grupos, empleamos imágenes que operan como soporte y ayuda visual de los debates. El planteo de que nadie ignora todo y nadie sabe todo por ello estámos siempre aprendiendo de que todos enseñamos y todos aprendemos en los talleres y en la vida y de que todos hacemos "la historia" son planteos iniciales en la experiencia. La búsqueda de explicaciones multi-causales de las situaciones es una de las intenciones fundantes. El diálogo como relación horizontal nacido de una matriz crítica y generador de crítica es la base del método que se emplea. Dice Freire acerca de este diálogo que quien dialoga lo hace con alguien y sobre algo,

> "este algo debe ser el nuevo programa educacional que defendemos... lo principal en este nuevo programa con que ayudaríamos al analfabeto, aún antes de iniciar su alfabetización, a superar su comprensión ingenua y a desarrollarse la crítica, sería el *concepto antropológico de cultura*. La distinción entre los dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura. El papel activo del hombre en y con su realidad."(1969; 105, el subrayado es nuestro)

Estas ideas fueron el soporte del diálogo en la experiencia de los talleres. En muchas situaciones se partía de láminas, en otras de objetos culturales, en otras de mapas o de pequeños textos.

Algunos temas abordados fueron: Enseñar y aprender; el trabajo en la infancia; los juegos en la infancia; la escuela, las historias escolares, cuerpo, salud y subjetividad, el aprender de los propios hijos (donde abordamos la concurrencia de los hijos a escuelas especiales)[4]. A lo largo de los talleres se propicia que los sujetos puedan "identificar el aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje" (Freire; 1969: 108).

La investigación temática de cuestiones relacionadas con la vida cotidiana de los alumnos y su grupo social, la tematización por la cual se llega al significado social del concepto, y la problematización, por la cual se accede a una visión crítica de la realidad desembocando en una praxis transformadora, es en síntesis el Método que permitió (y sigue siendo un sueño posible) conocer y transformar la realidad a miles de analfabetos en Brasil y en el mundo.

Para Freire la praxis es la acción transformadora, es acción + reflexión. Esta teoría del conocimiento debe ser leída en tanto producto existencial histórico. Esta concepción gnoseológica sirvió de fundamento para la implementación de la llamada investigación participante caracterizada por su visión dialéctica e interdisciplinaria del proceso de conocer.

Los talleres que describe Freire, narrados por un trabajador español en fábricas alemanas donde trabajaban exiliados españoles (Freire; 1986), espacios en los que discutían sobre política y educación en el proceso de liberación de la clase trabajadora, son sumamente enriquecedores como experiencia para nuestro trabajo con grupos migrantes. Por un lado es interesante la construcción metodológica que realizaron aunando investigación y enseñanza, cuestión que considero de suma urgencia-necesidad, investigar, preguntar, aprender están subestimados en la escuela, donde se privilegia la enseñanza por sobre el aprendizaje (el propio aprendizaje del docente y el de los alumnos); esta dicotomía es muy destructiva para Freire, dice que, incluso, hace perder la idea de totalidad. Asimismo son interesantes las conclusiones a las que arribaron: el mimetismo de la conciencia dominada en situaciones de migración o exilio, donde el racismo (y también el género) se suma a la opresión de clase. Desde la perspectiva de la interculturalidad abre las puertas a la consideración del conflicto cultural y a la dominación ya que incluye a la clase social, la discriminación por la raza (o etnicidad) y, el sexo (nosotros preferimos el concepto de género)[5].

En "*Pedagogía de la Autonomía*" Paulo Freire da cuenta de los principios gnoseológicos que sostuvieron su praxis. La relación Teoría-Práctica concebida de modo dialéctico es la columna vertebral de la epistemología que sostuvo. De esta relación se deriva la relación entre el docente y el discente y la relación del propio docente con su propio proceso de aprendizaje. El lugar central que otorga al acto de conocer, de aprender, y a la curiosidad, a la creación como pre-requisitos para poder enseñar, por ello habla en este texto de la práctica de "enseñar-aprender" como experiencia total, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética (Freire; 1997).

La concepción dialéctica le permite explicar las experiencias creadoras en el marco de experiencias educativas bancarias, es que el propio proceso de aprender (más allá del contenido), sus posibilidades creadoras, la posibilidad de comparar, comprobar, dudar y la curiosidad insatisfecha pueden superar los efectos del bancarismo, esto es que el sujeto pudo ir más allá de sus condicionantes. Esta concepción dialéctica de la relación teoría – práctica se sostiene en una concepción dialéctica de lo concreto, de la realidad social y vinculada a ella del conocimiento aún no existente: enseñar, aprender e investigar están en medio de dos modelos gnoseológicos: el de aprender lo existente y el de trabajar en torno a la producción del conocimiento aún no existente. Enseñar exige investigación e investigar exige enseñanza y es de este modo que se da el proceso de conocer; este proceso de conocimiento resulta de un **cambio**, exige una postura investigativa en la cual el sujeto se sitúa simultáneamente entre la teoría y la práctica; los obstáculos epistemológicos, teóricos se dan en tanto el sujeto no se permite la experiencia de "existir diferentes de lo que hemos sido" (Nogueira; 2002: 2), esto es, el

poder asumir que los conceptos que hasta el momento disponíamos no son suficientes para dar cuenta de esta nueva experiencia. Esta dificultad para reconocerse en el proceso de descubrir es un problema para la identidad. Identidad no en tanto "idéntico consigo mismo", donde el cambio se daría conforme a un planteo previamente descripto, donde cambiar consiste en volverse igual a algo distinto pero ya idealizado (Nogueira; 2002: 9), siendo ésta una concepción predecible de conocimiento. Ser desde la diversidad produce desequilibrios, asumir que en determinados momentos somos conocimiento sin poder de dominar la experiencia total es dificultoso, y suele ser desequilibrante.

Freire plantea el necesario respeto al sentido común y la curiosidad ingenua que lo nutre, como base para transitar hacia la curiosidad epistemológica. Respetar ese saber de sentido común implica respetar el saber de los educandos y sus relaciones vitales con la naturaleza. Para Freire enseñar exige crítica, esto es un pensar ingenuo que transita hacia la crítica pero en base a una tarea pedagógica que desarrolla esa curiosidad crítica, insatisfecha y no de manera automática ni mágica.

Es preciso distanciar las posturas constructivistas tradicionales del Constructivismo Freireano, decía Gadotti:

> "o construtivismo freireano vai além da pesquisa e da tematização. O construtivismo freireano mostrou não só que todos podem aprender (Piaget), mas que todos sabem alguma coisa e que o sujeito é responsável pela construção do conhecimento e pela ressignificação do que aprende. Aprender e alfabetizar-se é um ato tão natural quanto comer e andar. Mas a criança, o jovem e o adulto só aprendem quando tem um projeto de vida, onde o conhecimento é significativo para eles. É o sujeito que aprende através de sua própria ação transformadora sobre o mundo. É ele que constrói suas próprias categorias de pensamento, organiza o seu mundo e transforma o mundo... A obra de Paulo Freire é interdisciplinar e pode ser vista tomando-o como pesquisador e cientista, ou como educador. Contudo, essas duas dimensões implicam numa outra: Paulo Freire não as separa da política. Paulo Freire deve ser considerado também como um político. Essa é a dimensão mais importante da sua obra. Ele não pensa a realidade como um sociólogo que procura apenas entendê-la. Ele busca, nas ciências, elementos para, compreendendo mais cientificamente a realidade, poder intervir de forma mais eficaz nela. Por isso, ele pensa a educação ao mesmo tempo como ato político, como ato de conhecimento e como ato criador. Todo o seu pensamento tem uma relação direta com a realidade. Essa é sua marca. Ele não se comprometeu com esquemas burocráticos, sejam eles esquemas do poder político, sejam esquemas do poder acadêmico. Comprometeu-se, acima de tudo, com uma realidade a ser transformada... Paulo Freire propõe uma nova concepção da relação

> pedagógica. Não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo. (Gadotti; 2001: 34-35).

La enseñanza se da en el marco de un estar que debe partir de considerar la posibilidad y el derecho al cambio, que requieren un asumir el cambio operado, y es esta la dimensión ética del acto de conocer, conocer requiere profundidad en la comprensión e interpretación de los hechos.

En esta concepción gnoseológica la coherencia entre el decir y el hacer es un imperativo ético (Baretto y Baretto; 2000). Esto es posible en tanto el enseñar se de en el marco de una reflexión crítica sobre la práctica como momento fundamental en la formación docente.

En esta relación entre identidad y cambio se sitúa la cuestión del reconocimiento y la asunción de la identidad cultural. Asumir, conocer, cambiar en el plano de la identidad es un momento fundamental tanto en individuos como en grupos. Estas asunciones se dan en el marco de la cotidianeidad escolar en la que las emociones y los sentimientos cuentan de un modo preponderante por sobre el contenido que se transmite.

Esta situación consideramos que es de suma importancia para ser considerada en las situaciones de migración y en especial el atravesamiento por procesos de discriminación generados en la cotidianeidad escolar: la negación de la identidad cultural y ligado a ella la negación del cambio cultural son procesos que condicionan las posibilidades y límites del conocimiento. Las migraciones y cambios de lugar de radicación de los niños puede ser considerado como uno de los factores obstaculizadores del aprendizaje. Sara Pain considera entre los factores de la Historia Vital que pueden constituir antecedentes para la función del aprendizaje, a las *situaciones dolorosas* (Pain; 1982: 63), considerando así a aquellos acontecimientos que representaron para el niño y la familia un cambio considerable, generalmente ligado a una pérdida, y entre ellos cita las mudanzas o alejamiento de familiares y personas con quienes había convivido, cambios de escuela, etc. Consideramos que la situación de migración puede desencadenar estas dificultades si no tiene la posibilidad de elaborar correctamente la pérdida por integración del pasado en el presente a través de una activa participación del sujeto en el cambio ocurrido, sea siendo partícipe directo o rememorando los momentos pasados en lugares o personas que no se volverán a ver. "Esto preservará el recuerdo y no transformará el olvido en secuela necesaria del aprendizaje de lo nuevo" (Pain; 1982: 63). La necesidad de que el sujeto pueda recobrar sus experiencias tanto por los relatos familiares como por toda otra información que le permita vivir plenamente cada experiencia, integrándola a su identidad. "El niño con problemas de aprendizaje difícilmente ha recibido, por defecto propio y del grupo los beneficios de la memoria y de la anticipación" (pain; 1982: 64).

El permanente análisis de su propio pensamiento intentando distanciarse de posturas idealistas hace que Freire defina que sólo la acción política en la sociedad puede hacer la transformación social y no su análisis en las aulas; esto sólo permitirá entender mejor la organización de la producción social, la explotación, y tomar conciencia de que debe cambiar, pero no cambiará por sí sola al objeto de estudio.

Entiendo que las reflexiones y prácticas educativas de Freire dieron lugar al análisis de la reproducción de las relaciones de producción en las aulas, del conflicto en la relación pedagógica, y que puso en cuestión la neutralidad del conocimiento escolar. Su consideración del aula como espacio total en el que están presentes las mismas relaciones de producción que se dan por fuera, esto es, que los conflictos sociales están presentes en el aula, y que éstos son quienes dan a luz la conciencia, siendo el conflicto el que crea las condiciones para la transformación, es una idea que irrumpe en el pensamiento educativo. Estos deslizamientos en la pedagogía son hoy cuestiones centrales de la agenda de la Pedagogía Crítica aunque resta que puedan ser herramientas que favorezcan el registro, análisis, evaluación y planificación de las propias prácticas por la mayoría de los docentes.

Es innovadora su concepción crítica del analfabetismo, que lo ve como una explicitación fenoménico-refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado, a diferencia de la concepción ingenua que lo ve como una hierba dañina que necesita ser "erradicada", o como una enfermedad "que pasará de uno a otro, casi por contagio"(Freire; 1969: 12). En tanto, la propuesta de alfabetización se enmarca en procesos de transformación política y social de las sociedades, en lo que denomina como "sociedades en transición"(1969: 29), en este marco el sujeto es considerado como "sujeto de su historia y de la historia" (1969: 14), en este sentido es un sujeto situado (como opuesto a "masificado") e integrado, entendiendo "integración" como la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, unida a la capacidad de optar, opción que tiene en su base a la crítica. La educación es lo opuesto a masificación. En *La educación como práctica de la libertad*, señala cómo las sociedades que denomina "cerradas" reflejan en su economía y en su cultura su condición de alienación: la existencia de mercados externos que guían la economía, el carácter exportador, depredatorio o para nuestro caso podemos hablar también de "importador" y depredatorio. En estas sociedades el modelo de democracia que defienden las élites es aquel para el que "el pueblo es un enfermo al cual se deben aplicar remedios" (1969: 47).

En *La educación como práctica de la libertad* hallamos la idea de violencia que leemos -en otro contexto- en las Teorías de la Reproducción, particularmente en Bourdieu y Passeron (1970); dice Freire, acerca del hombre radical, que tiene el deber de reaccionar con violencia a los que pretenden imponerle silencio, y agrega en una nota al pie:

> "Toda relación de dominación, de explotación, de opresión ya es en sí violencia. No importa que se haga a través de medios drásticos o no... Pero, generalmente, cuando el oprimido se rebela legítimamente contra el opresor, en quien identifica la opresión, se le califica de violento, bárbaro, inhumano, frío. Es que entre los incontables derechos que se adjudica para sí la conciencia dominadora incluye el de definir la violencia, caracterizarla, localizarla" (1969: 41).

En la obra de Freire, el ganar responsabilidad social y política, participando, ganando cada vez mayor injerencia en los destinos de la escuela de su hijo, en los destinos de los espacios de trabajo, gremios, en clubes, en la vida de su barrio, de su iglesia, de la vida de su comunidad, es parte de la alfabetización y de la transformación subjetiva y social. Una nueva posición ante los problemas de su tiempo y de su espacio, "adoptando una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida" (1969: 88).

LA PEDAGOGÍA DE LA TIERRA COMO HORIZONTE DE TRABAJO

> *"El ideal que comparto con un sinnúmero de brasileños y brasileñas: la realización de una tierra en la que amar sea menos difícil y las clases populares tengan voz, sean una presencia participante y no sombras asustadas delante de la arrogancia de los poderosos"* (1997a: 45).

¿Desde dónde pensar una pedagogía de la tierra? Deseamos compartir algunas reflexiones de Freire y algunas experiencias que están siendo praxis de esta pedagogía de la tierra.

En *A la sombra de este árbol* Freire planteaba:

> ¿Qué es la tierra? ...permítaseme la obviedad, mi tierra no es solamente el contorno geográfico que tengo claro en mi memoria y puedo reproducir con los ojos cerrados, sino que sobre todo es un espacio en el tiempo, geografía, historia, cultura. Mi tierra es dolor, hambre, miseria y esperanza de millones, igualmente hambrientos de justicia. Todo eso es mi Tierra también. Ante todo esto no puedo cruzar los brazos, quedarme indiferente. La Tierra de mi sueño es mi Tierra libre de esos errores...Ninguna sociedad se libra de esos errores por decreto, ni porque uno de sus sujetos fundamentales, los dominantes, en un gesto amoroso otorgue una nueva forma de vivir a los "condenados de la tierra". La superación de esos horrores implica decisión política, movilización popular, organización, intervención política y liderazgo lúcido, democrático, esperanzador, coherente, tolerante... Mi tierra es la coexistencia dramática de tiempos diferentes confundiéndose -en un mismo espacio geográfico- atraso, miseria, pobreza, hambre, tradicionalismo, conciencia mágica, autoritarismo, democracia, modernidad y postmodernidad"(1997ª 28).

Freire afirma respecto de la tierra, "Pensaba en ella y en ella pienso como un espacio histórico, contradictorio que me exige como a cualquier otro decisión, toma de posiciones, ruptura, opción"(1997a: 29). Estando a favor de algo o de alguien me encuentro necesariamente en situación de estar contra alguien. ¿Con quién estoy? ¿Contra qué y quién estoy? Pensar en mi tierra sin hacerme estas preguntas y sin responder a ellas me llevaría a puro idealismo ajeno a la realidad. La falta de claridad en cuanto a los problemas implicados en estas indagaciones y el desinterés por ellos nos hace solidarios con los violentos y con el (des)-orden que les sirve. Esta postura es el sostén de las acciones del Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra; en sus planteos la lucha por una propiedad colectiva de la tierra es parte de la lucha por la liberación de la explotación; en sus acciones esta lucha se da junto a la ocupación de la escuela por el pueblo, tanto desde lo literal (ocuparla, concurrir) como desde los contenidos (los saberes necesarios para la lucha) (MST, 1992). Trabajo manual e intelectual son el eje que sostiene una pedagogía que parte de la realidad. Es la lucha por la tierra junto a la educación del pueblo la que va a liberar a Brasil del latifundio. Tierra, trabajo y educación son de este modo el sostén del proyecto pedagógico del MST que se sintetiza en el planteo de "Ocupar, resistir e produzir também na educação!".

Desde otra perspectiva, y sin remitirnos al concepto de propiedad, hablar de territorialidad en América Latina hoy nos remite a una necesaria revisión de la drástica alteración que sufrió la territorialidad al asentarse el poder colonial; el debate dado sobre qué régimen político y qué organización territorial serían adecuados para el dominio y explotación de los pueblos originarios expropió el derecho a la autodeterminación de los mismos concediendo "una forma de autogobierno local, limitada y vigilada" (Díaz Polanco; 1994: 84). Uno de los resultados más notables del proceso de dominación colonial para Díaz Polanco fue la recreación de la comunidad conformada a lo largo de tres siglos:

> La comunidad había existido antes del régimen colonial; pero con éste sufrió una alteración esencial. Respecto al pasado prehispánico, el gran cambio consistió en convertir el núcleo comunal en el único espacio social de los indios, eliminando los preexistentes pisos superiores de la organización socioeconómica, cultural y política, y la territorialidad que les correspondía (Díaz Polanco; 1994:84).

De este modo el ámbito de la comunidad sería el único ámbito de jurisdicción de la jerarquía india vinculándose cada núcleo directamente con el poder español, sin que mediara entre comunidad y estado colonial ninguna estructura política intermedia como expresión de una autoridad indígena supracomunal. De este modo las entidades étnicas se expresarían como un archipiélago de comunidades aisladas entre sí.

Es interesante revisar el concepto de comunidad significado por los pueblos originarios, y las entidades político-territoriales que habían logrado construir: reinos, ciudades-estados, sistemas cacicales, considerando las múltiples formas que adoptó en distintos lugares de América Latina y sus ventajas sobre el poderío español, siendo un caso interesante el caso de los Mapuche. Este pueblo, en inferioridad de condiciones materiales en cuanto a instrumental bélico, enfrentó primero al imperio incaico y luego durante trescientos años a la corona española[7] valiéndose de la organización política segmentaria, una organización eminentemente laxa y la estrategia de "guerra defensiva".

En la actualidad el Zapatismo en Chiapas realiza sus reivindicaciones a partir del reconocimiento de la organización comunal que ha logrado sobrevivir a los embates del poder colonial y del estado mexicano: "estas comunidades son, frente al entorno nacional, formas de organización alternativas, sustento de unos modos de vida particulares y el nicho en que identidades y dinámicas y vidas se desenvuelven" (Díaz Polanco; 1994: 85). Tanto desde la conservación de la tierra para el cultivo como desde la misma organización política, las reivindicaciones parten del pedido de reconocimiento del régimen de autonomía como un sistema jurídico-político encaminado a redimensionar a la nación, a partir de unas nuevas relaciones entre los pueblos indios y los demás sectores socioculturales, incluyendo las líneas maestras de los vínculos deseados entre etnias y Estado.

Pensar en el modelo político de organización comunitaria indígena a la hora de pensar el futuro es un interesante punto de partida si deseamos construir "un mundo en el que quepan todos los mundos" (EZLN), un mundo más solidario. El zapatismo sostiene un proyecto pedagógico que parte del cuestionamiento de la escuela oficial, del estado como responsable de la destrucción de la cultura indígena, que emplea como instrumento a la escuela moderna (Primer Encuentro de la Educación Autónoma por la Paz y la Humanidad, Aguascalientes, diciembre de 1999); propone una "educación autónoma", por fuera de la educación estatal, basada en la revisión de los conocimientos ancestrales y su necesaria recreación y transmisión a los niños y jóvenes.

La defensa y la recuperación de tierras llevada a cabo por las diferentes organizaciones mapuche (Coordinadora de Organizaciones Mapuche, Confederación de Organizaciones Mapuche) frente a los abusos del Estado, de terratenientes y de los grupos económicos que operan en la región de la Patagonia tanto argentina como chilena es una forma a través de las cuales los pueblos originarios defienden la territorialidad, y es en el marco de esta lucha que también se plantean un proyecto pedagógico denominado "Educación Autónoma Mapuche" que parte de la crítica a la escuela estatal como etnocida y proponen la recuperación de los conocimientos del pueblo Mapuche y los saberes ancestrales como contenido a ser transmitido por a los niños (Coordinadora de Organizaciones Mapuche, 1995).

Las ocupaciones de tierras realizadas en la ciudad de Rosario por grupos migrantes desde la década del '70 de las comunidades Tobas de la provincia del Chaco es un interesante modelo de organización para la lucha respecto de la territorialidad[6], que está acompañado de la lucha por la ocupación de la escuela estatal:. Las escuelas en las comunidades Tobas cuentan con un proyecto pedagógico por el cual transmiten conocimientos vinculados a la cultura y lengua Toba, con la participación de distintas instancias de la comunidad, tales como los consejos de ancianos, en la determinación de los contenidos a enseñar.

La tierra de la gente es su geografía, su ecología, su topografía y biología. Ella es tal como organizamos su producción, hacemos su historia, su educación, su cultura, su comida y su gusto, al cual nos acostumbramos. La tierra de las personas implica luchas por sueños diferentes, a veces antagónicos, como los de sus clases sociales. Mi tierra no es, finalmente, una abstracción, sostiene Freire (1997a).

La tierra sin dueño se entrega a las generaciones que llegan, "acabada" o "perdida" pero en proceso de estar siendo. Factor importante pero no único de ese proceso es el conflicto de intereses entre dominadores y dominados. A partir de esta realidad concreta con la que las nuevas generaciones se enfrentan, es como se hace posible articular sueños de regeneración de la sociedad (1997a).

Gadotti refiere a la ecopedagogía como "no ... una pedagogía más, al lado de otras pedagogías". Ella solo tiene sentido como proyecto alternativo global donde la preocupación no está sólo en la preservación de la naturaleza (Ecología Natural) o en el impacto de las sociedades humanas sobre los ambientes naturales (Ecología Social), sino en un nuevo modelo de civilización sustentable desde el punto de vista ecológico (Ecología Integral) que implica un cambio en las estructuras económicas, sociales y culturales. Ella está unida, por lo tanto, a un proyecto utópico: cambiar las relaciones humanas, sociales y ambientales que tenemos hoy. Aquí está el sentido profundo de la ecopedagogía, el de una Pedagogía de la Tierra, como la llamamos (Gadotti, 2001: 6).

Pensando en los entrelazamientos entre economía y ciudadanía a partir de los planteos vinculados a la pedagogía de la tierra compartimos con numerosos movimientos sociales y de educación popular de Latinoamérica que nuestro horizonte debe ser la superación de la desigualdad, y ligada a ella la lucha contra la discriminación etnica y de género. Freire refería: "Extranjero yo no voy a ser. Ciudadano del mundo yo soy". Es interesante en este punto pensar en la situación de los migrantes y específicamente la situación de los migrantes limítrofes en Latinoamérica, donde las élites gobernantes se valen de legislación xenófoba para acentuar el odio y la violencia entre pueblos hermanos, fronteras diseñadas por las mismas élites, separando pueblos, hombres y mujeres que comparten una historia y prácticas sociales que se ha pretendido negar y silenciar; élites que se valieron del trabajo de los mismos sujetos a los que hoy amenazan con expulsar.

Es interesante señalar el desplazamiento de la pedagogía de la tierra respecto de las pedagogías clásicas; éstas eran antropocéntricas. La ecopedagogía parte de una conciencia planetaria (géneros, especies, reinos, educación formal, informal y no-formal) del hombre para el planeta, por encima de géneros, especies y reinos:

> "Es verdad, el paradigma de la razón instrumental nos condujo a la violencia y a la negación de valores humanos fundamentales como la intuición, la emoción, la sensibilidad. Somos humanos porque sentimos, percibimos, amamos, soñamos. Pero hay también un peligro o una trampa en ese nuevo paradigma: él puede llevarnos a la contemplación de la naturaleza y hasta a la mistificación de la realidad, a una espiritualidad canalizada por una religiosidad basada en la pasividad... Ningún cambio es pacífico. Pero él no se hará realidad, orando, rezando, solamente por nuestro puro y sincero deseo de cambiar el mundo. Como nos enseñó Paulo Freire, cambiar el mundo es urgente, difícil y necesario. Pero para cambiar el mundo es necesario conocer, leer el mundo, entender el mundo, también científicamente, no solamente emocionalmente, y, sobretodo, intervenir en él, organizacionalmente (Gadotti; 2001: 10-11).

Recientemente reflexionábamos en un grupo de formación con docentes, planteábamos la dificultad de instalar ciertos temas en las escuelas, centralmente el debate ideológico, alguien planteaba la idea de que justamente estas intervenciones son parte de la lucha de clases, y claro, "la lucha de clases es dura... no es fácil... difícil... y testigos de ello son por ejemplo Kosteki y Santillán"[8].

Movimientos sociales surgidos en los últimos cinco años en la Argentina, y muchos de ellos que fueron protagonistas activos de las jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001 y luego, en la vida política del país que ha seguido a tal rebelión popular, se reivindican como movimientos territoriales: sus reivindicaciones parten de la lucha por la tierra y tienen un proyecto pedagógico popular en marcha. Uno de ellos es Barrios de Pie, organizado en distintas ciudades del país. Organizaciones de mujeres como Mujeres en lucha o Mujeres agropecuarias en lucha también son organizaciones cuyos reclamos centrales pasan por la resistencia a los remates de tierras productivas por parte de los bancos o financieras.

EL MÉTODO PAULO FREIRE EN LOS TALLERES DE HISTORIA

La experiencia en que profundizaré, los Talleres de Historia, fueron realizados como referíamos entre la Dra. Graciela Hernández, especialista en historia y antropología, y yo, especialista en Ciencias de la Educación, en el marco de dos programas de alfabetización de adultos en Bahía Blanca[9], uno provincial y otro municipal entre los años 1999 y 2001, habiendo trabajado con cinco grupos en tres barrios diferentes de la ciudad.

Año 1999 - Barrio Villa Rosario Iglesia Virgen del Rosario (10 participantes)
Barrio Villa Rosario Sociedad de Fomento (17 participantes)
Año 2000 - Barrio Vista Alegre, Sociedad de Fomento (18 participantes)
Barrio 1º de Mayo, Sociedad de Fomento (18 participantes)
Año 2001 - Barrio Rivadavia, Sociedad de Fomento (13 participantes)
Barrio Vista Alegre, Sociedad de Fomento (13 participantes)

En su mayoría las participantes son mujeres, y la amplitud de edades es amplia, entre los 18 y los 70 años de edad; es decir, trabajamos con mujeres jóvenes, adolescentes, en muchos casos madres, empeladas domésticas o que cuidan ancianos; con mujeres adultas, madres, esposas, también empleadas domésticas, y con ancianas, en algunos casos pensionadas. En el caso de los varones, suelen trabajar en la construcción si son jóvenes, y en otros casos trabajamos con algunos ancianos jubilados o pensionados.

La zona en que actualmente se asienta Bahía Blanca estuvo poblada hasta la denominada Conquista del Desierto, en el siglo XIX, por los pueblos mapuche y tehuelche. La población indígena que sobrevivió a las campañas militares migró desde toda la región pampeana hacia la patagónica; a su vez, las migraciones internas desde la Patagonia Argentina y externas, desde Chile a la ciudad de Bahía Blanca constituyen un proceso histórico de larga data (Hernández; 2002: 38). La cordillera de los Andes fue un espacio transitado por los hombres y mujeres a través del cual los pueblos originarios concretaron complejos procesos de intercambios y alianzas; la "frontera" fue resultado de la creación de los estados nacionales. Durante la etapa colonial estas áreas estaban económicamente integradas, y los desplazamientos humanos que se daban se han dado en distintas situaciones incluso en el siglo XX.

A partir de la creación de los estados nacionales las migraciones se darán por razones políticas, la intención de incorporar el territorio de la araucanía y de Neuquén a la soberanía de ambos países; económicas, el reemplazo de una economía "de círculo cerrado" a una economía exportadora; y sociales, ya que las transformaciones ocurridas en ambas sociedades afectaron profundamente a la población indígena que fue aniquilada, dispersada o instalada en "reducciones" y a la criolla, a la cual la presión económica obligó a emigrar (Norambuena Carrasco, citado por Hernández; 2002: 38).

Hasta la década del '60 los movimientos migratorios se daban en relación directa con el trabajo agrícola (pobladores paraguayos iban a Formosa, Chaco Corrientes y Misiones para las cosechas de algodón y yerba mate; bolivianos iban a Salta y Jujuy para el trabajo en el tabaco, a Tucumán para el azúcar, a Mendoza y Buenos Aires para la horticultura, los chilenos han migrado a las provincias pa-

tagónicas argentinas para la esquila, recolección de pera y manzana en el Valle del Río Negro y la construcción en la Patagonia austral) (Benecia y Gazzotti, citado por Hernández; 2002: 38-9). La incorporación de tecnologías con expulsión de mano de obra, y la substitución de los cultivos, considerando que en Chile la propiedad de la tierra dedicada a la explotación agrícola estaba en manos de una minoría de terratenientes (Cademartori, citado por Hernández; 2002: 40), modificaron el sentido de las migraciones: ahora los grupos migrantes se dirigirán a centros urbanos, bajo los proyectos de "desarrollo". Pobladores de la región rural patagónica tanto de Argentina como de Chile migran hacia una Bahía Blanca incipientemente industrial y considerada "polo de crecimiento"; los proyectos en torno a la industria petroquímica y a la dinamización del puerto, y la expansión de las construcciones de altura, generaron una gran demanda de "mano de obra", especialmente para la construcción.

Atraídos por la posibilidad de trabajo, salarios y el acceso a servicios sociales, desde servicios de salud hasta escuelas, ya que a la situación laboral descripta se agrega la falta de escuelas en los fundos (aunque existían leyes que obligaban a los terratenientes a construirlas éstos preferían construir centros de endeudamiento de la peonada como pulperías) (Hernández; 2002: 40), gran cantidad de los sujetos migrantes que llegan a Bahía Blanca para esta década son analfabetos; en especial las mujeres, los campesinos y mapuches expulsados del campo eligen las ciudades, puntualmente Bahía Blanca, como lugar donde asentarse, habiendo pasado en muchos casos por otros sitios tales como el Alto Valle del Río Negro.

Entre esta población que vive un éxodo del campo a la ciudad se encuentran entonces pequeños propietarios rurales (endeudados) medieros, campesinos asalariados (explotados por los terratenientes) y todos ellos de origen rural, mestizos o en muchos casos Mapuches, pero en general todos mantienen prácticas culturales de la cultura Mapuche.

Es claro que el éxodo rural en la mayoría de los casos no mejora la condición de vida, suelen no conseguir trabajo o conseguir ocupaciones transitorias y mal remuneradas, suelen ser explotados en la ciudad con el agravante de lo que significa no saber leer y escribir en una ciudad. Sus casas son precarias, asentadas en lugares inundables, generalmente a la orilla de arroyos o ríos, pasan a conformar las "villas miseria" donde no hay servicios de cloacas y en muchos casos no hay recolección de residuos, no hay alumbrado público y los tendidos de luz suelen ser precarios.

La descripta es la situación vivida y narrada por muchos de los participantes de los programas de alfabetización en que participamos.

Parecida es la situación de los migrantes bolivianos. Si bien tal migración es más reciente (se inicia en la década del '70 y se da una nueva expulsión en los '90), tiene que ver tanto con migraciones de origen rural como urbano. En muchos casos se asientan en zonas linderas a los arroyos o ríos, cercanas a las ciudades o pueblos para el trabajo hortícola (en Bahía Blanca y la región, Gral. Cerri, E. A. Pradere, Buratovich, H. Ascasubi, Pedro Luro, Villalonga, en especial Cebolla); en el caso de migrar a la ciudad, las mujeres se emplean como domésticas. En la actualidad la Pastoral Migratoria está trabajando con estos grupos. El sacerdote brasileño Aldo Pasqualotto nos decía:

> "Trabajamos en torno a lo hoy son los derechos de los migrantes, hablar de un mundo abierto, un mundo sin fronteras, porque hoy día para lo económico, para la tecnología no hay fronteras ni va a haber, para las grandes empresas multinacionales no hay tampoco, van y vienen, entonces por qué para las personas que vienen a ser el centro, es el fin de todo, el punto de convergencia, de encuentro, hay cada vez más leyes, fronteras y barreras y limitaciones de distinto grado, entonces nuestro trabajo es hacer conciencia ante la sociedad de que el migrante es una persona humana, tiene la misma dignidad, el mismo derecho que cualquier ser humano".

La situación de marginalidad y precariedad en que residen, sobre todo cuando recién llegan, se ve agravada por los problemas de indocumentación. Cabe aclarar que el Estado Argentino, a partir de 1976, y durante el gobierno de Menem (1995), ha recrudecido la legislación sobre migrantes, sancionando leyes de un tenor semejante a partir de la Ley de Residencia de 1902, ya que a la expulsión de extranjeros que "atenten contra la paz social, la seguridad nacional y el orden público" de la dictadura (Ley 22439 de 1981) la Ley 24393 rebaja a delitos menores y fiscales o laborales las causales para expulsar a un inmigrante (Orlog y Vives; 1999: 102).

El Taller de Historia constituye una experiencia de educación popular intercultural en tanto a través de los diversos núcleos de trabajo se pueden comunicar prácticas sociales vinculadas a la producción, la crianza, la alimentación, las creencias y la educación que dan cuenta de la existencia de otras culturas y de otras realidades sociales, diversidad negada en las escuelas adonde asisten sujetos creadores y recreadores de esta "otra" cultura subalterna, no hegemónica, popular. Estas prácticas de negación tienen su historia, que tiene que ver con el mandato fundacional mismo de la escuela: la transformación de los europeos y criollos, analfabetos y campesinos, para conformar la homogeneidad o "identidad nacional" requisito para la gobernabilidad del país. En este momento fundacional las otras lenguas, las otras historias, el otro arte, la otra cultura eran desvalorizadas y negadas, así como sancionadas (Juliana, D., 1993).

Entendemos que, como bien señalan Neufeld y Thisted (1999), hoy en nuestro país los "extranjeros" son otros, o lo que es lo mismo, los "otros" son "otros". En este devenir se dan continuidades pero también rupturas, vinculadas a los cambios políticos económicos y culturales. Hoy la integración propiciada no asume las características del *melting pot* o crisol de razas, modelo de adscripción étnica propuesto por la Argentina de 1880, sino que se propone la naturalización de distintos procesos de exclusión (y la legislación es una herramienta), dando por supuesto la dificultad para la convivencia, y paralelamente propone una exhibición de la diversidad (Neufeld y Thisted; 1999); asimismo, esta integración intenta el "control de lo particular mediante la conversión de las diferencias en identidades integrables al todo-mundo-globalizado neoliberal" (Díaz, R. 1998: 72).

Los migrantes limítrofes, chilenos y bolivianos en este caso, y los migrantes de zonas rurales en las grandes urbes, vienen a conformar estos "otros" de los que hablábamos.

En Bahía Blanca pudimos observar también que la segmentación del sistema educativo (Hernández, G. y Visotsky, J. 1999) es una de las estrategias de exclusión, y la rama de adultos es un espacio clave en este proceso. Este proceso de exclusión incluye, entre otras estrategias, la estigmatización de la cultura subalterna. En el marco de este proceso, una vez más, en la historia de la educación argentina, la que resulta estigmatizada es la cultura indígena.

LAS FASES DEL TRABAJO

La investigación temática es realizada a partir de una investigación participante en los talleres como así también a través de la realización de entrevistas informales a pobladores del barrio, la participación en actividades comunitarias. La investigación temática del universo vocabular de la comunidad es uno de los momentos iniciales, y la perspectiva interdisciplinaria que asumimos (Couto, en este volumen) nos permite vincular educación (extraescolar y escolarizada), alimentación, salud, trabajo, migración y territorialidad

En los talleres trabajamos a partir de objetos, imágenes, sean dibujos, pinturas o fotografías, y también de relatos de participantes de otros talleres anteriores.

A partir de estos soportes se generan los debates en torno a situaciones planteadas por los soportes visuales.

A partir de este trabajo de inicio de los diálogos, intentamos ayudar al replanteo de las situaciones narradas ahora en forma de problemática social, partiendo siempre del lenguaje popular, del habla popular, desde dichos populares hasta analogías, formas de denominar los objetos, que muchas veces hacen en vocablos quichuas o del mapuzundung (lengua mapuche). Lo que hacemos es problematizar las situaciones. Recientemente hemos trabajado con familias fonéticas y con

fichas para descomponer estas familias. Estamos construyendo material de lecto-escritura apropiado para quienes se inician en la lectura y escritura alfabética y quienes retoman la escuela después de haber abandonado; de este modo, en los talleres hay por lo general dos niveles, y estamos intentando trabajar con tareas de lecto-escritura diferenciadas para ambos.

Intentamos promover un planteo de la dialéctica histórica a partir de un "pensar" la propia historia, de modo que puedan sentirse sujetos de la misma, una historia pensada desde el presente (Fontana; 1982; Hernández, G. y Visotsky, J.; 2001b).

El papel nuestro es el de proponer los temas, posibilitar la reflexión y el diálogo sobre los mismos y propiciar la problematización de las situaciones. Intentamos propiciar que los alumnos se asuman como productores de conocimiento a partir del reconocimiento de sus propios saberes como válidos y "oficiales" en la escuela.

No contamos con un programa temático fijo. Iniciamos con un tema que es de interés del grupo, y de allí vamos construyendo el programa a seguir. Por ejemplo, hemos iniciado con la historia indígena regional, para seguir con la alimentación a lo largo de la historia y en el presente, pasando luego a trabajar los juegos en la infancia, el trabajo y finalmente los cuentos y adivinanzas y las creencias populares, las migraciones (un tema que les angustia mucho abordar) y finalmente el barrio hoy. Se intenta de este modo que el sistema de signos en el cual se ven inmersos en la escuela y en la ciudad los tenga a ellos como sujetos (Gadotti; 2002, Clase 3).

Intentamos a lo largo de los talleres y en la fase de problematización la superación de la conciencia mítica por una conciencia lúcida-crítica de los problemas. Es frecuente encontrarnos en las escuelas con alumnos que participan en iglesias evangélicas pentecostales y que muchas veces asisten a la escuela para poder leer la Biblia. Es frecuente que esta realidad obstaculice la superación de la conciencia mítica por una conciencia crítica de los problemas: éste es uno de los grandes inconvenientes que se nos presentan en los talleres (Hernández, G. y Visotsky, J.; 2000b; Visotsky; 2001a y b).

Los talleres ocupan un "tiempo" reducido en lo que el tiempo escolar constituye, y son espacios alternativos a la enseñanza formal. Se destina un tiempo cada quince días para la realización. Los alumnos esperan interesados ese día, se preparan para narrar, llevan de sus casas objetos, escriben o buscan "recuerdos, en algún caso hemos podido trabajar con las docentes de los talleres para que la experiencia pueda tener continuidad y ser transferida a los programas escolares. Suele suceder también que la propuesta genere resistencias, en especial en los casos en que las escuelas funcionan en espacios controvertidos (como iglesias). Estamos in-

tentando trabajar en torno a la participación social en pos de favorecer la producción política de la ciudadanía (Freire; 1993) pero los niveles de marginalidad, el asistencialismo y el clientelismo, herramienta a través de la cual desde el Estado se subalterniza a los habitantes de los barrios carenciados en las ciudades, hace muy difícil esta tarea. El "patrón" en estos casos es el político de turno, que entrega alimentos incluso a cambio de la participación en los planes de alfabetización (en el caso del plan municipal, que es una continuidad de la experiencia, implementada en el país durante la década del '80, tal como en aquella experiencia, se entrega aún una caja de alimentos). Estamos trabajando en torno de favorecer la auto-organización de los grupos en tanto grupos de acción fuera de los talleres.

Es nuestro propósito que la experiencia sirva también como espacio de formación para los alfabetizadores. Estamos proyectando la conformación de talleres de formación con los mismos. Es nuestra intención favorecer una mejor intervención a partir de la crítica de la práctica y la teoría que sustenta esta práctica (Baretto; 2000).

Consideramos asimismo que es importante situar las prácticas educativas en el marco de un proceso democratizador más amplio de la sociedad argentina. El momento económico y socio-político que estamos viviendo es oportuno: un momento en que las experiencias democráticas están siendo fortalecidas, especialmente a partir de la crítica al sistema representativo. La representación directa de los sujetos en distintos espacios, esto es, la participación en asambleas, reuniones, movilizaciones populares se ha visto fortalecida a partir de las movilizaciones populares del 19 y 20 de diciembre de 2001, constituyéndose éstos en espacios de educación popular. En Bahía Blanca la participación social se ve obstaculizada por una serie de motivos, entre los que podemos citar el peso que tienen las fuerzas armadas (una Base Naval y un batallón de Ejército), la existencia de un monopolio mediático pro-militar y el haber sido una de las ciudades más golpeadas en la dictadura militar, golpe que perdura en el ámbito de espacios de formación: nunca se reabrieron carreras como Trabajo Social o Pedagogía, que fueron cerradas en la Universidad Nacional del Sur por la intervención de la Universidad en 1975, y no se cuenta tampoco con carreras de formación social (Sociología, Antropología, Ciencias de la Educación, etc.).

La rama de adultos del sistema educativo es una de las tantas ramas que la dictadura militar logró desarticular, en especial anulando experiencias y perspectivas vinculadas a la educación popular. Es preciso recuperar aquellas experiencias y reconstruir la historia social en torno a las prácticas de docentes y grupos populares que la dictadura persiguió, qué formación tenían, cómo se formaban, dónde qué trabajo realizaron, qué pasó con todos ellos. Tenemos que recuperar estos sujetos y esta historia "desde el presente", reconstituir estas experiencias de "educación popular" y hacerlas parte de la educación oficial hoy.

LOS FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA

La propuesta del Taller de Historia tiene como ejes de trabajo los conceptos de tiempo y espacio. Estos análisis son los que permiten el abordaje del problema de la identidad. Estos ejes (espacio-tiempo) son atravesados por núcleos transversales que hemos seleccionado en base al doble objetivo de indagar en las prácticas e historia de las prácticas sociales de los sectores populares y de transmitir contenidos vinculados fundamentalmente con la historia de los pueblos originarios de la región. Las experiencias de vida, en un contexto de comunicación y producción colectiva, constituyen la fuente de esta experiencia.

En el marco de esta propuesta se plantean dos objetivos: por un lado, nuestro interés por indagar en las particularidades que constituyen a la cultura popular. En este sentido, situándonos en el cruce entre la historia, la historia de la educación y la antropología, nos interesa rescatar los testimonios orales de los sujetos migrantes que asisten a las escuelas de adultos, de modo que los testimonios de las migraciones, prácticas alimentarias, creencias, la producción y reproducción de saberes en la infancia y sus continuidades y rupturas con el presente, son de particular interés. La lectura que realizamos de las prácticas sociales (alimentarias, educativas, vinculadas a la producción, religiosas) intenta comprender y explicar la cultura popular desde la diacronía y la sincronía; es mediante esta lectura en la diacronía que podemos llegar a entender a las culturas de los pueblos originarios como un componente de la cultura popular (Duran, L.; 1991). El otro objetivo se halla vinculado con el intento de constituir el taller de historia en una experiencia de educación popular, en la que los grupos participantes de estos espacios en las escuelas puedan construir conocimientos a partir de una lectura crítica de sus experiencias de vida. Consideramos que la educación de adultos debiera enmarcarse en el contexto más amplio de la 'educación popular', entendida ésta no a partir de la edad de los educandos sino de la opción política asumida en la práctica educativa. Entendemos que la pregunta que define si una experiencia educativa es popular o no, es, tal como lo planteó Paulo Freire, "¿a quién está sirviendo la educación? ¿a favor de quién y a favor de qué..." (Zibas, D.; 1993: 63). La educación popular surge como alternativa político-pedagógica al servicio de los intereses populares. En esta perspectiva, consideramos que la educación de adultos debe ser una educación "de" ellos y no "para" ellos.

La experiencia tiene su sustento en la perspectiva de la investigación participativa, entendida como una práctica por medio de la cual se desarrollan acciones pedagógicas de construcción colectiva de conocimiento (Sirvent, M.T.; 1994). Consideramos que toda investigación participativa propicia acciones pedagógicas de construcción colectiva de conocimiento, aunque no toda acción de educación popular es necesariamente una investigación científica. En las propuestas de investigación participativa subyace una hipótesis: que la apropiación colectiva del

saber, la metodología de pensar científico y la producción colectiva de conocimientos son formas posibles de efectivizar el derecho que tienen los diversos grupos y movimientos sociales sobre el conocimiento, el poder y la cultura (Sirvent, M.T.; 1994).

El planteo de cada taller se centra en que los estudiantes reflexionen sobre sus propias trayectorias de vida, aspirando a una comprensión explicativa de las mismas. En este sentido, entendemos el taller como un espacio pedagógico de construcción del conocimiento, en el que los sujetos asumen una postura indagatoria, de interrogación y crítica respecto de los procesos sociales y su propia constitución subjetiva, pensándose a sí mismos como colectivo. Se concibe al conocimiento como una construcción histórica de visiones del mundo válidas en determinados contextos, esto es, en determinados tiempos y espacios (Edwards, V.; 1990).

Entendemos que esta integración de los procesos de investigación, participación y educación en las prácticas de la investigación participativa se da porque comparten aspectos epistemológicos, cognitivos y metodológicos y no implica la confusión de los mismos, confusión que puede hacer perder la especificidad teórica y metodológica de cada uno (Sirvent, M.T.; 1994).

La construcción de las estrategias metodológicas en esta experiencia de taller tiene en cuenta, siguiendo a Edelstein y Rodríguez (1974) la necesidad de considerar a los sujetos de la misma, el contexto y las disciplinas.

Respecto de los sujetos, ya hemos hecho referencia a que quienes participan son en su mayoría migrantes o descendientes directos de migrantes (internos o externos); en especial mujeres, trabajadoras domésticas o bien excluidas de sistema laboral, los hombres son subempleados o con empleos precarios tal como obreros de la construcción. La edad oscila entre 18 y 70 años. Algunas motivaciones de hombres y mujeres de todas las edades que los hacen estar en las escuelas hoy son: el certificado de la educación primaria en las personas más jóvenes, encontrar un espacio público de encuentro, aprender a leer para leer la Biblia, y la asistencia que es posible encontrar accediendo a espacios públicos tales como la escuela. En general la escuela y el hospital son los espacios públicos-estatales en los que participan (sea por ellos o por sus hijos). No hay en las villas donde viven espacios recreativos estatales (gimnasios o polideportivos, por ejemplo). Las iglesias de diversos credos, en especial evangélicas pentecostales, son el otro espacio en el que participan. La exclusión o semi-exclusión del sistema laboral entraña múltiples exclusiones y "múltiples pobrezas" (Gadotti; 2000: 16; Sirvent; M.T.; 1999;): la principal es la pobreza política, la pobreza de participación social.

Tenemos en cuenta al conocimiento disciplinar producido por diversas ciencias sociales, en especial la historia, la antropología, la historia de la educación y

la literatura. Se realiza una transposición didáctica que tiene, dentro de las áreas curriculares, a la historia como eje, pero con vinculaciones especialmente con geografía y lengua (Hernández y Visotsky; 1999; 2001).

Respecto del contexto en que las experiencias se llevan a cabo, dedicaremos un apartado a su desarrollo.

EL PROPÓSITO

El interés general de los talleres radica en plantear un ámbito para la crítica del tiempo y el espacio vividos por ellos en tanto campesinos, obreros de la fruta, obreros de la construcción, y ya en la ciudad como "ocupantes" del espacio urbano, crítica que permita fundamentalmente la comprensión y explicación de las trayectorias (en la diacronía y la diatropía), trayectorias que permiten dar cuenta de un pasado y un presente común, esto es, de la existencia de un colectivo social, de un grupo social (Balbo, O.; 1998). El objetivo central de la experiencia es validar las otras culturas en las escuelas, específicamente en las escuelas de adultos. En este sentido es que durante los talleres se plantean temas a partir de los cuales el grupo intercambia experiencias y perspectivas, se realizan grabaciones que son transcriptas al código escrito. Al finalizar la experiencia se confecciona tanto un libro testimonial como un video. Cada alumno se lleva a su hogar un libro. Dicho producto tiene también la intención de servir de material a la docente del grupo en especial, y a las docentes de la rama y el sistema educativo en general.

A partir de esta indagación también se intenta realizar un aporte en la construcción de una historia de la educación que exceda los límites de la acción pedagógica institucionalizada. Esto es, pensar la educación más allá del estado educador, entendiéndola como una acción pedagógica general, que desde una doble arbitrariedad (un poder arbitrario que transmite un saber arbitrario, históricamente construido y socialmente legitimado) contribuye a la reproducción (Bordieu, P.; Passeron; 1970), pero también a la producción de los sujetos sociales y de la sociedad. Se intenta pensar la educación en el marco de los procesos de producción de prácticas y sujetos sociales (Tadeu da Silva, T.; 1995) y de producción de hegemonía (Williams; 1980; Tamarit, J.; 1992;).

Desde los planteos anteriores se procura revalorizar las historias personales en tanto colectivo social como fuentes para la construcción de una historia social de la educación de la región. En el ámbito específico de Bahía Blanca, la intención es indagar en la problemática de las migraciones y, en relación con éstas, el problema de la herencia cultural. Se plantea el programa a partir de pensar a esta ciudad como receptora de habitantes de distintos lugares de la Patagonia argentino-chilena y recientemente de Bolivia, y en este sentido formulamos la necesidad de

conocer y validar la historia y cultura de los grupos migrantes. Es de especial interés pensar los contactos interétnicos desde el siglo XVIII hasta nuestros días, en tanto relaciones pedagógicas, productoras y reproductoras de saberes y relaciones sociales.

ALGUNOS NÚCLEOS TEMÁTICOS FLEXIBLES

La tierra: procesos de desterritorialización. Ocupación del territorio de pampa y Patagonia a la llegada de los españoles. Pueblos que habitaban el territorio. Desplazamientos. Política de tierras en los estados nacionales de Chile y Argentina. La constitución de reservas. Latifundio-minifundio. La "tierra" en la ciudad.

El trabajo: la producción hortícola en el mundo mapuche. La cría del ganado. El proceso textil: de la esquila a los ponchos. El procesamiento de la madera. La cerámica. El trabajo doméstico. Continuidades y rupturas.

Las comida: la papa, el maíz, el trigo, las carnes en el mundo mapuche. Continuidades y rupturas.

Las creencias: la religión en el mundo mapuche. Personajes benéficos y maléficos. Supersticiones. Mitos. La religión hoy. Continuidades y rupturas. Las iglesias en el barrio.

Lo que se cuenta: mitos, cuentos, canciones, trabalenguas y adivinanzas. La memorización como contenido y como forma. La literatura: para entretener y enseñar.

Los juegos: juegos de mujeres. Juegos de hombres. Juegos de ambos. El juego: su doble función de divertir y enseñar.

La salud: Significados y significantes de la enfermedad. Los partos. Las curaciones con yuyos.

Las migraciones: los motivos. Las trayectorias. El país/ciudad expulsor-el país/ciudad receptor: tierra, vivienda, trabajo, sistema educativo, sistema de salud, seguridad social. Los grupos humanos: el grupo social y el grupo político.

En todos los casos se trabaja partiendo del lenguaje popular.

Algunas contradicciones que se han dado en este camino que llevamos son:

- Las instituciones: el lugar donde se enseña genera conflictos. En un caso, un taller funcionaba en una iglesia católica. Los alumnos más ancianos y que eran analfabetos completamente, no leían ni escribían en el sistema alfabético de escritura, eran evangélicos-pentecostales, eran descendientes de mapuches o habían vivido cerca de comunidades, y fue muy interesante cómo ellos se fueron convirtiendo en el centro de las clases a partir del trabajo sobre los pueblos indígenas, que fue el tema generador para trabajar, y vinculado a este tema la educación de los niños el trabajo en la infancia, juegos, la presen-

cia en la escuela (y sus diversas frustraciones) y las creencias. Se contaron testimonios del pasado y del presente. Esto generó un conflicto, ya que algunas personas de la iglesia católica se sintieron molestas por los relatos tanto sobre la religión indígena como la evangélica en la actualidad. En la actualidad vemos que las iglesias evangélicas están contribuyendo a la destrucción de los símbolos culturales indígenas a través de múltiples prohibiciones a recordar, a hablar (por ejemplo de las creencias) y a participar de festividades populares (tal como la del 18 de setiembre para los chilenos).

- Ideologías: la ideología de los docentes a cargo de las clases es un factor que obstaculiza un proceso real de alfabetización crítica. Sostienen concepciones elitistas, clientelistas y autoritarias de las relaciones con los sujetos analfabetos. Los talleres de historia realizados en el marco de sus clases promueven rupturas, generan conflicto en sus concepciones porque en ese momento reconocen en los alumnos saberes que ellos ignoran o que en todo caso conocían pero subestimaban, y que estos saberes son valorados por otros-otras instituciones (en este caso la Universidad). Se plantean distintas posibilidades de "hacer" y "sentir", de "pensar", que son narradas a partir de temas generadores (formas de procesar alimentos, de trabajar la tierra, de criar a los niños, de construir herramientas e instrumentos, cuentos diversos) y se presentan como válidos a todos los testimonios, lo que promueve una ruptura con la perspectiva autoritaria de las prácticas de enseñanza, prácticas en las que la enseñanza (bancaria) prevalece en importancia por sobre el aprendizaje.

- Es una preocupación para nosotras el hecho de que la enseñanza realizada no promueve el aprendizaje, y esto genera frustraciones y autodesvalorizaciones en personas que con mucho sacrificio van a la escuela queriendo aprender a leer y escribir. Manifiestan (fuera de la escuela) que hace años que van y no aprenden... Hoy es una gran preocupación para nosotras este tema. El método de alfabetización que practican las docentes parte de la letra, y no de la realidad de los grupos, así como el material que se emplea, de propuestas para la edad y realidad de los sujetos. Las imágenes que se emplean en la enseñanza son estereotipadas o de folletería de consumo (de hiper-mercados, por ejemplo).

- La relación docente-discente: es una relación en donde el aprender no está presente en la práctica del docente y donde los "aprendientes" no están habilitados para la enseñanza. Esto requiere de un trabajo profundo de cuestionamiento de parte de los docentes, en tanto son matrices de aprendizaje que sostienen sus prácticas desde hace tiempo. Mucho más fácil es plantear esta dialéctica con los grupos, en tanto sus matrices de aprendizaje incluyen en las prácticas al aprender-enseñar, y casi no han ido a la escuela con anterioridad, de modo que las situaciones escolares que puedan haberlos "marcado" en esta negación del "sujeto autor" (Fernández, A; 2000) son mínimas.

- Existe una teorización y una práctica del aprendizaje concibiendo al sujeto en tanto "individuo", dándose una negación o silenciamiento de la situación grupal en la que las prácticas de enseñanza y la vida cotidiana de la escuela se desenvuelven.

- El clientelismo con que se plantea la relación también es un obstáculo: sea porque necesitan "matrícula" para existir como escuela y no perder cargos, o la entrega de alimentos por asistir al programa de alfabetización.

- Tenemos interés en generar un espacio de trabajo en alfabetización con sujetos (en su mayoría ancianos, aunque no todos) que después de años de ir a la escuela han decidido dejar. También sabemos que es necesario el trabajo con los docentes de la rama de adultos, y lo estamos proyectando.

POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN DE JOVENES Y ADULTOS: RESPECTO DEL CONTEXTO EN QUE LAS EXPERIENCIAS SE LLEVAN A CABO

En Argentina, la educación de adultos fue inicialmente un campo ocupado por una multiplicidad y diversidad de sujetos sociales. A comienzos de siglo, el debate, las luchas, y los conflictos por el sentido que se les quería dar, se hicieron explícitos en una variedad de experiencias, en sasas del pueblo, sociedades populares de educación, cooperativas, colonias de educación agrícola, bibliotecas populares así como las primeras sociedades de resistencia, por las que se concretaban reivindicaciones corporativas de trabajadores, todas ellas surgidas de grupos socialistas y anarquistas.

Fue en la segunda década de este siglo cuando se inicia la consolidación de un discurso hegemónico. El Estado nacional pone bajo su control, tanto material como simbólico, experiencias dispersas, en tanto visualiza que el sistema escolar infantil no permitía garantizar el cumplimiento de la "educación popular" para todos. El Estado crea así un subsistema que va a considerar la formación para el trabajo y la flexibilidad del currículum, de manera que se adapte a los destinatarios y facilite su asistencia y permanencia (Rodríguez, 1996).

La relación que se estableció entre la escuela y los sectores subalternos a medida que el siglo XIX fue avanzando estuvo signada por la definición de los mismos como "barbarie" por el poder político. Si bien para la generación de 1837 esta categoría estaba representada por el indio, la inmigración no subordinada a la cultura política local y a las relaciones de producción dominantes habría sido definida también como tal a fines de siglo y principios del siglo XX. El racismo iría renovándose desde la conquista, trazando una continuidad del debate acerca de la educabilidad del indio a los inmigrantes europeos (Puiggrós, 1992). A lo largo del siglo XIX iría constituyéndose un sujeto pedagógico conformado por varios grupos sociales. En el Congreso Pedagógico de 1882, el congresista Santa Olaya en sus discursos:

> "Suponía la inferioridad moral y cultural de los sectores populares y lamentaba el desorden que ocasionaban los vicios que contraía la clase obrera; ...un llamamiento a los "sectores superiores" para que se hicieran cargo de atender tales problemas" (Puiggrós; 1992:106).

Puiggrós cita un interrogarte de Santa Olaya: "¿para esta clase de enfermos, declarados socialmente incurables, no hay medicina posible?" (Puiggrós; 1992: 106). Los define como "pobres parias, que ni saben leer" por lo que las bibliotecas no son un medio para mejorar sus costumbres y moralizarlos. Plantea la necesidad de educar a quienes deben ejercer su voto. Por esto propone "desarrollar la educación de adultos de ambos sexos..." (Puiggrós; 1992: 107). Santa Olaya incluyó a los indios entre los "desheredados" y enfatizó la necesidad de que el Estado atienda al adulto porque es quien debe transmitir la cultura. En la categoría "adultos" se irían incorporando así indios, inmigrantes, gauchos... todos aquellos sujetos a los que a través de bibliotecas, escuelas, libros y periódicos "alimento espiritual... hasta donde les de la intelijencia" (citado por Puiggrós; 1992: 107). Se iría constituyendo así una propuesta con sentido totalizador, y se iría consolidando un discurso hegemónico.

La ley de educación común de 1880 reconoce la educación de adultos, y ya entrado el siglo XX el Consejo Nacional de Educación dicta una reglamentación para la educación de adultos proponiendo que el Estado asuma el papel central de prestador y regulador, y crea un subsistema que incorpora las demandas de la formación para el trabajo y la flexibilidad del currículum (Rodríguez; 1996).

La instrucción de los obreros fue impulsada por la Federación Obrera de la República Argentina bajo el Programa FORA y durante el peronismo los obreros, maestros, campesinos, comerciantes y las mujeres fueron sujetos interpelados desde la educación. El sistema escolar se extendió, se generó un sistema de Educación Técnica y un sistema de capacitación laboral para adultos y de educación de la mujer.

Es en la década del '50 cuando se produce una resignificación del mandato fundacional del subsistema formal[10] enmarcada en el mandato desarrollista de que "las sociedades tradicionales y atrasadas necesitan de la protección de los pueblos modernos para producir la modernidad y el progreso que por sí misma está incapacitada para producir". Los países centrales implementan en América Latina un nuevo orden socioeconómico que diversifica el aparato productivo y genera nuevos requerimientos ocupacionales. La educación en general y la de adultos en particular va a cumplir en este contexto una función fundamental. Valiéndose de las teorías del "capital humano" cumplirá la función de formar "recursos humanos", proveyendo de mano de obra calificada a la producción, y de este modo atenderá la formación de la población de menores ingresos. Se crea en este período la DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos) (1968) y se lanza la Primera Campaña Nacional de Alfabetización. Experiencias fundadas

en el imaginario desarrollista, en el contexto social latinoamericano de la década del '60, dieron lugar a experiencias política y culturalmente complejas, que facilitaron la consolidación de la Pedagogía de la Liberación en varios países del continente, incluido el nuestro. Así es como en la década del '60 la educación de adultos se institucionaliza mediante la creación de un subsistema de educación de adultos, bajo el planteo desarrollista sostenido desde los organismos internacionales (Junge, 1990); las teorías del capital humano y de formación de recursos humanos vendrían a legitimar las propuestas educativas.

> "Las escuelas y los centros educativos, así como también otras experiencias de educación no formal y de trabajo social de inspiración desarrollista, crean un espacio en el que maestros, trabajadores sociales, militantes religiosos o políticos llevan a cabo un gran número de trabajos de educación popular. En múltiples y dispersos espacios de la cotidianeidad del enseñar y aprender de los sectores populares, nacen los gérmenes de lo que se va a ir consolidando como la pedagogía de la liberación"(Fernández; 1996: 82)

Desde inicios de los años '60 se difunden en contextos de reforma agraria las prácticas participativas e investigativas en educación, especialmente en experiencias con pobladores rurales, puntualmente en Chile, Brasil y Colombia. Para el mismo momento histórico, se conforma en Brasil el Movimiento de Cultura Popular del Nordeste Brasileño, el que integra Paulo Freire, cuyas prácticas educativas estaban dirigidas a poner al conocimiento al servicio de los intereses y necesidades del pueblo. Este grupo estaba enraizado en la perspectiva francesa del grupo *Peuple et Culture* y bajo la influencia de Boimondeau, Lebret, Dumazedier, Mounier, Freinet y los "*Kibutzim*" de Israel (Sirvent; 1994: 55) y concebían una nueva visión de la sociedad, de la educación y del cristianismo. Teresa Sirvent relata las experiencias desarrolladas en Buenos Aires, a través del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, con grupos que conformaban el cinturón de pobreza de las villas miseria de Buenos Aires y Gran Buenos Aires centrados en propuestas metodológicas que implicaban el desarrollo de actividades científicas y de análisis de la actividad cotidiana, y refiere:

> "Estas experiencias, tal vez por lo poco difundidas, no figuran en los trabajos más conocidos de sistematización de experiencias de Educación Popular. Sin embargo es interesante señalar sus raíces comunes con el Movimiento de Cultura Popular (MCP) del Nordeste brasileño del que formara parte Paulo Freire dirigiendo su División de Investigaciones (Sirvent; 1994: 55)".

Y señala que Amanda Toubes, así como los precursores del MCP de Recife, regresa a fines de 1959 de una estadía en Francia e Inglaterra en la que durante dos años trabajó intensamente con el grupo de *Peuple et Culture* y sus líderes Joffre, Dumazedier y Legrand, iniciando las primeras experiencias de educación popular de adultos en la UBA entre 1960 y 1966. Teresa Sirvent refiere haber for-

mado parte de este grupo de educadores desarrollando experiencias en bibliotecas, clubes y cooperativas (1994: 56).

También Isabel Hernández (1984) refiere a la conformación de experiencias de educación popular en la década del '70 refiriendo a la sensibilización dejada por el Mayo del '68 y por las experiencias de lucha en el interior de nuestro país (el Cordobazo y el Rosariazo, 1969, y podríamos agregar para nuestra región las luchas del Chocón y la pueblada de Cutral-Co), y refiere,

> "muchos de los educadores argentinos políticamente comprometidos, e insertos por esos años en el sistema oficial (en particular experiencias universitarias), nos hicimos eco del debate y las polémicas que por ese entonces se originaban en Europa, acerca de la teoría de los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, Baudelot, Establet, Passeron y por otra parte Lagrange y sus críticos) (Hernández; 1984: 33)".

En Bahía Blanca las experiencias de educación popular habrían estado vinculadas a movimientos sociales de acción barrial y en muchos casos vinculados a la iglesia católica (bajo la influencia ideológica del Movimiento de Sacerdotes por el Tercer Mundo y de la Teología de la Liberación), puntualmente trabajadores sociales y estudiantes, jóvenes que participaban de movimientos políticos o religiosos. Sería preciso profundizar en estas experiencias formativas tanto a nivel no formal como formal. A nivel formal, sabemos de la corta presencia de docentes perseguidos por la dictadura chilena en las cátedras de Pedagogía de la Universidad Nacional del Sur, que debieron huir luego, perseguidos por la dictadura argentina. 1976 puede ser considerado como el punto de inicio de un proceso de reestructuración de los aspectos básicos del andamiaje económico, modificándose el patrón de acumulación, esto es, insertando a la economía argentina en el mercado mundial. La estabilización económica se hace efectiva en base al control de los salarios, con la supresión de toda actividad gremial y de construcción de proyectos sociales alternativos al que se intentaba imponer, con lo cual se produce también la desarticulación del subsistema, la transferencia de servicios de educación básica y la desaparición de la DINEA, sumada a la desaparición física, exilio y dispersión de docentes formados y formadores en la pedagogía freireana. Serían momentos claves en la historia de la rama, una desarticulación que también debe ser leída en el marco –no de la negación, esto es de la 'des-estructuración'- sino como producción, articulación de engranajes en pos del cumplimiento de mandatos, vinculados a la redefinición de las fuerzas productivas.

La educación de adultos es actualmente una rama del sistema escolar caracterizada por la ausencia de espacios nacionales orgánicos, con una heterogeneidad librada a las diferentes capacidades provinciales. La Ley Federal de Educación se propuso como discurso hegemónico en el sistema educativo en general. En relación a la educación de adultos, se encarga de definirla en tanto Régimen Especial

–Título III, capítulo VII, de Regímenes Especiales, punto B, artículo 30- refiriéndose en especial a la calificación laboral y a la promoción de sistemas y programas de formación y reconversión laboral. A lo largo del año 1999 la provincia de Buenos Aires consideró la implementación de la reforma en esta rama[11] (Res. Min. 431/99). En la provincia de Buenos Aires se vienen llevando a cabo cambios en el sistema educativo formal a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación. En la rama de Adultos y Formación Profesional los cambios se dispusieron en el año 1999 (Res. Min. N°431/99), cuando se organizaron los grupos por primer y segundo ciclo y se dispuso el dictado de materias artísticas, inglés, etc. aunque no se crearon los cargos correspondientes. En el año 2001 se implementó el tercer ciclo en la rama, a cargo de un maestro para todo el ciclo (correspondiente a 24 horas cátedra). Asimismo una reforma reciente fue la creación de la Dirección General de Educación y Trabajo (el día 11 de abril de 2001), de la que depende ahora la Dirección General de Educación de Adultos y Formación Profesional. En actos, discursos y prácticas oficiales hay una sobrevaloración dada a la Formación Profesional por sobre la Educación de Adultos y el eje ideológico de los mismos se sustenta en el imaginario "desarrollista" (Hernández-Visotsky, 1999). Respecto de esta sobrevaloración, es importante tener en cuenta las relaciones que el neoliberalismo establece entre educación y trabajo. A lo largo de la historia esta relación ha venido adquiriendo diferentes sentidos, contextualizándose en teorizaciones y políticas antagónicas. Desde las ideas pedagógicas de Kerschensteiner acerca de la dicotomía entre trabajo intelectual y manual correspondiendo dos circuitos educativos en relación a los mismos, hasta los planteos gramscianos de la escuela ímoca que incluya cultura general humanista y formativa que equilibre la relación entre trabajo manual, industrial e intelectual, educación que no reproduce desigualdades y que se propone cambiar el mundo (Barco, 1994). Las actuales políticas educativas del neoliberalismo postulan ante un mercado laboral sumamente discriminador, desigual y competitivo, una escuela que se adapte a las necesidades de este mercado (Gentili; 2000).

EL P. M. A.

Con el advenimiento de la democracia, la política educativa del país en general y el Plan Nacional de Alfabetización en particular se enmarcan en el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO del año 1981. Unos cuantos elementos contribuyen a la legitimidad que adquiere en el ámbito social el Plan Nacional de Alfabetización en la década del '80 en nuestro país[12]:

- El avasallamiento de derechos que nos dejaba como herencia la dictadura militar, entre ellos el del acceso a la educación, junto a los altos porcentajes globales de escolarización en la enseñanza primaria. Persisten el analfabetismo y una escolaridad primaria incompleta para amplios sectores de la pobla-

ción. En 1980 un tercio de la población no llega a tener la escolaridad mínima de 7 años. De este tercio, un 5,1% nunca asistió a la escuela y un 29,9% tiene el nivel primario incompleto (Paviglianiti; 1988);

- Las concepciones socialdemócratas que gozan de gran aceptación en los ámbitos gubernamentales y en la sociedad civil en el país.

- La historia del partido que asume el poder. Según Emilio Tenti (1993) la política educativa del radicalismo reconoce rasgos estructurales permanentes. Según este autor, el radicalismo es heredero de una tradición que integra elementos de la cultura laica, una creencia en las virtudes de la educación como factor de movilidad social y una defensa de la educación pública, universal y gratuita que se articula con el respeto al principio de la libertad de enseñanza.

Dichos valores presidieron el momento constitutivo del Estado moderno y del sistema educativo argentino desde la segunda mitad del siglo pasado, pero se vieron afectados durante las dictaduras militares que gobernaron al país desde 1930. Durante el último gobierno dictatorial se llevó a cabo un rígido control sobre los sujetos, las instituciones y las prácticas sociales que se encargaran de la producción y reproducción de la cultura. El gobierno militar consideró al sistema educativo un campo de batalla; allí era preciso librar un combate contra los enemigos ideológicos del régimen (Tenti, 1993). El campo de la educación es un campo sensible a atentados contra las libertades públicas y los derechos ciudadanos. Hubo despidos masivos en todos los niveles (y una especial persecución en la rama de adultos), expulsiones y suspensiones de estudiantes universitarios, controles ideológicos en materia de contenidos, una estructura de poder fuertemente jerarquizada, prohibiciones en la agremiación estudiantil...

El establecimiento de la democracia política y las libertades y derechos de los ciudadanos permite que actores sociales antes silenciados recuperen su voz, se manifiesten, reorganicen, expresen sus intereses y eleven sus demandas. Durante este gobierno, se registra un incremento del gasto público en educación. En 1986 el gasto es el más alto de los últimos veinticinco años, y más significativo todavía comparado con la caída abrupta en la última dictadura militar.

En este contexto se enmarca el Plan Nacional de Alfabetización, en un momento histórico en que si bien los grupos económicos venían configurando desde el año '75 y afianzando a partir de la dictadura un Estado cada vez más desentendido de las cuestiones sociales y particularmente en educación, el Estado nacional se presenta dando lugar a las demandas de derechos por parte de la población, rezando el preámbulo de la de nuevo vigente Constitución Nacional. Es así que la restitución de la democracia como estado de derecho implicó tomar a la educación como bandera, apelando al discurso fundacional del sistema educativo y a su meta "incumplida".

El gobierno nacional intenta, a través de un plan en el ámbito nacional,

> "Retomar el inconcluso programa de educación popular, quebrado por sucesivos golpes militares encarando la alfabetización no como un fin...sino como el primer paso en el proceso ininterrumpido de educación permanente". (CONAFEP; 1985(a): 9).

Reconoce como antecedentes:

- La ley 1420 de educación común, "pilar fundamental de nuestra educación popular (CONAFEP; 1984: 51).

- La campaña tendiente "a erradicar"[13] el analfabetismo impulsada durante el gobierno del presidente Illia, con el Dr. Alconada Aramburu en el Ministerio de Educación, en el año 1964 (el mismo ministro que estuviera con Alfonsín al inicio del período). Esta campaña se interrumpió con el golpe de 1966.

- la "Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción" (CREAR) en 1973[14].

Basado en los lineamientos de la UNESCO y la CEPAL, el plan de alfabetización toma la acepción de analfabetismo funcional redefinida por la UNESCO en 1978, considerando funcionalmente analfabeta a la persona

> "que no puede emprender aquellas actividades en las que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y su comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad" (CONAFEP; 1985(a): 9)[15].

De un diagnóstico de la situación con datos del INDEC que indica la existencia de 1.184.964 analfabetos absolutos y 5.283.211 analfabetos funcionales, se decide la implementación del plan, en dos frentes: centros de alfabetización; destinados a analfabetos absolutos, y educación a distancia, destinada a analfabetos funcionales.

A nivel provincial la organización institucional consta de una junta coordinadora, orientadores pedagógicos propuestos por las juntas, y alfabetizadores (docentes titulados y voluntarios) designados ad-referendum por las juntas. A nivel local, se produce la apertura de los primeros centros en el año 1985 en lo que fué la Zona XVII, que comprendía los distritos de Bahía Blanca, Coronel Dorrego, Coronel Suárez, Villarino, Coronel Rosales, Monte Hermoso, Tres Arroyos y Tornquist. En Bahía Blanca se abren quince centros en el año 1985, llegando a contar con cuarenta y cinco y finalizando en el 1989 con treintaidós centros (Cavallero, 1989). En el momento de la sistematización del plan en la zona (año 1989) se adjudica como causal principal del cierre de centros la racionalización del personal dispuesta por el gobierno nacional (circular del 16-12-86 de la CONAFEP).

En su momento se lleva a cabo un programa de capacitación de alfabetizadores, seminarios y talleres, y se elabora material didáctico de apoyo. El documento de sistematización registra la inquietud de una continuidad con la post-alfabetización, dentro de la concepción de educación permanente (Cavallero; 1989).

En el año 1988 es declarado de interés municipal por el intendente de Bahía Blanca, y en 1989, cuando se anuncia desde el Poder Ejecutivo la finalización del plan, desde el municipio se decide continuarlo. A partir de 1990 la continuidad laboral de los docentes es de forma voluntaria, y la provisión de materiales la realiza el municipio. Van a funcionar cuatro centros. En junio de 1992 el Plan adquiere fuerza de ordenanza y queda formalmente constituido al ser aprobado por el Concejo Deliberante. En ese año y sin continuidad se abrieron centros en Barrio Avellaneda, Ingeniero White y Sala Médica Barrio Km. 5. En el año 1993 se comienza a asignar un pago a los docentes en concepto de beca. La caja de alimentos (programa PAN) sigue entregándose a cada alfabetizando, aún en la actualidad, desde los inicios del P.N.A. En la actualidad el Plan cuenta con diecisiete centros donde asisten aproximadamente quince alfabetizandos por grupo, aproximadamente un tercio son analfabetos absolutos.

En la actualidad este plan está en vigencia en la ciudad. Hasta el año 2001 contaba con dieciocho grupos conformados en distintos barrios de la ciudad. En el marco de este programa desarrollamos talleres en tres grupos, compartiendo experiencias y reflexiones con las docentes alfabetizadoras.

LA PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGIA DE PAULO FREIRE: UNA BRÚJULA NECESARIA

1-Compromiso del estado con la educación: construcción, mantenimiento de escuelas, pago de salarios (dignos); inversión en formación docente.
2-Participación de la comunidad en el planeamiento: padres, alumnos, sindicatos, universidades.
3- La ciencia y la universidad abiertas a las necesidades populares.
4- Compromiso político de transformación social.
5- Pedagogía crítico-dialógica, esto es, dialéctica: tanto en la teoría del conocimiento como en la relación pedagógica.
6- No a la manipulación de ningún tipo: ni político-partidaria ni en la relación pedagógica.

Gadotti señala algunas intuiciones originales del paradima de la educación popular que él inspiró:

a) "a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento;

b) a defesa de uma educação para a liberdade, pré-condição da vida democrática;

c) a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda);

d) a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas;

e) a noção de uma ciência aberta às necessidades populares;

f) um planejamento comunitário e participativo" (Gadotti; 2001: 48-49)

Podemos dar cuenta de los principios citados a través de su práctica política-pedagógica en las exigencias puestas al gobierno de Río Grande del Norte para la campaña de alfabetización de Angico, en la década del '60 (Freire, 1987):

- Que se celebre un convenio entre el estado (la Secretaría de Educación) y la universidad (el servicio de extensión cultural).

- En el convenio se establecería que el gobierno se haría cargo de todos los gastos para los profesores, a excepción de que estos hicieran su trabajo como extensión de sus cargo en la universidad.

- El trabajo debería ser dado a líderes universitarios teniendo en cuenta la disposición, seriedad y coraje.

- La ciudad no sería visitada durante el proceso por el gobernador ni por funcionarios, para evitar cualquier manipulación política.

- Si el gobierno traicionaba algún punto, se rompería el convenio y se lo denunciaría en entrevistas con la prensa.

- Si la Alianza para el Progreso estudiaba la experiencia y le ponía un punto final, se denunciaría en la plaza pública el carácter colonialista de ésta.

También podemos dar testimonio de los principios citados en las acciones desarrolladas durante la gestión en la secretaria de educación (Freire; 1997b):

- Perspectiva democrática de la política pedagógica (no clientelismo, no autoritarismo, no elitismo): su objetivo fue ampliar la participación de la comunidad educativa en las decisiones y acciones en las escuelas. Implementó la autonomía de las escuelas a través de la elaboración de proyectos propios comprometiendo siempre los recursos financieros del Estado.

- Preocupación (e inversión) por la formación permanente de los educadores, por entender que los educadores necesitan de una práctica político-pedagógica seria y competente bajo los siguientes principios:

  - El educador como sujeto de su práctica: debe crearla y recrearla.

  - Formación a partir de la reflexión sobre la práctica cotidiana.

  - La formación del educador debe ser constante y sistematizada.

  - La práctica pedagógica requiere la comprensión de la génesis del conocimiento.

  - La formación de educadores es condición para el proceso de reorientación curricular.

  - El programa de formación de educadores tendrá como ejes básicos la fisonomía de la escuela que se quiere; la necesidad de suplir elementos de formación básica en los educadores en las diferentes áreas del conocimiento humano; la apropiación, por los educadores, de los avances científicos del conocimiento humano que contribuyan al proyecto de escuela. En especial, trabajando la acción-reflexión-acción de temas relevantes de la propia realidad con docentes de una escuela o nucleamientos de escuelas.

- Trabajo conjunto con universidades entendiendo que la universidad tiene una responsabilidad social que cumplir y una contribución fundamental que dar en lo que tiene que ver con la comprensión del conocimiento (y avances) y en las cuestiones de formación de los profesionales que actúan en los sistemas de enseñanza. La aproximación de la universidad con la escuela permite que la propia universidad se apropie de un conocimiento de la realidad que le hará repensar su enseñanza y su investigación.

- Pedagogía crítico-dialógica: respeto por la cultura del alumno. Construcción colectiva del conocimiento articulando el saber popular y el saber científico, mediados por las experiencias del mundo, estimulando la crítica, la pregunta, la creación.

- La escuela tiene que reflejar las necesidades y expectativas de la población: consejos de escuela (deliberativos), plenarias pedagógicas.

- Creación de lugares físicos donde atender a los niños (empleo transitorio de iglesias, clubes, sociedades de fomento de los barrios, etc.).

- Preocupación por el salario docente.

POR UNA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS CRÍTICA: APUNTES PARA SU CONSTRUCCIÓN

- En principio considero que se debe superar el concepto clientelista desde el que el neoliberalismo asume a la educación como a tantos otros derechos sociales. Que los sujetos puedan asumir la educación como un derecho de los grupos sociales y no como una donación realizada por el poder político. Esto implica construir una subjetividad democrática (Gadotti; 2000: 15) partiendo del conocimiento de cómo funciona el modelo neoliberal en tanto categoría histórica para que los grupos puedan extrañarse ante la propia realidad y vislumbrar la posibilidad de transformar la situación de desigualdad. Esto es asumir una conciencia histórica.

- Debiera estar enmarcada en el contexto de políticas que propicien la participación popular; en el caso de no estar enmarcada en proyectos políticos populares desde el Estado, debiera ser impulsada por grupos organizados desde la sociedad civil, esto es, en tanto proyectos contrahegemónicos o constructores de hegemonía alternativa (Williams; 1980).

- Debiera ponerse ante todo en cuestión la oposición escritura-oralidad, desmitificando la escritura y el carácter mágico asignado por los analfabetos a la misma, en especial quienes concurren a partir de su participación en Iglesias Evangélicas.

- Debe ser una educación popular transformadora de las condiciones de opresión y enraizada en la cultura del pueblo.

- Debiera comenzar con un programa de formación de alfabetizadores que: supere la dicotomía entre trabajo intelectual y trabajo manual, entre teoría y práctica, entre formación y acción; que propicie la transformación de las prácticas y de las teorías que la sustentan a partir de la reflexión sobre ellas; que permita superar el concepto eficientista de educación de calidad, para entenderla no como competitividad sino en tanto saber que permite enfrentar los problemas cotidianos junto con los otros (Gadotti; 2000: 17).

CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo hemos retomado cuestiones que nos permiten vincular educación, diversidad cultural, desigualdad social y el problema de la tierra. Consideramos que hoy más que nunca es un imperativo político, ético, y estético plantear en las escuelas el problema central del pensamiento de Freire: la dialéctica teoría-práctica, y ligada a ésta, trabajo manual e intelectual[16]. La realidad social y política que estamos viviendo los latinoamericanos en general y los argentinos en particular es un contexto propicio para retomar los proyectos "acallados", "amordazados", "fusilados" por las dictaduras militares. Es un momento y un contexto

en el que dichas prácticas están siendo impulsadas desde movimientos sociales y políticos de resistencia, muchos de ellos generando ámbitos de formación docente (MST, zapatismo). En Argentina, discurso y acción se están aunando en los barrios, en los comedores barriales, en las asambleas populares, en asambleas sindicales. Considero que es un momento oportuno para que el colectivo docente, en conjunto, pueda revisar nuestras prácticas en pos de acercar un poquito más el discurso y la acción. Volver a Freire para construir una teoría de la educación enmarcada en un proyecto popular es un buen punto de partida.

BIBLIOGRAFÍA

Barco, Silvia 1994 "Las orientaciones pedagógicas de la Ley Federal de Educación", en *Revista Argentina de Educación* (Buenos Aires) Nº 22, EGCE.

Barreto, J. 1990 3º edición "El agente social en los círculos de cultura y en los grupos operativos", en *Seminario El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere.* Instituto Pichón Riviere (Buenos Aires: Editorial Cinco).

Barreto, J.; Barreto, V. 2000 "A formação de los alfabetizadores", en Gadotti-Romao (Organizador) *Educação de jovenes e adultos: teoría, práctica e propost*a 2º edición revisada (São Paulo: Cortez IPF) 79-87.

Bravo, Héctor 1994 *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos* (Buenos Aires: CEAL).

Brusilovsky, Silvia 1996 "Entrevista a Silvia Brusilovsky de Monteverde", en *Revista del IICE,* Año V, Nº8.

Balbo, O. 1995 *El sujeto de la educación de adultos –otra mirada sobre el analfabetismo.* Encuentro Provincial de Educadores de Adultos, ATEN, Zapala.

Batallan, G.; García, F. 1988 "Trabajo docente, democratización y conocimiento", en *Cuadernos de Antropología Social*.Vol. 1, Nº 2, 19-28.

Bourdieu, P.; Passeron 1970 *La Reproducción* (Madrid: Laia).

Cavallero, Estela 1989 *Sistematización del Plan Nacional de Alfabetización. Zona XVII.* Municipalidad de Bahía Blanca.

Coordinadora de Organizaciones MAPUCHE, *NORGVLAMTULEAYIN* 1998 *Educación Autónoma Mapuche*, Neuquén.

Cook-Gumperz, Jenny 1988 "Alfabetización y escolarización: ¿una ecuación inmutable?", en Jenny Cook-Gumperz, *La construcción social de la alfabetización* (Madrid: Paidós).

Couto, Sonia 1999 *"O método Paulo Freire, en Método Paulo Freire: principios e práticas de uma concepcao popular de educacao"*. Dissertação de mestrado.

Diaz-Polanco, Héctor 1995 "La rebelión de los indios zapatista y la autonomía", en *Chiapas insurgente. Cinco ensayos sobre la realidad mexicana* (Navarra, Txalparta: Editorial, Tafalla, Navarra).

Diaz, Raúl, 1998 "La Neo-narrativa de la Educación Intercultural y la refiguración del "para qué" de la Escuela", en *Papeles de trabajo, Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingïsticas y Antropológico-Sociales.* Universidad Nacional de Rosario.

Duran, Leonel, 1991 "Cultura popular y mentalidades populares", en Colombres, A. (Compilador) *La cultura popular* (Buenos Aires: La red de jornadas, Premia).

Edelstein, G.; Rodriguez, L. 1974 "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", en *Revista de Ciencias de la Educación* (Buenos Aires) Año IV, Nº 12.

Edwards Verónica, 1990 *Los sujetos y la construcción social del conocimiento es - colar en primaria: un estudio etnográfico* (Santiago de Chile) PIIE. Colección etnográfica Nº 4.

Fernández, Alicia, 2000 *Los idiomas del aprendiente* (Buenos Aires: Nueva Visión).

Fleuri, Reinaldo Matías 1993 "Interdisciplinaridade: meta ou mito?", en *Re - vista Plural*, (Florianópolis) Nº 4, Ano 3, jan-jul.

Fontana, Joseph 1982 *Historia. Análisis del pasado y proyecto social* (Barcelona: Crítica).

Fradkin, Raúl 1998 "Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes", en *Anuario IEHS* (Tandil) Nº 13, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro.

Freire, Paulo 1969 *La educación como práctica de la libertad* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1974 *Concientización* (Buenos Aires: Búsqueda).

Freire, Paulo 1985 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1987 *Aprendendo com a própria história, Paulo Freire e Sérgio Guimarães* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).

Freire, Paulo 1993 *Profesora sim, tia nao: cartas a quem ousa ensinar.* Sao Paulo, Olho D'Agua, X Carta.

Freire, Paulo 1994 *Pedagogía del oprimido*. Traducción de Jorge Mellado. (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1997 *Pedagogía de la autonomía* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1997 [a] *A la sombra de este árbol* (Barcelona: El Roure).

Freire, Paulo 1997 [b] *La educación en la ciudad* (México: Siglo XXI).

F Freire, Paulo; Shor, I. 1986 *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).

Funes, Graciela y otros 1992 *Las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria* (Neuquén: Universidad Nacional del Comahue).

Gadotti, Moacir 2001 *Lições de Freire cruzando fornteiras: tres hablas que se completan* (São Paulo: Instituto Paulo Freire).

Gadotti, Moacir 2001 *Pedagogía de la tierra y de la sustentabilidad*. Mimeo.

Gadotti, Moacir 2002 *A interdisciplinaridade: atitude e método. Um pouco de sua história* (São Paulo: Instituto Paulo Freire).

Gadotti, M.; Romao, J. (Organizadores) 2000 *Educação de jovens e adultos: teoría, prática e proposta* (São Paulo: Instituto Paulo Freire, Cortez).

Gentili, Pablo 2000 "Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa", en *Congreso Internacional de Educación. Educación, Crisis y Utopías.* (Buenos Aires) Tomo 1. Análisis político y propuestas pedagógicas.

Hernández, Graciela 1998 "Mujer, analfabetismo y alfabetización", en *Temas de Mujeres. Perspectivas de género* (Tucumán) Universidad Nacional de Tucumán, 603-610.

Hernández, Graciela 1999 "Historia Oral e Historia Escrita en la cultura mapuche, según el análisis del testimonios de mapuches contemporáneos", en: *Actas de las III Jornadas Chivilcoyanas en Ciencias Sociales y Naturales*, Centro de Estudios Sociales y Naturales de Chivilcoy, 101-106.

Hernández, Graciela 2002 *Relato Oral y Cultura* (Bahía Blanca: Ediuns).

Hernández, Graciela; Visotsky, Jessica 1999 *La historia' y 'las historias' en la Educación de Adultos*, Ponencia presentada en las VII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia (Neuquén: Universidad Nacional del Comahue).

Hernández, Graciela; Visotsky, Jessica 2000 [a] *La cultura' y 'las culturas'*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación. "Debates y Utopías". Universidad de Buenos Aires.

Hernández, Graciela; Visotsky, Jessica 2000 [b] "'Dorcas' o 'señoritas' el lugar de las mujeres en las Iglesias Evangélicas Pentecostales en barrios pobres de Bahía Blanca", en *Voces en conflicto, espacios de disputa* (Buenos Aires) VI Jornadas de Historia de las Mujeres y I Congreso Latinoamericano de Estudios de las Mujeres y de Género, Universidad Buenos Aires (Versión C.D).

Hernández, Graciela; Visotsky, Jessica 2001 [a] *Cultura Popular-Cultura indígena. Una experiencia de Educación popular en Escuelas de Adultos* (Bahía Blanca: Editorial Museo Histórico).

Hernández, Graciela; Visotsky, Jessica 2001[b] *Historia y Vida Cotidiana en la Educación de Adultos.* Ponencia presentada en las VIII Jornadas interescuelas-Departamentos de Historia, Salta.

Hernández, Isabel 1985 *Saber popular y educación en América Latina* (Buenos Aires: Búsqueda) CEAA.

Junge, Gustavo 1990 *Educación de Adultos en América Latina y en Argentina*, Documento de Trabajo del P.E.A., Facultad de Ciencias de la Educación (Cipolletti) Universidad Nacional del Comahue.

Juliano, Dolores 1987 "El discreto encanto de la adscripción étnica voluntaria", en *Procesos de contacto interétnico* (Buenos Aires: Búsqueda).

Juliano, Dolores 1993 *Educación intercultural. Escuela y Minorías étnicas* (Barcelona: Eudema).

Klimovsky, Gregorio 1994 *Las desventuras del conocimiento científico* (Buenos Aires: A_Z).

Lewin, Helena 1989 "Analfabetismo: una lectura de la pobreza latinoamericana", en *Alfabetización para la Democracia* (Santiago de Chile: CEAAL).

MST 1992 "Como fazer a escola que queremos", en *Caderno da educação* (São Paulo) Nº1.

Neufeld,M.; Thisted, J. (Compiladores) 1999 *De eso no se habla…. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (Buenos Aires: Eudeba).

Nogueira, Adriano 2002 *La formación del (de la) educador(a) a través de pro - yecto e - investigación: la ciencia es un sueño posible.* Mimeo.

OCASTAFE (Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fe) 1995 *Proyecto de reglamentación Ley 11.078. Provincia de Santa Fé.* Santa Fe.

Pain, Sara, 1982 *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje* (Buenos Aires: Nueva Visión).

Paviglianiti, Norma 1988 *Diagnóstico de la Administración central de la Edu - cación*. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires.

Puiggros, Adriana, 1992 *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sis - tema educativo argentino (1885-1916)* (Buenos Aires: Galerna).

Rodríguez, Lidia 1996 "Educación de Adultos (E.A) y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión", en *Revista del IICE* (Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires) Nº 8.

Saab, Jorge 1998 "El lugar del presente en la enseñanza de la Historia", en *Anuario IEHS* (Tandil) Nº 13, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro.

Salas, Adalberto 1992 *El mapuche o araucano* (Madrid: Mapfre).

Scott, Joan 1993 "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en *De mujer a género* (Buenos Aires) CEAL.

Sirvent, María Teresa 1994 *Educación de Adultos: investigación y participación* Buenos Aires: Libros del Quirquincho).

Sirvent, María Teresa 2000 *Cultura popular y participación social. Una inves - tigación en el barrio de Mataderos* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Tadeu Da Silva, Tomaz 1995 *Escuela, Conocimiento y Currículum* (Buenos Aires: Miño y Dávila) Ensayos Críticos.

Tamarit, José 1992 *Poder y educación popular* (Buenos Aires: Libros del Quirquincho).

Tenti, Emilio 1993 "La política educativa radical: 1983-1988", en *Revista Cauces*.

Visotsky, Jessica 2000 "La problemática de género en las teorías educativas. Positivismo y Escuela Nueva. Presencias y Ausencias del 'rosa' en los textos", en *Mujeres en Escena*, Actas de las V Jornadas de Historia de las Mujeres y Estudios de Género, UNL Pampa, Santa Rosa.

Visotsky, Jessica 2001[a] *Mapuches en la ciudad y su presencia en la Escuela de Adultos. En Actas de las* V Jornadas de Etnolingüística, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Arte, Rosario (Versión C.D).

Visotsky, Jessica 2001[b] *La escuela en el relato. Testimonios de grupos migrantes que asisten a centros de alfabetización en la ciudad.* En Actas del V Encuentro Nacional de Historia Oral, Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, Agosto de 2001 (Versión C.D).

Williams, Raymond 1980 *Marxismo y Literatura* (Barcelona: Península Barcelona).

Zibas, D. 1999 *Entrevistas. Paulo Freire. La Pedagogía del oprimido treinta años después.* En *Revista Propuesta Educativa*, 62-63.

DOCUMENTOS

CONAFEP 1984 Seminario Taller sobre estrategias para el desarrollo del Plan Nacional de Alfabetización. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires.

CONAFEP 1985 [a] Plan Nacional de Alfabetización. Lineamientos Generales, Buenos Aires.

CONAFEP 1985 [b] Plan Nacional de Alfabetización. Cartilla de Unidad Nacional, Lectura y Escritura. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires.

CONAFEP 1985[c] Plan Nacional de Alfabetización. El país de todos. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires. CONAFEP 1986 Plan Nacional de Alfabetización. Sugerencias para el Alfabetizador. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires.

Plan Social Educativo 1997 [a] Terminalidad de primaria para adultos a distancia, Ciencias Sociales. Módulos para docentes. Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina.

Plan Social Educativo 1997 [b] Terminalidad de primaria para adultos a distancia, Ciencias Sociales 1 y 2. Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina.

NOTAS

1 Algunas de las ideas expuestas han sido propuestas en la ponencia "La cultura y las culturas. Una propuesta de educación intercultural en un barrio popular de Bahía Blanca", presentada en el II Congreso Internacional de Educación, Educación, Debates y utopías, UBA, Bs.As. agosto de 2000 y en las VI y VII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia realizadas en Neuquén, en 1999 y Salta, en 2001 respectivamente.

2 Jessica Visotsky. Profa. de Ciencias de la Educación. Coordinadora de talleres de historia en Bahía Blanca, en Centros de Alfabetización.

3 Es importante dar cuenta del debate teórico sobre el contacto cultural. El modelo de sociedad multicultural (y ligado a éste el de multilingüismo) es el opuesto al modelo asimilacionista, es la consideración en un país de la diversidad cultural como algo bueno y deseable. Frecuentemente estas perspectivas toman en consideración únicamente el contenido cultural del grupo étnico sin considerar las determinaciones estructurales y el contexto político-económico en el que se desarrolla la diferenciación étnica. Tal vez la definición más acertada sería la que dio en 1992 el alcalde de Nueva York a su ciudad, "mosaico glorioso". Es una perspectiva que considera la necesidad del respeto de la diversidad étnica pero sin considerar los conflictos étnicos. Cada grupo al lado del otro pero sin vínculos con los demás. El concepto de *sociedad plural* al que se vincularía el de plurilingüismo fue acuñado por Barth (extrapolando su estudio en Pakistán a todo el Oriente Medio). El plantea la "interdependencia ecológica" o al menos la falta de competición entre los grupos étnicos. Respecto del problema de la etnicidad, la obra de Barth sobre los grupos étnicos y sus fronteras modificó el enfoque acerca de los grupos étnicos. Para Barth fue fundamental desterrar la idea de que los grupos étnicos construyen sus límites desarrollando su organización social y cultural en forma aislada y respondiendo al medio natural en el cual viven, inmersos en procesos adaptativos selectivos y particulares que los convierten en verdaderas islas. Por el contrario, este autor sostiene que era posible la existencia de sociedades plurales en las cuales los grupos étnicos pueden estar en contacto, y que además ese contacto no necesariamente tiene que conducir a la asimilación de un grupo por parte del otro. Según él, las particularidades y distinciones étnicas pueden persistir a pesar del contacto interétnico. Estas afirmaciones han sido analizadas por la mayoría de los especialistas en el tema como demasiado optimistas, ya que no tienen demasiado en cuenta las relaciones de dominación y conflicto (Kottak, 1999; Hernández, en Hernández Y Visotsky, 2000). Vázquez realiza una distinción entre multilingüismo-multiculturalismo y plurilingüismo-pluriculturalismo siguiendo a Hamel; los dos primeros designan una situación de facto que existe independientemente de su valora-

ción por parte de los actores sociales mientras que los segundos caracterizan a situaciones donde los principales actores sociales, tanto de las sociedades dominantes como de los pueblos indígenas, reconocen y asumen las diferencias étnicas y lingüísticas como factores de enriquecimiento cultural. El concepto de interculturalidad estaría ligado al de pluralismo e involucraría a la sociedad en su conjunto (Vázquez, 2000: 117-120). En la actualidad este concepto ha sido apropiado por los neoliberales, para justificar desigualdades sociales impuestas desde el poder político (lecturas críticas al respecto pueden en Neufeld; 1999; Díaz, 1998). Desde una mirada local, Graciela Hernández aborda el problema de la etnicicidad en grupos migrantes mapuches. En una revisión sobre esta problemática señalaba que Alain Touraine es uno de los teóricos (en su libro *¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global)* que planteó la cuestión de las "políticas de la identidad", él propone al "multiculturalismo" como un "estado óptimo de cosas", y sostiene que no se trata de fragmentar el mundo en espacios culturales extraños unos a otros y preocupados por la "pureza" y la homogeneidad, en una lectura ingenua en la que los conflictos y las relaciones de dominación que dan lugar a la construcción de las identidades son ignorados. Frente a esta postura, Dolores Juliano señala en *Estrategias de elaboración de la identidad* la importancia de la confrontación. Juliano realizó una síntesis de las elaboraciones de la identidad en la Argentina guiada siempre por los pares de opuestos, positivo y negativo, con los que se fueron realizando las distintas identificaciones a lo largo de la historia argentina. Según este esquema binario, en la época colonial el modelo de identificación positiva era el "cristiano", blanco e hispanohablante, mientras que el modelo de identificación negativa era el de los "infieles", los indios. Los opuestos van cambiando según la necesidad -o no- de incorporar a "indios" y "negros" en las luchas independentistas, pero con el triunfo de la oligarquía liberal se impuso el par antagónico de "civilización" (positivo) y "barbarie" (negativo). Juliano sostiene que el considerar al argentino como sólo europeo sirvió de legitimación del despojo territorial de los indios y su reemplazo por población autóctona, y la imposición de una cultura ajena a través de la escuela, cultura que prescindía de los aportes autóctonos. Juliano sostiene que esta identidad étnica permitió ignorar no sólo el aporte de las culturas indígenas, sino que también se opone a reconocer el aporte de las culturas populares (por eso se considera también "sin cultura" a todos aquellos que no han sido alfabetizados porque no asistieron a la escuela). No podemos homologar la etnicidad a la cultura, porque si la identidad étnica se "negocia" con bastante facilidad, no sucede lo mismo con la cultura. La cultura es aprendida y también subyacen a ella relaciones sociales, condiciones y relaciones económicas que configuran las prácticas culturales. Una de las ma-

yores dificultades que ofrece el estudio de la cuestión étnica en el continente americano es la diversidad de formas de colonización que operan en América, junto con las características coercitivas hacia las minorías indígenas que asumieron los estados-nación, que también las ubicaron en lugares subalternos. Increíblemente, a pesar de la historia de dominación colonial que han sufrido estos grupos étnicos, sus etnicidades no han desaparecido, sino que siguen vigentes (Hernández, en Hernández y Visotsky, 2000).

4 Para la elaboración de las cartillas nos valimos además de las experiencias propias y testimonios locales, de aportes de material de educación popular del MST y de ADITEPP (Movimientos de Educación Popular), ambos de Brasil, de las críticas reflexiones y propuestas "sabias" de las experiencias educativas en Chiapas (Primer Encuentro de la Educación Autónoma por la Paz y la Humanidad Aguascalientes, 20-12-1999) y del CETAL (Centro de Estudios en Tecnologías Apropiadas para América Latina, Santiago de Chile).

5 Empleamos la categoría género y no sexo porque consideramos que da cuenta de las determinaciones socio-históricas acerca del devenir hombre o mujer en la sociedad (puede ampliarse en Scott, J. 1993).

6 El incanato incorporó desde el siglo XV hasta mediados del XVI el territorio que se extiende entre el valle de Copiapó y el río Maule (actual terrritorio chileno), denominando a esta facción *kollasuyu*, "imperio del sur", pero al sur del río Maule la influencia disminuía, desapareciendo a lo largo de los ríos Itata y Bío-Bío, donde la población nativa impidió la ocupación del territorio por los soldados del inca. Ellos mantuvieron su cultura de hombres libres, su laxa organización tribal, su estilo de vida semi-nómade y su economía de subsistencia de cazadores recolectores, con agricultura y ganadería mínimas. (Salas; 1992). La ocupación del territorio Mapuche por los conquistadores españoles se dio con relativa facilidad hasta el río Bío-Bío, donde, tal como había ocurrido con el ejército del incanato, fueron detenidos por la población indígena. La resistencia armada fue enérgica entre el río Bío-Bío y el Toltén. Los conquistadores renunciaron a la ocupación de esas tierras y adoptaron medidas defensivas. A mediados del siglo XVII se estabilizó la situación de frontera a lo largo del curso del Bío-Bío ratificándose esta línea por la Corona española por medio de tratados de paz que aseguraron formalmente la autonomía territorial de los Mapuche al sur del río Bío-Bío. En este territorio pudieron mantener su lengua y sus formas tradicionales de vida incorporando asimismo elementos hispánicos. Con el advenimiento de la República pierden validez los tratados entre los Mapuche y la Corona. Estas tierras autónomas eran para los patriotas parte del patrimonio territorial nacional. Así en la segunda mitad del siglo XIX el gobierno chileno inicia la ocupación del enclave Mapuche. Hubo grandes resistencias por parte del pueblo originario.

La República montó así una campaña millitar que para fines del siglo pasado consideró terminada la "Pacificación de la Araucanía". Se fundaron ciudades, se formaron predios agrícolas de propiedad privada, se asentaron poblados rurales de colonizadores chilenos y europeos y se confinó a los Mapuche a tierras delimitadas por el Estado (Salas, 1992).

7 Incluso la Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fé participó en 1995 elaborando un proyecto de reglamentación de la Ley 11078, desarrollando un capítulo III denominado "De la Propiedad de las tierras", donde se proponía la mensura y titularización de las tierras fiscales provinciales ociupadas por comunidades, gestiones para lograr la transferencia de tierras fiscales y su titularización, trámites de recuperación de tierras con títulos históricos y en manos de terceros, determinación de tierras privadas sujetas a expropiación (Ocastafe, 1995).

8 Maximiliano Kosteki y Darío Santillán eran dos jóvenes "piqueteros", denominación dada en nuestro país a los desocupados que son militantes de un organizaciones políticas que tienen como metodología de lucha el corte de rutas o "piquete" (metodología que genera sentidos más allá de lo instrumental, es lugar generador de identidad, encuentro, lazos sociales, participación, esperanza). Ambos fueron asesinados en una jornada de protesta en el mes de junio de 2002 en Avellaneda, Gran Buenos Aires, en un "fusilamiento" realizado por la policía.

9 Provincia de Buenos Aires, puerta de la Patagonia Argentina.

10 Este período es reconocido como decisivo para la rama, sobre todo por el gran interés que despertó para los organismos internacionales. La UNESCO organizó a partir de esta década y a lo largo de los últimos cincuenta años cuatro Conferencias Mundiales en las que se analizó el problema de la Educación de Adultos, a lo largo de las mismas se fue redefiniendo el significado de Educación de Adultos y de Alfabetización (Junge, 1990). La primera, en 1949, en Elsinor, Dinamarca, donde participaron sólo los países de Europa occidental; la segunda en 1960, en Montreal, Canadá, en la que hubo mayor participación, se abordó el problema de "la educación de adultos en un mundo cambiante" y se consideró la situación los países en desarrollo, dándose un énfasis en lo social y en la acción cultural, sentando precedente de lo que será la Educación Permanente, Educación Continua, Educación Funcional; la tercera, en 1972, en Tokio, Japón, continuó las reflexiones acerca de la formación continua, y llegó a críticas conclusiones acerca de que la ampliación de la oferta educativa ha beneficiado a sectores que ya han accedido a la misma, refiriendo a la necesidad de que los programas vinculan la realidad de la comunidad y de los individuos; la cuarta Conferencia, en 1985, en París, Francia, tuvo como lema "El derecho de aprender". Rodríguez (1996) y Jun-

ge (1990) han indagado en este interés del Estado nacional y los organismos internacionales respecto de la EA.

11 En una entrevista realizada en 1996 Silvia Brusilovsky señala que desde la sanción de la ley, en abril de 1993, hasta el año 1996 el Consejo Federal de Educación no había considerado a esta rama en sus documentos y en sus agendas.

12 Por decreto del Poder Ejecutivo Nº 2308 del 30 de julio de 1984 se crea en el ámbito del Ministerio de Educación y Justicia (bajo la administración del Dr. Carlos Alconada Aramburu) la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente, en Boletín Oficial del 1 de agosto de 1984).

13 Es importante considerar el empleo de la palabra "combatir", "enfrentar", "peligro" para referirse al analfabetismo y de "plagas" y "virulencia" para referirse a la situación de pobreza en los discursos de los funcionarios (Aramburu, citado por CONAFEP, 1984: 52).

14 Los documentos oficiales del PNA manifiestan que esta campaña no se habría llevado a término.

15 Esta redefinición intenta oponerse a los criterios "eminentemente economicistas" de los '60, en tanto la alfabetización se proponía como necesaria para el "incremento de la eficacia y la productividad de los trabajadores" (CONAFE, 1984: 52). Es interesante rescatar que esta redefinición del año 1978 retomada por el plan encierra una connotación relativista (Cook-Gumperz, 1988).

16 Problema planteado por las pedagogías socialistas (desde los planteos de Marx y Lenin hasta Gramsci).

quarta-feira, 6 de dezembro de 2000 13:58:42
De: Walter García
Asunto: Método Paulo Freire
Para: Daniel Garcia

Caro Daniel García,

Creio que a perplexidade expressa é a mesma de todos nós. Na medida em que ele vai destacando aspectos relevantes do texto analisado, vai indicando pistas para enfrentamento dos problemas com os quais se depara em seu cotidiano nos processos de mobilização social, de capacitação, etc. Efetivamente, as coisas estão mais difíceis e creio que todos temos consciência de que Freire não tem solução para tudo. O importante é encontrar a forma adequada de inserir-se neste contexto globalizado, entende-lo e a partir daí identificar as estratégias mais adequadas para resgatar o sentido da educação libertadora.

Um abraço,
Walter Garcia

El método de Paulo Freire

Carlos Gaitán Riveros[1]

Es necesario señalar que la reflexión propuesta se apoya en material de estudio y no en experiencias concretas.

Debe destacarse inicialmente el carácter dialéctico del método freireano, es decir, que se construye articulando teoría y práctica y surge a partir de la reflexión sobre la práctica. Por ello, para su comprensión es fundamental tener en cuenta el contexto sociopolítico, especialmente de la sociedad brasileña (y de otras sociedades latinoamericanas) de los años '60 y los debates políticos e ideológicos que ocupan su atención. Aquí me surge un primer interrogante: ¿hasta dónde determina a la reflexión pedagógica freireana y a su prolongación política la influencia de ese contexto? ¿Es posible actualizarla y mantenerla viva en una nueva situación histórica y geopolítica de neoliberalismo y capital transnacional, donde se ha perdido la voz de la izquierda militante? Digo esto porque en algunos casos la lectura de Freire no deja de tener un cierto acento "fundamentalista".

En segundo lugar, se trata de un método formulado para una modalidad específica de trabajo pedagógico: la alfabetización de adultos. Esta obedece a la intención más profunda de contribuir a la generación de conciencia y capacidad de "leer su mundo". Este método resultante de la reflexión sobre su experiencia educativa aparece articulado en torno a tres momentos: la investigación de los medios de vida y del lenguaje de los participantes (palabras y temas generadores relacionados con su vida cotidiana, con su cultura); la tematización, codificación y

decodificación que permita relacionar su cultura con otras visiones socio-culturales, y finalmente la problematización, que como objetivo final se orienta hacia la concientización. Y ésta implica también autopromoción, estímulo a la participación, construcción de democracia y promoción del desarrollo. Como dice Gadotti: "La educación para la liberación debe resultar en una praxis transformadora, un acto de educar organizado colectivamente con el énfasis en el sujeto". Aquí me asalta un segundo interrogante. ¿Hasta dónde el método freireano está ligado a la educación de adultos? ¿Puede articularse a este nivel metodológico señalado con otras modalidades educativas, quizás más "formales"? ¿Qué experiencias existen al respecto?

Me parece importante destacar aquí algunos supuestos de este método: la importancia que tiene en los procesos educativos el conocimiento del alumno y de su contexto; la preocupación por convertirlo en sujeto de diálogo y recreador del conocimiento. Aquí me surge otra inquietud: ¿cómo se da al interior del método la articulación del saber cotidiano y el saber especializado? ¿Cómo orientar al estudiante a superar la visión de su sentido común y el de su contexto socio-cultural? ¿Cómo vincular saber no experto y saberes especializados?

Finalmente, deseo destacar con mucho énfasis la mediación dialógica de la palabra. Ella permite entender el sentido profundamente político de esta pedagogía, ya que el uso dialógico de la palabra permite prefigurar una relación social no dominadora. Como dice Rui Beisiegel: "La educación del adulto debería constituirse, a la vez, en práctica del diálogo, práctica del respeto a las posiciones de los otros y práctica de la democracia". En ese sentido, el uso comunicativo del lenguaje y la palabra en los procesos educativos da su sentido más auténtico a la educación como "práctica política".

Bogotá, noviembre 2 de 2000

NOTA

1 Carlos Gaitán Riveros. Profesor e Investigador de la Facultad de Educación. Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

METODOLOGÍA "PSICO-SOCIAL"

OMAR ABRATTE[1]

Paulo Freire elaboró su metodología "psico-social" para una región de su país y en circunstancias históricas y socio-económicas puntuales. Sin embargo, sus fundamentos, su contenido filosófico y humano, tienen vigencia en cualquier espacio y tiempo donde haya necesidad de educar adultos, lógicamente con la debida adaptación y enriquecimiento, ya que el método pasa a ser un cimiento desde donde se puede construir un edificio de características diversas.

Puede argüirse que no hay nada nuevo en lo que propone Freire, pero la manera de expresarlo y la oportunidad en la que se hizo la aplicación tienen un gran valor que no sólo se debe reconocer, sino que también es posible imitar. En especial porque en el ámbito de Educación de Adultos mucho se habló pero nada tan concreto fue posible antes de la aparición de este método. Es por ello que, para aquellos que no tuvieron la oportunidad de conocer y/o practicar la metodología freireana, sería conveniente exponer brevemente un análisis de las ideas principales que sostuvo Paulo Freire, y que podríamos llamar ideas-fuerza, por el dinamismo que contienen.

En esta división, hay dos que denominaremos ideas-madres y cuatro más que son consecuentes derivaciones.

PRIMERA IDEA-FUERZA

En la base misma de la teoría de Freire encontramos la que hemos dado en clasificar como la primera idea-fuerza.

La fundamentación de todo proceso educativo, su valor y calidad, están supeditados a responder cabalmente al gran interrogante de qué es el hombre, y consecuentemente a que se haya reflexionado acerca de su destino y la meta a la que se quiere llegar. Esto, a su vez, sólo se concibe inmerso en el conocimiento y análisis del medio donde vive ese hombre, su tiempo y su cultura.

En otras palabras, Freire considera el problema educacional ubicando al ser humano como un sujeto con historia, que está destinado a realizarse plenamente, dentro de los límites témporo-espaciales y el ámbito cultural donde transcurre su existencia.

La ausencia, ignorancia u olvido de este estudio previo amerita la falta de un concepto claro y fundamental de lo que es el hombre. Esto da lugar a utilizar técnicas perimidas, que son usualmente las que generan los tecnócratas, es decir personajes ajenos a esa realidad vivencial del destinatario de un programa de estudios. Esto no pasa de ser un clásico producto de "leguleyos" de escritorio que, hayan o no leído algo sobre la educación de adultos, jamás se han embarrado los zapatos caminando por los estrechos senderos de algún barrio habitado con personas carenciadas. Estos programas no pasan más allá de considerar al hombre, como un objeto para usar a bajo costo; un objeto que produzca mucho, en caso de tener trabajo, y que sea un buen consumidor en caso de tener cómo comprar. Esto tiene que ver con este tiempo fatal donde a la falta de trabajo, se suma la miseria diaria de no poder adquirir ni lo más esencial para sobrevivir. De nada sirve decir hoy que vivimos en libertad, si sólo podemos avizorar que estamos inmersos en la más tremenda dictadura pseudo-democrática y que, en mayor o menor medida, somos los nuevos esclavos del siglo XXI, de un sistema neoliberal perverso.

Y sabemos por otra parte que la educación, en el cabal sentido de la palabra, tiene como misión especial no sólo respetar, sino propiciar y enaltecer la dignidad del hombre, dado que se trata de un ser con cuerpo y alma que actúa, reflexiona y determina; que ama y necesita ser amado; que delibera, juzga y decide; y que también es capaz de comprometerse consigo mismo y jugarse por su prójimo.

No obstante, la educación sistematizada que tuvimos y tenemos en nuestro país, ha tenido y tiene raíces profundamente liberales que nunca sirvieron para conformar, aunque sea medianamente, las cualidades de un sujeto, y ha seguido con estructuras siempre obedientes a las dictadas por la denominada "generación del '80". Ni siquiera durante las dos primeras presidencias del Gral. Perón, cuya

filosofía político-cultural tenía un remarcado tinte nacional, se logró desbancar al liberalismo de las mentes que ocupaban los escritorios del Ministerio de Educación y de los textos de estudio. Así la historia liberal siguió mintiéndonos hechos que, por medio de la revisión demostraba, con documentos auténticos, otra realidad pasada. Al contrario, libros de texto de lectura primaria, por ejemplo, fueron plagados de propaganda política partidista y de adulación obsecuente, lo que fomentó una crítica justificada, que minó al régimen en lugar de protegerlo.

Este tipo de educación, que le tiene vedado al hombre enfrentarse con sus circunstancias, le ha encajado unas "anteojeras" que sólo le permiten ver en una dirección, sin saber que pasa en su entorno; no le da lugar a optar por otras alternativas existentes. Se lo atiborra de conceptos y preceptos y, con el propósito de conservar la cultura, se le trasmite la misma como algo inalterable e inamovible. Escuchar y aceptar, aunque no me convenza, es la consigna.

Volviendo al hilo inicial de la reflexión lo que es el hombre, todo diagnóstico de situación que se precie de valorable debe incluir necesariamente el análisis del medio en el que transcurre su existencia, es decir, una ubicación témporo-espacial envuelta en un marco cultural.

Y si los datos recogidos y procesados nos dan un producto deficiente o incompleto, porque muchas veces se hace sólo por cumplir con la orden recibida o se hace a desgano e irresponsablemente, la programación educativa no pasará de impartir una mera instrucción, carente de significado y realismo. Esto quiere decir que todo será extraño o ajeno al círculo cultural del hombre, y por lo tanto, esos contenidos serán academizantes, provenientes de otro ámbito y en un tiempo discordante con el que vive ese destinatario.

Resumiendo: esta primera idea-fuerza tiene que ver entonces con la necesidad de hacer una fundamentación educativa que tenga como eje principal el estudio y análisis del hombre en su medio y en su tiempo; de ese argentino concreto, postergado y defraudado, que necesita ser tratado conforme la dignidad humana inalienable que detenta y que, por estar representado por pésimos gobernantes, en lugar de mejorar empeoró su situación, y se ha tornado un mero objeto al servicio de intereses mezquinos e inhumanos.

SEGUNDA IDEA-FUERZA

La misma tiene que ver con el cómo concretar este tipo de educación, atendiendo a la necesidad de que, para ser positiva, el hombre destinatario de ese esfuerzo debe ser considerado desde el inicio como un ser que tiene dignidad, trascendente porque ha sido hecho a imagen y semejanza de su Creador Eterno, es decir Dios.

Esta educación no es factible, conforme los lineamientos del método freireano, si no se logra la reflexión del educando acerca su situación concreta, de aquí y ahora, con relación al contexto cultural donde se desenvuelve su cotidiano vivir, indagando el por qué de los fenómenos, ya sean complejos o sencillos, que antes siempre dejó "pasar y dejó hacer" sin pensar y sin indagar causas y efectos.

Reflexionando sobre la existencia gris que soporta o arrastra, en la mayoría de los casos, en ese "vivir por seguir viviendo," como bien lo dice el cantautor Larralde, analizando el por qué de su existencia precaria, es posible que llegue, bien encaminado por el docente, a razonar y sacar conclusiones que pueden ser muy positivas. Pero se debe cuidar de no "echar más leña al fuego," para evitar la quemazón que puede originarse si se deja crecer la cizaña del odio, el rencor o la envidia. Estos arrebatos, no gratos a nadie que se precie de bien ubicado y honesto, pueden conllevar el desborde guerrillero, que siendo de derecha o izquierda puede producir desenlaces muy negativos. No se puede olvidar nadie del terror de la guerrilla y la represión de la década del '70. No obstante, creo que hay salvedades dignas de tener en cuenta, como fue la guerrilla de Güemes y sus gauchos, por el auténtico fin de defender nuestra patria. Pero si tomamos en cuenta las condiciones del año 2002 en nuestro país, no hace falta mucha reflexión para reunir los leños de una hoguera que creo no beneficiaría a nadie, ya que serían posiblemente "todos contra todos" y al final no se beneficiaría ninguno, porque detrás y entre bambalinas estarían parapetados, los traicioneros de siempre, listos para adueñarse aunque sea de los despojos, pisoteando la sangre de sus hermanos.

Es conveniente que el educador, junto a los educandos, logre hacer a diario un examen más profundo de lo que los medios de información nos hacen ver, y muchas veces creer. Hay mucha desinformación a través de esos medios porque generalmente obedecen al poder oculto que los manipula, o están "arreglados" con el mejor postor. Remitirse a las mentiras de la historia oficial, comparándola con los documentos que atestiguan otra cosa, es una buena manera de interesar y de ir previniendo a los posibles "idiotas útiles". Recuerdo, al respecto, lo que me enteré que ocurría en uno de los países del Este Europeo, mientras estaban dominados por el régimen marxista. Dicen que la mayoría del pueblo sometido, cuando leía algún manifiesto del gobierno, procedía a dar vuelta palabras y frases de ese documento y así tenía la versión digna de confiar. A nosotros nos ha venido sucediendo lo mismo, en estos últimos tiempos. Si el Gobierno decía, por ejemplo: "Mañana crearé mil puestos de trabajo nuevos" Debíamos leer: "Mañana habrá mil despidos o ni mañana ni nunca crearé más puestos de trabajo (porque el FMI me lo ordenó...)"

El análisis del por qué de su existencia del adulto iletrado, en condiciones tan precarias, tiene que contener una serie de puntos mediante los cuales por ejemplo se deslinde si el fruto de su trabajo que recibe o recibía era usado convenien-

temente y según prioridades ya que muchos se quejan, pero olvidan que lo malgastaron en juergas, en el juego o en los boliches. Habrá que ver también si se vivió "changando" o "a costillas" de los demás, ya que a muchos les encanta haraganear. Todo esto, antes de llegar al consabido "cabeza de turco", ya sea la patronal particular o el Estado, porque resulta muy fácil echarle la culpa a los demás sin apuntarme primero con el índice a mí mismo.

Hay que buscar sin prejuicios las causales de esa subsistencia en estructuras sociales posiblemente inadecuadas o perimidas, para proponer cambios conscientes.

El hombre necesitará enfrentarse críticamente con la realidad que, en el mejor de los casos, posiblemente no la acepte "a priori", tal como la pudo conocer, sino estudiando los ángulos positivos y negativos, con el único empuje de su conciencia y su afán de saber, comprender y, consecuentemente, decidir sobre lo que atañe a su vida y a la de relación con su familia y con los demás. Creo que esta postura es la que se puede dar en el mejor de los casos, porque conforme al estancamiento y acumulado por más de una generación no resulta fácil ningún cambio tan radical, como lo predica Freire.

Los educadores o "animadores" de adultos tenemos ante nosotros un modo de acompañar y guiar a los educandos por este proceso de concientización, evitando caminos torcidos o desbordes que a nada positivo pueden conducir. Importa en este tipo de educación el hombre y su promoción, en lo posible sin anticipar modelos estereotipados personales o colectivos. No se trata de ajustar o incorporar al hombre cuestiones preestablecidas, sino de acompañar, sugerir y permitir que ese educando adulto pueda pensar, buscar, elegir y decidir el sendero más conveniente para transitar.

Al respecto, cabe señalar que las dos ideas-fuerza expuestas son algo así como el tronco, de donde salen cuatro ramificaciones o corolarios que a continuación detallaré.

TERCERA IDEA-FUERZA

La tercera idea-fuerza es la referente a que "el hombre de construye a sí mismo y se vuelve sujeto" mientras esté integrado en su medio ambiente, y supuestamente después que recapacita acerca de lo que representa para consigo mismo y los demás y se compromete con una praxis liberadora.

De cualquier manera, creo que es conveniente puntualizar aquí que nuestro hombre ha perdido, a causa del liberalismo reinante, su sentido de la vida y de su propia naturaleza. Porque el hombre es de naturaleza divina; su vida debe estar dedicada al alto concepto de la fraternidad social y cristiana. El sentido cristiano de la vida, bien entendido, lo debe llevar a la contemplación de sus obligaciones con respecto a sí mismo y a los demás. Cuando el Estado liberal y pseu-

do-democrático y la patronal privada pierden el sentido de sus obligaciones para con el pueblo o sus dependientes y se desentienden de sus necesidades básicas, de la miseria que sufre ese hombre común, ese Estado y la patronal, generalmente aliada, proclaman a gritos su inutilidad y fracaso y por lo tanto la necesidad de cambios profundos.

A propósito, también deseo aclarar que, atendiendo a la dignidad del ser humano, que desde que nace es libre, porque así lo quiere Dios, a cuya imagen y semejanza ha sido hecho, cuando alcanza el uso de razón puede disponer de su libertad para hacer el bien o el mal, y entonces también goza de la libertad de ser sujeto u objeto, conforme reflexione y se ponga en acción.

Encontrándose el hombre en un contexto cultural que lo antecede, es decir que ya estaba cuando vino al mundo, creció y se hizo adulto; compuesto por un reino mineral inanimado y por la vida vegetal, animal y humana, que lo rodean y acondicionan, necesariamente está obligado a relacionarse con los demás seres. Ahora bien, este comportamiento no puede reducirse a responder con simples reflejos o procedimientos instintivos, propios de los animales, sino a una cavilación profunda, peculiar de seres inteligentes y libres por naturaleza.

Atendiendo a la realidad en la que se desenvuelve su cotidiano vivir, el hombre necesita interrogarse acerca de qué hacer. Pues bien es sabido que, a cada instante debe resolver continuos desafíos causados por los problemas a resolver; que tiene ante sí una descarga incesante de retos, de "tiradas de guantes" que debe aceptar y jugarse por triunfar o "tirar la toalla" ya que, sin dudas, hay provocaciones de la realidad, en especial en este tiempo que nos toca vivir, que hay que contestar inevitablemente si no se desea morir aplastado. Pero la cuestión ronda en cómo hacerlo Aquí, inevitablemente, entra en acción el juego del libre albedrío: ¿se deberá ajustar a "modelos", a respuestas que le son sugeridas o impuestas, muchas de las cuales son provenientes de otras latitudes, ajenas a su realidad? ¿Deberá responder con paradigmas que vienen siendo impuestos a presión porque dicen que convienen a todos, cuando en realidad sólo favorecen a una minoría? ¿Deberá adoptar una forma de vivir, como estilan hacerlo muchos, para mantener su "statu-quo" y trasmitir una "herencia cultural" que nunca fue sinónimo de lo que llamamos tradición? ¿O, por el contrario y haciéndose de coraje, deberá contestar a esos desafíos con propuestas originales, con soluciones viables y propias, aunque no están como "marca registrada" de la "gente que sabe?"

El uso racional de las soluciones propuestas, siempre ajustadas al sentido común, puede alterar y modificar esa realidad individual y colectiva. Y para todo esto, es decir, para permitir el proceso de "construirse a si mismo", la Educación de Adultos preferentemente tiene un papel vital, fundamental y decisivo, si queremos la reconstrucción de un país libre y soberano.

CUARTA IDEA-FUERZA

Esta ramificación del tronco inicial tiene que ver con "el hombre que crea cultura", lo que manifiesta como respuesta a una cantidad de situaciones desafiantes y de provocaciones que se suscitan a lo largo de su existencia y que, en definitiva, van creado una cultura. Esto quiere decir que todo lo que el hombre crea, modifica, cambia o transforma es una forma de cultura, no sólo en lo que es substancial o tangible, sino también en el campo espiritual, que pasa por sus maneras de pensar, sus costumbres, sus hábitos, sus creencias y religiosidad.

La participación del sujeto será mayor y más sostenible y trascendente mientras más honda y significativa sea su recapacitación sobre el papel que desempeña en las condiciones donde se desenvuelve su vida, y mientras ese examen de sus circunstancias vitales traspase los niveles que le brinda el facilismo, la mediocridad circundante o impuesta por su entorno y los medios de información[2], y por medio del auto-análisis abarque hasta los detalles más insignificantes que influyen en su existencia.

Este accionar individual, que presupone "la creación de cultura", sólo se puede llamar así acabadamente cuando se haga extensivo a las relaciones con sus semejantes; cuando traspase el umbral del portal de su casa y se haga extensivo a los demás hombres.

QUINTA IDEA-FUERZA

La búsqueda afanosa y los repetidos intentos del hombre para ser más hombre, o serlo real y efectivamente, es lo que en definitiva hace historia. El devenir existencial exige respuestas continuas a las nuevas y más complejas problemáticas que presenta la naturaleza; también las difíciles situaciones que día a día opone la convivencia con los demás semejantes y, por fin, la alta barrera de la burocráticas estructuras sociales que es menester enfrentar y trasponer. Estas dificultades, y la superación consecuente, cuando es posible, vienen a ser como carillas que vamos agregando a la carpeta, que conformarán las páginas de historia personal o comunitaria.

En esta macropantalla de la vida se ven transitar, fluir permanentemente a las respuestas humanas, que por un tiempo pueden tener vigencia y después, poco a poco, van perdiendo el colorido y la tonalidad, sus contenidos y valores, que a su vez van siendo reemplazados por otros los que también deberán pasar por el filtro de la resistencia y la oposición. Le toca al hombre la preparación, transformación y asimilación de esos nuevos elementos y valores que simultáneamente le exigirán comportamientos, posturas y disposiciones nuevas ante la realidad a la que asiste.

SEXTA IDEA-FUERZA

Sería muy conveniente que todo proceso de Educación de Adultos conlleve contenidos, programas y metodologías adaptadas a la finalidad principal que, como lo indica el Método Psico-social, es la de incentivar, motivar y guiar al educando adulto para que adquiera su condición de sujeto, erigiéndose como persona heredera de una dignidad humana innata e intransferible; que puede cambiar el rumbo del mundo si obra junto a los demás seres humanos en relaciones recíprocas, logrando aportar una identidad cultural actualizada junto a la aparición de nuevos sucesos históricos.

Esta idea-fuerza es la conclusión de las cinco tratadas anteriormente y sintetiza cuánto debe amasarse la arcilla para moldear el jarrón.

Lo que importa es que el hombre se transforme en sujeto por medio de una actitud dialógica, crítica y activa consecuente, ya que nada se logra con el cruzarse de brazos, el encogimiento de hombros y el esperar todo de los demás. El hombre producto del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la metodología freireana debe romper el cascarón de la pasividad y adoptar una actitud dinámica, consciente y proyectiva, de modo tal:

- que no sea un mero objeto que piensa, siente y hace lo que los demás le donan con mensajes subliminales o directos, a través de los medios de información[2] o de los alcahuetes a sueldo de quienes lo dominan. Por el contrario, ya como sujeto tendrá que pensar, sentir y hacer conforme lo que él analizó y se concientizó, obligándose consecuentemente a poner en acto la praxis que se desdobla de esta actitud;

- que consiga y aquilate una personalidad definida, lo que supone que se ha quitado a sí mismo todo vestigio de lo que lo enajena, lo domina y lo esclaviza;

- que se libere de las ataduras, prejuicios y alienaciones que muchas veces son las causales de frustraciones, de temores y hasta del pánico paralizador;

- que aspire y logre, dentro de lo posible y razonable, ser el creador de su propio destino, en base a su dinamismo decisivo y fecundo y la fe en un poder superior, que podrá suministrarle espiritualmente esperanza en un mañana mejor. Esta educación liberadora, con la metodología adaptada a su medio y a la clientela de educandos adultos, es la que necesitaría nuestro pueblo argentino, para evitar que una vez más sea un objeto que se vende por un "choripán" y un vaso de vino.

Para ello necesita de una profunda revisión integral de todo lo que se viene haciendo "a contrapelo", en especial en el campo educacional, para que se ponga en marcha una auténtica revolución en la ley de educación, programas y metodologías, reemplazando desde su base lo existente, respetando todo lo bueno y aceptable, para orientar a los educadores y educandos hacia una concientización, poniendo en marcha una actitud sumamente crítica y honesta, que los lleve a comprometerse consigo mismos, con sus semejantes y con el destino de nuestra patria.

BIBLIOGRAFÍA

Abratte, O. 1986 *La importancia de la teoría comunicacional y la educación de adultos.*

Abratte, O. 1997 *Manual del Instructor de Formación Profesional.*

Abratte, O. y Marta Iovanovich 1998 *El Universo Vocabular.*

NOTAS

1 Maestro Normal Nacional. Formador de Formadores de F.P. Buenos Aires, Argentina.

2 Más exacto sería llamarles "medios de desinformación".

El método Paulo Freire: etnia Kolla

Liliana Martínez[1]

Paulo Freire toma elementos de pensamientos y teorías de filósofos, pedagogos, psicólogos, y los integra de una forma creativa, recreándolos y enriqueciéndolos con su experiencia. Su estadía en Chile en esos años de movilización política y efervescencia social fue fundamental para la consolidación del pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire, al poder reestudiar y reexaminar su método en un contexto diferente.

El considerar distintos contextos, diferencias socio-etno-culturales y de género, no sólo da integralidad al abordaje complejizándolo, sino también un marco vasto y flexible, donde no hay recetas.

El constructivismo freireano nos plantea que todos pueden aprender, que todos saben algo, que cada uno es sujeto responsable de construir el conocimiento y resignificar lo que aprende.

Al respecto, en mi experiencia de trabajo con jóvenes y adultos de etnia Kolla, campesinos, ocurre que hay una desvalorización histórica y cultural muy grande de sus saberes, una baja autoestima que les impide sentirse productores de conocimientos, y una historia en la relación con la escuela muy negativa que inhibe o dificulta los procesos de aprendizaje, donde ellos son protagonistas.

Aquí cobra sentido uno de los principios: la alfabetización es un proceso intelectual, lógico, afectivo y social.

Y efectivamente, el proceso es lento, requiriendo de una gran paciencia. Sin embargo, cuando se empiezan a superar algunas barreras, se comienza a transitar un camino de dialéctica, acción-reflexión-acción, donde ya no hay retorno.

En cuanto a los momentos del método Paulo Freire, reflexionando sobre el texto de Moacir Gadotti, creo que ocurren en la práctica: investigación temática, tematización-problematización.

Uno de los disparadores fundamentales ha sido para nosotros el trabajar sobre el problema más sentido por la gente. Nosotros no trabajamos en alfabetización. Sin embargo, para empezar a trabajar en algún tema hacemos un diagnóstico participativo, o a partir de una serie de problemas identificados se los prioriza, se buscan las relaciones entre ellos, y luego se continúa el análisis adonde surgen otros temas relacionados a esos primero: se va tejiendo la trama social. Luego se plantean soluciones o caminos a seguir para uno de los temas en función del impacto que tiene sobre los demás, de las posibilidades de generar cambios, y se planifica la acción.

A veces estas acciones son pequeñas, cuando se concretan, se reflexiona, y ya es posible ver un poco mas allá.

Un ejemplo: en 1995 hacía dos años y medio que veníamos trabajando con ocho comunidades de la Puna, con quienes se hizo una reunión-taller para definir con qué se seguía trabajando. El problema identificado por la gente como más importante y urgente era que los animales (ovejas) se les morían y no sabían por qué. Se analizó, surgieron otros temas y sus relaciones, se planificaron acciones como talleres de capacitación (en los que se parte de los saberes populares, se establece un diálogo permanente donde fluyen conocimientos, valores, afectos, y efectivamente el que educa también aprende). Luego se compraron botiquines de sanidad animal comunitarios (hoy, seis años después doce comunidades están organizadas para hacer las compras, independientemente de la ONG, a un mayorista en otra provincia, y administran ellos mismos en forma autónoma). Había un proyecto de vida que daba sentido al aprender.

Este proceso de investigación temática-tematización-problematización se repite constantemente en distintos niveles del proceso. Luego de haber solucionado ese problema original se fueron abordando otros relacionados, como manejo del ganado, refugios para las pariciones, pasturas, provisión de agua, comercialización, esquila. Todas ellas atravesadas por la organización que les permitirá posicionarse en mejores condiciones de negociación con otros sectores de la sociedad. Y nos sumamos al sueño del maestro por una realidad más humana, menos fea y más justa. Creemos que es posible y necesario cambiar las cosas.

NOTA

1 Liliana Martínez, API-Red Puna, Tilcara, Jujuy, Argentina.

La acción educativa liberadora en contextos de control social

Buscando estrategias de disminución de la vulnerabilidad al sistema punitivo y de reducción de la violencia de las respuestas penales

Diego Silva Balerio[1]

En los países latinoamericanos, la hegemonía del mercado está rompiendo los lazos de solidaridad y haciendo trizas el tejido social comunitario. ¿Qué destino tienen los nadies, los dueños de nada, en países donde el derecho a la propiedad se está convirtiendo en el único derecho? ¿Y los hijos de los nadies? A muchos, que son cada vez más muchos, el hambre los empuja al robo, a la mendicidad y a la prostitución; y la sociedad de consumo los insulta ofreciendo lo que niega...

Eduardo Galeano, *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*

Introducción

El objetivo de este trabajo es desarrollar algunas ideas respecto a las diferentes posibilidades de acción educativa, y su fundamentación pedagógica, en el ámbito de la justicia penal juvenil, específicamente en la ejecución de las llamadas medidas socioeducativas.

La propuesta implica establecer una relación educativa con un joven luego que fue encontrado responsable, o cuando se le inició procedimiento judicial, por una infracción a la ley penal por la cual se le impone una medida "educativa" privativa o no de su libertad. Más allá de que el establecimiento de la relación educativa es fundamental, el objetivo es transitar hacia una acción protagonizada por ese joven que promueva el ejercicio de la libertad y el respeto de los Derechos humanos.

Parto de la hipótesis de que es posible generar un proceso educativo con dichos jóvenes, donde puedan apropiarse, construir y reconstruir contenidos culturales, apoyados en la relación educativa que establecen con el educador. La apropiación-reconstrucción de los contenidos culturales, ofrecerá a los y las jóve-

nes mayores y mejores herramientas -conocimientos habilidades, destrezas, valores, etc.- para contener el accionar del sistema punitivo, disminuyendo o evitando una nueva criminalización-victimización.

LA DIVISIÓN SOCIAL DEL CASTIGO

El sistema de control social opera de forma selectiva. Dicha selectividad nace en la ley, ya que no todas las conductas consideradas reprobables o lesivas son tipificadas como delito. El delito, como afirman muchos penalistas y criminólogos, no existe como categoría ontológica, sino que refleja la construcción cultural e histórica de una sociedad en un tiempo determinado, donde se crean las categorías y descripciones de conductas que se quieren sancionar penalmente[2], excluyendo, de esta forma, otras conductas que pueden causar perjuicios o lesionar bienes jurídicos de los ciudadanos. Así, por ejemplo, se sanciona el tráfico y suministro de marihuana, pero no se sanciona la venta o la publicidad -e incitación al consumo- de bebidas alcohólicas que son una de las causantes de miles de muertes anuales por accidentes de tránsito o el tabaco que ocasiona cada año miles de muertos por cáncer de pulmón.

El Estado, según la época y orientación ideológica seleccionará, según un criterio político, qué conductas o actos va a penalizar y qué sanción aplicará a las distintas conductas descriptas como delito.

Otra porción de la selectividad del sistema es ejecutada por los propios ciudadanos que siendo víctimas de delitos no efectúan la denuncia del ilícito. Ello puede tener que ver con la percepción social que se tenga en ese momento acerca de eficiencia-ineficiencia y confianza-desconfianza en el sistema penal, y es la policía específicamente.

Asimismo, el sistema punitivo en la instancia policial hace una nueva selección de los hechos que presenta o que notifica al juez, dejando afuera alguno de ellos, sea por razones de carácter probatorio, o lisa y llanamente por actos de corrupción.

A la instancia jurisdiccional llega sólo una porción de los hechos que contravienen las normas penales, luego que operaron los filtros anteriores al sistema judicial.

Por lo tanto, no todos lo delitos que se cometen son descubiertos. De los que son descubiertos no todos son probados, y de los probados no todos ameritan una sanción, es decir que los sujetos a los que se les aplica una sanción penal son aquellos que no pudieron salvar las múltiples etapas en este extenso proceso de selección. Los jóvenes a quienes se les aplican sanciones penales, en el marco de un procedimiento especial y bajo una legislación distinta a la de los adultos, representan a su vez un pequeño grupo dentro del universo de personas sancionadas penalmente.

Entonces: ¿quiénes son los y las jóvenes seleccionados por el sistema penal para aplicar una sanción?

Los y las jóvenes captados por el sistema provienen mayoritariamente de los hogares pobres[3], donde se observan características tales como: deserción-expulsión del sistema educativo, analfabetismo, situación de pobreza, marginalidad o indigencia, hogares sin servicios mínimos, hacinamiento, desempleo, subempleo, informalidad laboral, bajos salarios, etc. Estas situaciones exponen a los jóvenes a situaciones de vulnerabilidad extrema, que dificultan en forma clara su proceso de desarrollo personal y su integración social. Y en el mismo sentido, esa vulnerabilidad de los sujetos y sus familias los hace mejores "candidatos" para ser seleccionados por el sistema de control social. ¿Por ser pobres? Rotundamente no. Ya que no es posible atribuir un nexo de causalidad entre situación de pobreza, privación de derechos o exclusión y delincuencia.

Sí podemos afirmar que el sistema penal encuentra en los jóvenes pobres a mejores candidatos para ser criminalizados: una de las razones, aunque no la única, es que mucho tiempo de socialización sucede en espacios públicos –la calle, la esquina, la plaza- y es en dichos ámbitos donde la policía, agente principal en la selección que realiza el sistema penal, opera con mayor eficiencia, facilidad e impunidad. Otra razón es que se encuentran alejados de los círculos de poder político-económico, lo que les priva de contactos sociales que les posibiliten mejores posibilidades de defensa. Pero sin duda hay muchas más razones.

El sistema de control social es selectivo: casi todos los sujetos que capta son excluidos. En cambio, los que se encuentran en lugares privilegiados dentro de la sociedad, pertenecientes a clases altas, aquellos que vacían a través de fraudes y estafas los bancos llevándose millones de dólares, se van por la puerta de atrás. O en el caso remoto de ir a la cárcel ocupan celdas-dormitorio *vip*, financiadas con el dinero robado y solventando la "buena vida" a policías corruptos. Si hablamos de los efectos económicos de los delitos de los adolescentes, es importante destacar que una sola estafa a un banco de por ejemplo 30 millones de dólares cometida por algún "ilustre" profesional universitario, bien vestido, de clase alta, causa el mismo perjuicio económico que más de 100 mil arrebatos[4] realizados por jóvenes en las calles de Montevideo, aunque para ello deberían pasar seguramente mucho más de cincuenta años.

En la definición política de qué conductas se sancionan y cuáles no va a pesar la cultura de la época, en un sentido amplio que implica tanto las mentalidades como las sensibilidades que predominan en el momento histórico. Dichas mentalidades o formas de pensar tienen que ver con aspectos cognitivos de la cultura, conceptos, valores, categorías, distinciones, ideas, sistemas de creencias, tradiciones, etc., y están profundamente ligadas a sentimientos y sensibilidades (Garland, 1999: pp. 229-230).

Está dimensión afectiva, inseparable de la cognitiva, incide en las formas en que se estructuran y construyen las formas de sanción penal, las características de las instituciones penales, el tipo de acción que realizan, así como el modelo de respuestas-propuestas que aplican.

Parto de la base que "...la respuesta penal del Estado es el ejercicio de violencia formal legalizada y monopolizada. Es decir, una dosis de violencia que se aplica siguiendo determinados procedimientos rituales, los juicios penales..." (Fernández, 1995: p. 42).

Dicha dosis de violencia dependerá de la medida aplicable. Sí se trata de sanciones privativas de la libertad la violencia institucional y la privación del ejercicio de derechos básicos son evidentes. La cárcel es "...una forma más sofisticada y desvergonzada de castigar, dejar de atormentar el cuerpo a través del suplicio corporal y pasar a atormentar el alma, y apropiarse del tiempo del sujeto...". (Fernández, 1995: p. 43). En este sentido, "... las cárceles son depósitos residuales de sujetos marginales autores de conductas demasiado irritativas, generalmente de delitos violentos, a los que simplemente aplicamos una solución de exclusión social, una solución custodial, marginándolos de la libre circulación y de la escena y del espacio en el tiempo". (Fernández, 1995: p. 44).

Este tipo de respuestas al delito implica una suerte de ley talional moderna, ya que se responde a la violencia con violencia: se trata de "someter al autor de una conducta violenta y construida como delito en la sociedad al ámbito del sistema penal, que por supuesto es un reproductor de violencia y es un reproductor de marginalidad" (Fernández, 1995: p. 42).

El ámbito carcelario es un espacio propicio para el éxito de propuestas disciplinantes, negadoras de los sujetos, que mediante la opresión del cuerpo encarcelan al espíritu, moldean la personalidad de los sujetos, ejercen el poder de forma arbitraria.

La discusión respecto de este tema es constante y se establece en posturas radicales. Desde el punto de vista criminológico, la polémica transcurre básicamente en tres grandes posiciones: quienes propugnan la abolición de la prisión; aquellos que pretenden que se utilice para la menor cantidad de sujetos posibles, para aquellos que han cometido delitos muy graves contra las personas; y aquellos que, ubicados en posiciones políticas de derecha, quieren encontrar en estos edificios la "cura a los males de la sociedad", ocultando allí la "barbarie", procurando "sanar a los desviados".

Creo que el abolicionismo penal es la utopía, ya que los seres humanos no podemos perder la esperanza de ir encontrando formas de resolver los conflictos sociales, incluyendo los delitos graves, sin soluciones que impliquen aplicar a otro sujeto cuotas de sufrimiento extremo como los que implica y aplica la cárcel. La

desaparición de la cárcel se dará, encontraremos seguramente otras formas de procesar los conflictos que no sea suministrando dolor. Esta maquinaría destructora de cuerpos y almas desaparecerá para encontrar formas más comprensivas de los conflictos y tratamientos más humanos a los infractores y a sus víctimas.

Sin duda un acto lesivo de un derecho humano requiere una forma de intervención y tiene que fomentar los procesos de reflexión y responsabilidad, promoviendo la dignidad de todos los actores, infractor y víctima.

No podemos justificar formas de intervención que se construyen con la planificada violación de los derechos de otro ser humano. Esa justicia-venganza no resuelve nada. ¿Qué beneficio obtiene la persona lesionada en sus derechos por un delito, con la prisión del responsable? Seguramente ninguno. Será ignorada por casi todos, y muchas veces lo único que el proceso penal le ofrece es otra victimización.

Es verdaderamente impactante que un sujeto que viola el derecho a la propiedad deba ser privado de la libertad por varios meses o años. ¿Cuál es la justificación para que la lesión del derecho a la propiedad implique un castigo que legitime la privación del derecho de libertad, de intimidad, a la familia, a la dignidad humana? Existe una clara desproporción entre ambas situaciones, existe una disparidad entre los bienes jurídicos afectados. El Estado no hace más que defender de forma excesiva el derecho de propiedad, es decir poseer un derecho sobre un objeto. El sistema económico neoliberal se encarga de proveer castigos ejemplares a quienes violen el sacrosanto derecho de propiedad, castigando de forma extrema. Pero la víctima de ese delito, de ese robo: ¿qué recibe? ¿Se le devuelve su dinero? ¿Se le pide disculpas por el mal rato que paso? No. Nada pasa.

El Estado expropió también a la víctima de sus derechos, el sistema penal le niega la palabra, no le deja decir nada, no participa del proceso, no puede aportar soluciones al conflicto.

Finalizando la introducción, y partiendo de la base que las respuestas-propuestas a los delitos son una construcción cultural, que depende de las mentalidades *y* sensibilidades de la época, y por tanto son modificables (Garland, 1999: pp. 230).

La hipótesis de este trabajo es la siguiente: en la ejecución de medidas educativo-sociales es posible ofrecer cultura a los sujetos, a fin de que puedan apropiar-reconstruir contenidos culturales (conocimientos, habilidades, destrezas, valores, etc.) que los hagan menos vulnerables a ser presas del sistema penal, a ser seleccionados y cazados por el sistema punitivo.

La educación social[5], por su plasticidad para entablar una relación educativa en ámbitos variados y por plantear un proceso de trasmisión-apropiación-reconstrucción de contenidos culturales, ofrece elementos interesantes para operar eficientemente en una estrategia de reducción de la vulnerabilidad de los sujetos, a

partir de ofrecer barreras culturales al control social punitivo. Dichas barreras implican oponerse a los efectos invasivos y devastadores del sistema punitivo, involucran cierta dosis de resistencia entendida como acción y capacidad de afrontar, de oponer una fuerza a la acción violenta del sistema penal, a través de la generación de defensas culturales.

Lamentablemente, si se es joven y pobre y se exhibe esa condición, y a ello se le adiciona la expresión de cierta estética de culturas populares, se es objeto de mayor control, presa de detenciones por parte de la policía. Esos sujetos estigmatizados son para la policía inevitablemente culpables, estableciéndose un designio difícil de torcer.

Entendiendo a la educación, trabajando en estas situaciones, como el lenguaje de la posibilidad, donde la praxis, reflexión y acción transformadora, ofrece oportunidades para torcer este "destino predefinido". La acción educativa llevada adelante junto a jóvenes excluidos y criminalizados se torna una lucha contra la exclusión, la búsqueda de trayectorias en pos de un antidestino, de una utopía de justicia y ejercicio de derechos humanos.

POLÍTICAS DE SEGURIDAD

Durante la década del '90 en América Latina se han venido desarrollado diferentes políticas de seguridad ciudadana partiendo de tres enfoques diferentes.

Enfoques convencionales: desarrollan muchos esfuerzos para enfrentar la de lincuencia y violencia apelando a un modelo basado en políticas de control y represión con la tríada policía-justicia-prisión. El resultado de este modelo "de alto contenido represivo y escaso contenido preventivo, no ha sido satisfactorio". (Arriagada-Godoy, 2000: p. 118)

Enfoques más integrales: entendiendo que la violencia y la delincuencia son fenómenos fundamentalmente aprendidos, ello indica que pueden ser modificados. Por otro lado ha cobrado importancia la interpretación de la violencia como "fenómeno multidimensional que debe ser enfrentado con estrategias integrales para incidir en los factores individuales, familiares, sociales y culturales que lo generan" (Arriagada-Godoy, 2000: p. 119). La Organización Mundial de la Salud ha sido la promotora del enfoque epidemiológico para enfrentar la violencia, lo que implicó poner en práctica medidas combinadas como las siguientes: medidas integrales focalizadas en los factores de riego con más incidencia en el delito; medidas de control policial actuando sobre fenómenos concretos, unidas con reformas del sistema policial, judicial y penitenciario; medidas preventivas con seguimiento policial, control de armas y consumo de drogas y alcohol; medidas preventivas primarias para cambiar actitudes y comportamientos sociales; y medidas preventivas secundarias orientadas a grupos de alto riesgo.

Criterios transversales: éstas combinan medidas de control y prevención. Los criterios transversales con básicamente tres: la coordinación interinstitucional; la participación ciudadana; y la prevención a través de programas educativos que integren estrategias de resolución pacífica de conflictos (Arriagada-Godoy, 2000: p. 120).

Estas políticas inciden en la forma y los tipos de sanciones que se aplican, ya que los enfoques convencionales, en general, plantean respuestas más punitivas. Inciden también en la lógica con que opera la policía, por ejemplo haciendo *razzias*[6] en barrios de la periferia de la ciudad, deteniendo de forma indiscriminada y arbitraria a grupos de jóvenes que se encuentran en espacios públicos.

En cambio, las políticas transversales, en general, proponen un manejo más democrático, incluyendo propuestas educativas que integran una perspectiva más comprensiva de los conflictos sociales. A pesar de ser más comprensivas, no desarrollan criterios que incorporen el poder como variable fundamental en las estrategias de seguridad ni valoran la incidencia de los dispositivos de control social son generadores de criminalidad. Por ello es necesario analizar y deslegitimar políticas publicas que, vestidas de sociales, esconden fines de seguridad nacional y mero control de la población.

TEORÍAS CRIMINOLÓGICAS

El desarrollo de las distintas disciplinas tiende a dar explicaciones a los diferentes fenómenos y situaciones de la realidad. En el caso del delito, es la criminología la que intenta desde diferentes vertientes dar luz acerca de ese fenómeno. En este trabajo no se pretende dar una descripción detallada de las teorías criminológicas que intentaron explicar a lo largo de la historia al fenómeno del crimen. Sólo esbozaremos algunas de ellas, las de mayor adhesión en el mundo. En general, las teorías que se expondrán tienden a dar razones de contexto –algunas incorporan el poder y control social como factores productores del delito-, esto es, que se conceptualiza al delito como un fenómeno social, excluyendo en este trabajo planteos teóricos que buscan explicar el delito tomando en cuenta predominantemente factores biológicos o genéticos, de mero corte etiológico.

Se describe de forma resumida y breve algunas teorías y se intenta aportar elementos compresivos acerca del delito en zonas urbanas.

- La teoría de la *asociación diferencial* es expuesta por el sociólogo norteamericano Edwin Sutherland a mediados del siglo XX. Plantea la asociación de "personas que están más alejadas del cumplimiento de la norma, y que tienden a identificarse valorando positivamente su incumplimiento". (Elbert, 1998: p. 85). El estudio realizado por el sociólogo norteamericano toma como objeto a los empresarios de grandes corporaciones, y construye un con-

cepto de delito distinto a la tipificación penal, tomando como elemento clave que la conducta sea socialmente dañosas. Sutherland deduce que "el comportamiento y los valores se aprenden en el curso de la vida social y se expresan en sistemas de trabajo, ideas y modos de relación comunes" (Elbert, 1998: p. 85). Plantean que esta asociación incide predisponiendo a los sujetos que se asocian, a violar la ley, produciendo un acercamiento a sujetos que ven a dicha trasgresión como positiva. Por ende las acciones ilegales se aprenden, estimulándose las transgresiones por medio de la imitación grupal.

- Las *teorías subculturales* plantean que algunos grupos de sujetos en las sociedades tienden a agruparse por compartir algunas características. Esa interacción va generando un conjunto de valores y normas propios del grupo, y generando una relación dual con las pautas y normas de la cultura dominante, ya que por un lado se contrapone y por otro tiene coincidencias. El sociólogo Stanley Cohen, uno de los principales exponentes de esta teoría, al estudiar grupos de delincuentes juveniles, identificó valores y creencias que proporcionaban cohesión al grupo. Estos valores diferentes a los dominantes proporcionan "adaptación" a los miembros del grupo. Esta teoría refuta la de la anomia, ya que los grupos "marginales" no carecen de normas, sino que van construyendo pautas que les son propias, así "los jóvenes se asocian con quienes estén más cerca de la violación de las normas, alejándose de los que están cerca de cumplirlas" (Elbert, 1998: p. 85).

- El concepto de *anomia* es concebido por Durkheim relacionado a un estado de desintegración que dificulta la comunicación de las personas miembros de un proyecto común, siendo la anomia lo contrario de la solidaridad orgánica, concepto central que el autor plantea para explicar la sociedad. Este concepto es desarrollado por Merton en su teoría del comportamiento desviado, teorizando acerca de las normas y valores sociales, y contraponiéndolos a los medios socialmente admitidos de los cuales el individuo puede asirse para alcanzar las metas sociales. Desde lo social se estimulan u obstaculizan las expectativas de las personas. Dadas las dificultades para concretar estas expectativas se produce la caída de las normas, provocando que muchos sujetos busquen concretar sus metas fuera de lo socialmente permitido. La anomia es entonces "...el quiebre de la estructura cultural, que se produce por una asimetría entre las normas y objetivos culturales y las capacidades de las personas para actuar de acuerdo a aquellas y alcanzar sus objetivos. En esa ruptura está para Merton la causa de las conductas desviadas" (Elbert, 1998: p. 85).

- Desde la *teoría del etiquetamiento* se sostiene que el delito no se define por el acto, sino que es una consecuencia de la norma y sanción aplicada al sujeto llamado "delincuente"; "el desviado es una persona a quien el etiquetamiento le ha sido aplicado con éxito, por lo que el comportamiento desviado

es el que se etiqueta como tal". Otros dos elementos estudiados por Becker son los mecanismos sociales que tienden a consolidar al sujeto trasgresor en el status de delincuente, así como la permanencia en ese rol: "carrera criminal". Un elemento central de la teoría es el énfasis de considerar la dependencia y valoración de la sociedad en la construcción de la norma y el delito, ya que esté no tiene una existencia ontológica, sino que evoluciona históricamente según coordenadas espacio-temporales. La criminalidad que existe en lo social es aquella surgida del establecimiento y aplicación de la norma. Es ilustrativo el desarrollo práctico de la teoría del etiquetamiento que realiza Carlos Elbert diciendo que "un niño con malos antecedentes escolares, que luego es internado en un reformatorio y finalmente detenido por un delito, habría caído en esa situación como consecuencia de un proceso de etiquetamiento que le predisponía y conducía a alcanzar el rol delincuencial que le será asignado fatalmente" (Elbert, 1998: p. 91). La asunción del rol atribuido puede derivar en la comisión habitual de delito, iniciando la carrera criminal.

En lo relativo al estigma que se crea sobre los adolescentes en conflicto con la ley penal, éste es claramente selectivo ya que "funciona plenamente en los casos donde el delincuente pertenece a áreas marginadas, es difuso cuando se trata de los sectores medios pero se torna inexistente cuando pertenece a los sectores altos" (Elbert, 1998: p. 95).

Respecto del estigma y de los procesos de estigmatización, existen varias teorías que nos acercan a formas de comprensión del tema, pero siempre encontramos como su presupuesto el prejuicio.

Para los teóricos de la *reacción social,* en cambio, el estigma funciona en cuanto el individuo ha desarrollado conductas descriptas como delitos por la ley penal.

El tema está en determinar cómo es que el estigma perpetúa la conducta. La respuesta la aportan estudios relativos al modelo secuencial de la conducta desviada de Becker (Becker, 1989), quien utiliza el concepto de carrera desviada, subdividiéndola en cuatro etapas: la comisión del ilícito; el desarrollo de intereses y motivos desviados; la percepción social de la desviación; la inserción en un grupo desviado organizado.

En ese sentido Becker plantea que es en la tercer etapa -"la percepción social de la desviación-, donde se encuentra la respuesta acerca del estigma como perpetuador de la "conducta desviada". Cuando se encuentra al individuo infractor de la ley penal, se le atribuye la cualidad de delincuente, en este caso de infractor juvenil, y todos esperamos que actúe como tal, desarrollando conductas indeseables para el colectivo social. Así, su condición de infractor se perpetúa y se transforma en el elemento que lo identifica, que lo hace visible, sin posibilidad de desarrollar otras actividades o de tener otras conductas positivas. Ante tal per-

cepción de los roles, el individuo se autoetiqueta con un status de infractor, donde el joven es condenado a reincidir en la infracción ya que no se espera otra cosa de él.

Por otro lado, el *interaccionismo simbólico* concibe al individuo como activo frente a la sociedad de la que es parte. La comunicación es un elemento central de la interacción individuo-sociedad, valiéndose de símbolos como el lenguaje para interpretarla. Esta es una teoría de la "significación, conforme a la que los seres humanos buscan cosas según el significado que tienen para ellos, en medio de constante interacción social. El interaccionismo simbólico plantea una idea de orden y progreso basada en el consenso que implica la comunicación (idea actualmente retomada por Habermas) para el autocontrol de la persona" (Elbert, 1998: p. 89)

Más recientemente, durante la década del '90, se desarrollaron varias teorías respecto al fenómeno del delito. En general se han basado en las teorías clásicas, fundamentalmente de la anomia y asociación diferencial. Siguiendo la línea del trabajo de Estrella Romero (Romero, 1998: p. 34) enunciaré en forma resumida tres de las teorías expuestas, ya que ofrecen algunos aportes interesantes y significativos para reflexionar acerca del delito.

- La *teoría general del crimen* (Gottfredson y Hirischi) plantea que el delito se origina por la combinación de características del sujeto con oportunidades de contexto que ofrecen beneficios. Los autores plantean que "el delito es una manifestación de la naturaleza humana, que en sí es hedonista y egocéntrica. Todos buscamos el placer y tratamos de evitar el dolor. A la hora de dirigir nuestro comportamiento, realizamos un calculo racional, valoramos cuáles van a ser los costes y los beneficios y, en función de ello, decidimos" (Romero, 1998: p. 34). Para esta teoría, la única característica distinta de los crímenes es que el autor busca los beneficios inmediatos sin medir las consecuencias futuras.

- La *teoría interaccional* (Thornberry) plantea la complejidad del fenómeno delictivo, ya que no podemos encontrar explicaciones simples, unidireccionales. Este tipo de conductas se van forjando a través de procesos complejos multidireccionales, ya que "el individuo no se limita a recibir las influencias criminogénicas de su medio (familiar, grupal, escolar) como habitualmente proponen las teorías de la delincuencia, sino que el propio comportamiento del sujeto influye sobre esos agentes causales" (Romero, 1998: p. 34). Los dos elementos claves para que la delincuencia se produzca son por un lado el deterioro y desapego de la familia y/o la escuela, y por otro un contexto de aprendizaje. Thornberry sostiene que "una vez desligado del mundo convencional, el individuo aún ha de aprender a delinquir en un contexto desviado (habitualmente el grupo de amigos). Este contexto le reforzará las conductas

antisociales y le facilitará la interiorización de actitudes delictivas" (Romero, 1998: p. 38). El elemento interaccional es clave para esta teoría, ya que así como el contexto familiar y social inciden para configurar conductas delincuentes, esas mismas conductas delincuentes colaboran con el deterioro de la familia, al igual que repercuten en la elección de "iguales delincuentes". Desde está teoría se plantean una serie de desarrollos respecto a la incidencia de la edad de inicio de las conductas antisociales y su permanencia en el resto de la vida. En síntesis, el autor afirma que "el cambio hacia un estilo de vida convencional será más probable cuando más tarde comience la actividad delictiva" Respecto a la delincuencia que surge en la adolescencia, afirma que "responde a fenómenos madurativos, relacionados con la búsqueda de la autonomía". (Romero, 1998: p. 39).

- El *modelo de la coerción* de Patterson elabora un marco teórico que intenta explicar cómo se va formando la conducta antisocial. Su modelo explicativo abarca solo a aquellos sujetos que inician las actividades antisociales a una edad temprana, y hace hincapié en las "prácticas disciplinarias que tienen lugar en el medio familiar". El autor explica que la conducta antisocial se desarrolla en cuatro etapas:

a) En la familia, cuando "las prácticas de crianza no son adecuadas (por ejemplo, ausencia de normas claras), el niño percibe que emitir conductas aversivas (llorar, romper objetos, pegar, explosiones emocionales) le resulta beneficioso; le permite escapar de situaciones desfavorables o le permite conseguir refuerzos positivos" (Romero, 1998: p. 43). Plantea que se da un aprendizaje sutil donde el niño aprende conductas de manipulación sobre los integrantes de la familia. A ello se suman otros factores (dificultades socioeconómicas, divorcio, etc.) que incrementan el estrés de la familia.

b) En la escuela, al no haber internalizado las pautas familiares, "el niño no está dotado de habilidades de interacción validas para las nuevas situaciones, con lo cual probablemente se gane el rechazo de sus compañeros. Además, ha aprendido a evitar las tareas difíciles, por lo que le será difícil desarrollar habilidades académicas" (Romero, 1998: p. 43).

c) En esta etapa aparece el aprendizaje producto de "iguales desviados y el perfeccionamiento de las habilidades antisociales". El fracaso académico y el rechazo de los compañeros producen la sensación de exclusión, y buscará relacionarse con individuos semejantes a él.

d) La última etapa, la de la adultez, se caracteriza por manifestarse las dificultades en la adquisición de habilidades y aprendizajes, haciendo difícil la permanencia en un trabajo estable. Esto puede colaborar con el desarrollo de una carrera antisocial duradera.

Esta progresión no es inevitable sino probabilística. No necesariamente los sujetos van a transitar por todos los pasos planteados, ya que por distintas razones muchas interrumpen dicho proceso. Patterson plantea que poner el énfasis en las experiencias disciplinarias de la familia es la propuesta para impedir o bloquear el proceso coercitivo, ya que si se dio una adquisición de las normas en la infancia ello favorecerá los procesos de desarrollo positivos.

ALGUNOS APORTES DESDE LA PRÁCTICA

Luego de exponer en forma sucinta dichas teorías, realizaré un cruzamiento entre las teorías expuestas y la experiencia personal de trabajo con adolescentes responsables de infracciones. El objetivo es plantear algunas ideas que deben ser discutidas con mayor profundidad, con el propósito de buscar propuestas de intervención educativas que respeten los derechos humanos de los adolescentes y promuevan su integración social.

Una de las mayores críticas que se puede hacer a muchas teorías criminológicas es que pretenden dar explicación al delito en la sociedad en forma genérica, cosa imposible dada la heterogeneidad del fenómeno y por la incidencia de factores vinculados al poder poco reconocidos y enmascarados en una pseudo-cientificidad. Muchas veces se generalizan conclusiones obtenidas en investigaciones sobre grupos de reclusos. Ello no explica por qué otros sujetos expuestos a similares condiciones no cometen delitos; sólo sabemos que han sido criminalizados.

Al realizar el cruzamiento entre la teoría criminológica y la práctica educativa, escribiré en condicional ya que creo imposible encontrar explicaciones únicas. No podemos dejar de lado los elementos personales, subjetivos, de las motivaciones internas del sujeto para la acción, aunque las mismas estarán consideradas sólo lateralmente. También se combinan elementos de las distintas teorías, en el entendido de que en la integración de esas diversas explicaciones encontraremos algunas respuestas a la violencia urbana, tanto la propiciada por los jóvenes como la ejercida por las fuerzas represivas del Estado.

De la experiencia de trabajo en un programa de medidas educativo-sociales no privativas de libertad con adolescentes de 14 a 18 años responsables de infracciones a la ley penal, identifico una serie de elementos explicativos de las infracciones. Creo necesario aclarar que estos planteos no pretenden ser terminantes, ni tomados como las explicaciones taxativas del delito. Solo pretenden pensar experiencias surgidas en la práctica:

Muchos de los aportes de los teóricos de la asociación diferencial pueden ser constatables, ya que muchas veces adolescentes que viven en barrios de zonas marginales y que por diversas circunstancias -fundamentalmente situaciones de exclusión- no tienen ninguna actividad laboral o de formación, experimentan

tiempos de ocio excesivamente prolongados, teniendo muchas veces como única actividad la "barra de la esquina", donde en algunas oportunidades existen otros sujetos que "roban"; ese contacto diario con el delito del otro lo hace habitual para el adolescente. Y tal vez, luego de un tiempo prolongado de exposición a esas conductas y sus supuestos beneficios, pasar a la acción no sea tan difícil. En ocasiones se produce la invitación del amigo de la "barra" a "hacer plata", estimulándose de esta forma la imitación de conductas. Un signo de identificación grupal es el tatuaje de los *cinco puntos*[7]. Este símbolo colabora con la consolidación grupal, ya que implica el desafío a la policía. Esto en general expone a los jóvenes a una mayor represión policial.

Estas situaciones descriptas van unidas a una suerte de identificación con el grupo de pares. Se van generando formas de actuación y un lenguaje propio de quienes lo integran, elemento éste que reafirma la construcción grupal que puede ir integrando la infracción como pauta habitual de acción. Se generan normas internas. Una de la más sagradas es no "buchonear"[8], ya que colaborar con la policía es traicionar al grupo. A veces es mejor "hacerse cargo" de una infracción que cometió otro antes que delatar al compañero, ayudando a los "botones"[9]. Esta situación de solidaridad tiende a consolidar la cohesión grupal y las conductas ilegales. La percepción social de algunos grupos de adolescentes es claramente negativa, existiendo la asignación de determinadas categorías; muchos son sospechados y seleccionados para ocupar la categoría de "delincuente juvenil", en ocasiones solamente por su apariencia. La teoría del estereotipo plantea la importancia del estigma previo a la comisión de la infracción, ya que el individuo es preseleccionado como integrante de uno de los grupos identificados socialmente como fuente de la delincuencia. Este presupuesto teórico se concreta en la realidad social, repitiéndose diariamente, y donde el objeto del rotulamiento negativo puede ser por ejemplo lave "ropa sucia", "mal vestidos", "pobres", "mestizos o negros". Muchos asumen con una mezcla de vergüenza y "bronca" que por la calle la gente los mire distinto sólo por su apariencia. Un ejemplo de ello son las expresiones de un joven montevideano: "...los policías te detienen por tu color, por la forma en que hablas, por cómo te vistes, aunque no hayas cometido delito"[10].

Estas detenciones[11] -muchas veces sistemáticas- son un elemento clave que colabora con la consolidación en los jóvenes de una autopercepción negativa, fomentando la vulnerabilidad de los jóvenes a ser criminalizados.

Otra explicación posible al delito se relaciona con la estimulación, muchas veces obscena, del consumo de múltiples productos (championes o camperas que cuestan el salario mensual de un obrero) que la sociedad promueve a través de los medios de comunicación; la imposibilidad de satisfacer esas necesidades creadas lleva a muchos a sentir tal frustración que puede desencadenar la búsqueda de concretar la satisfacción por medios socialmente no permitidos. Es usual que con

el dinero de hurtos muchos adolescentes inviten a sus amigos a comer en un bar, a tomar alguna bebida, a "jugar a las maquinitas"[12], a los juegos del Parque Rodó[13], etc. Esta situación los ubica en un lugar diferente, elevando su autoestima y ganando la simpatía de sus pares.

Las teorías criminológicas tradicionales han tomado al sujeto como un mero receptor de las influencias del medio social (asociación diferencial), como pasivo frente al influjo de sus amigos "desviados", apareciendo la delincuencia como consecuencia de males anteriores (pobreza, desestructuración familiar, violencia, etc.), y no como causa. La teoría interaccional de Thornberry, por ejemplo, asume una visión compleja del delito, donde el rol del sujeto se aleja del clásico receptor pasivo, para trasformarse en actor decisivo en la construcción de las relaciones con su medio. Dice que las propias conductas infractoras de los individuos "deterioran el clima familiar, disminuyen las posibilidades de éxito escolar, impulsan a los sujetos a buscar amigos desviados y crispan las relaciones sociales" (Romero, 1998: p. 53).

Estos aportes visualizan al delito en forma compleja y dinámica, esto es, tomando en cuenta la incidencia del adolescente en los procesos de deterioro de las relaciones. Reconocer la incidencia del adolescente en la interacción que profundiza el deterioro no es culpabilizarlo, sino ubicar este hecho, que debe incentivarnos a encontrar formas de intervención eficaces que tomen en cuenta todos los elementos que inciden. Dos elementos claves que debemos visualizar son el valor de los procesos de responsabilización del sujeto, esto es, asumir sus conductas para modificar aquellas que lo perjudiquen, y por otro lado abordar el conflicto y sus formas de resolución, a fin que sean racionales y beneficiosas para el adolescente y su familia.

La oportunidad de cometer el delito es clave para entenderlo. La interacción de la víctima de la infracción debe ser tomada en cuenta; los estudios acerca de la criminología situacional nos ilustran a este respecto. Es constatable que los adolescentes, cuando van a realizar un arrebato, por ejemplo, buscan a las personas más "fáciles", "que llevan la cartera regalada". No podemos dejar de lado esto al analizar el delito, ya que inciden múltiples factores, consolidando el carácter complejo y multicausal del tema, y alejándonos de aquellas explicaciones reduccionistas y simples.

El tema del delito de los jóvenes en constantemente manipulado por los medios de difusión, ya que utilizan hechos terribles para ocultar otros temas que tienen igual o mayor relevancia social. Se ha generado una sensación de inseguridad que inmoviliza a muchos, pero como afirma Adriana Puiggrós: "El terror por la inseguridad se usa para tapar la miseria haciendo un desplazamiento discursivo: no se muestra a los chicos en el origen de la miseria, cuando son víctimas primeras de una sociedad que no les proporciona seguridades básicas, sino cuando

ya son delincuentes. Se ocultan las situaciones en las cuales los pobres son víctimas de la inseguridad. Se provoca el terror antes que la solidaridad. Así resulta difícil que las cámaras de TV apuntes a las víctimas antes de que se conviertan en victimarios" (Puiggrós, 1999: p. 52).

Para cerrar este apartado, hago mías las palabras de Raúl Zaffaroni: "La única función racional de la criminología en nuestro margen es la de impulsar un movimiento contrario, es decir, reductor de la violencia estructural, abriendo muchas vías de solución de conflictos no violenta, o menos violenta" (Zaffaroni, 1988: p. 95).

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL MARGEN

Desde hace seis años desarrollo mi práctica educativa con jóvenes responsables de infracciones a la ley penal, en un programa de ejecución de medidas no privativas de libertad. Intento pensar estos temas teniendo un pie en la práctica y otro en la reflexión teórica, ya que los educadores debemos asumir la responsabilidad profesional, ética y política de ocupar un rol intelectual[14] y no sólo de ser ejecutores de políticas públicas. La experiencia de trabajo directo con niños, jóvenes o adultos ofrece al colectivo de educadores un saber que debemos reconstruir, proponiendo alternativas de acción y análisis teórico que fundamenten y expliquen estrategias de intervención educativa cada día más respetuosas de los derechos humanos de los educandos. Debemos ser productores y no solamente consumidores de conocimiento, por lo que uno de los desafíos del presente es volcarnos a la investigación en las distintas áreas de la acción educativa.

En el trabajo educativo en contextos de control social formal, una de las preguntas claves que debemos hacernos es: ¿cómo minimizar los efectos negativos de las medidas de control social sobre los jóvenes? Tanto las privativas de libertad que tienen muchas veces efectos devastadores, como las no privativas de libertad, ya que es posible caer con facilidad en prácticas disciplinantes o moralizantes que no aporten al sujeto herramientas para una inserción autónoma y crítica en lo social. Deviene fundamental aportar a los y las jóvenes privados de libertad o cumpliendo medidas no privativas experiencias educativas liberadoras que les permitan una verdadera inclusión social.

Entendemos a la educación social como una práctica social histórica, que tiene por objetivo establecer una relación educativa que promueva al sujeto, a través de la transmisión-reconstrucción-apropiación de contenidos culturales que fortalecerán sus posibilidades de inclusión autónoma y crítica en la sociedad.

Esta práctica social tiene dos elementos constituyentes en tensión, que a su vez le confieren dinamismo: por un lado la conservación de los saberes y valores de la sociedad que está siendo hoy, y por otro el cambio, reflejado en la utopía,

en la posibilidad, en la lucha contra las exclusiones que limitan el pleno desarrollo de los sujetos.

En este punto la educación aparece como "aquel terreno en que el poder y la política adquieren una expresión fundamental, ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan con y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa ser humano, soñar y señalar y luchar por una forma concreta de vida futura" (Giroux, 1990: p. 15).

Aquí se expresa el contenido transformador y de resistencia de la educación que apuesta por un futuro diferente, asumiendo su compromiso político con el cambio, hacia una sociedad más justa.

Como propuesta, la educación social se presenta como una disciplina propicia para dar sustento a una tarea educativa con jóvenes que han cometido infracciones a la ley, ya que involucra espacios y estrategias más amplias para intervenir, existiendo "un más allá de la escolaridad en el que encuentran expresión una serie de contenidos valiosos para la movilidad y circulación social, que resultan fundamentales al momento de concretar y conservar la inclusión social del individuo y expresar una dimensión amplia de la cultura" (Miranda - Rodríguez, 2000).

La pedagoga Violeta Núñez define a la educación social como "...un conjunto de prácticas diversas, (que) encuentra lo específico de su definición en el cruce de la labor pedagógica con diversas instituciones de política social; trabaja en pro de la promoción cultural de los sujetos para su inclusión en lo social propio de cada época" (Núñez, 1999: p. 37).

En ese sentido, dada su flexibilidad para el trabajo educativo en múltiples espacios se constituye en la disciplina y conjunto de acciones idóneas para la práctica pedagógica con jóvenes en conflicto con la ley penal. Y así como la educación social ha ido más allá de la escuela, toma una actitud activa propiciando el encuentro con los niños y jóvenes, debe llegar al propio sistema de control, ya que ella "... se desplaza a muchos lugares para que la exclusión no lo ocupe todo" (Núñez, 1999: p. 37).

Freire plantea que la práctica educativa es una dimensión de la práctica social, y "en cuanto práctica social, la práctica educativa en su riqueza, en su complejidad, es un fenómeno típico de la existencia y, por eso mismo, un fenómeno exclusivamente humano. De ahí también, que la práctica educativa sea histórica y tenga historicidad. La existencia humana no tiene el punto determinante de su trayectoria fijado en la especie. Al inventar la existencia, como los materiales que la vida les ofrece, los hombres y las mujeres inventarán o descubrirán la posibilidad que implica necesariamente la libertad, que no recibirán más que luchando por ella" (Freire, 1997: p. 86).

La acción educativa desarrollada en el marco de medidas judiciales privativas de libertad o no debe tener dos objetivos esenciales:

"1. La responsabilización[15] por la infracción cometida, que implica asumir[16] las cosas que le sucedieron, reflexionar críticamente acerca de la infracción, sus implicancias tanto para él, cómo para la víctima. Ese asumir importa una toma de conciencia reflexiva, proyectar las consecuencias de los actos para poder optar. Y llevado a un extremo, aunque dicha opción sea el cometer un delito, que pueda comprender las consecuencias y responsabilidades de tal opción.

2. Ofrecer una oportunidad de participar de un proceso educativo que apunte al desarrollo de sus potencialidades, la autoestima, la autonomía, así como tienda a disminuir su vulnerabilidad al sistema penal. Esta es la propuesta educativa que implica ofrecer una oportunidad de cambio, para que el propio joven pueda ser actor y director de ese proceso" (Silva Balerio-Rosich, 2001).

La educación es parte de una propuesta que se les hace a los jóvenes, ya que no puede ser una mera imposición. La propuesta se realiza en el marco de una relación educativa, que hay que construir, donde se trabaja junto al joven promoviendo el diálogo, la comunicación y el apoyo educativo para su integración social. En la medida que hay una aceptación por parte del joven de establecer una relación con el educador, se apunta a construir un proyecto educativo individualizado a fin de fomentar el desarrollo de las potencialidades, realizando un proceso de reflexión, de aprendizaje, de concientización, lo que seguramente redundará en minimizar su vulnerabilidad a ser seleccionado, nuevamente, por el sistema penal.

En síntesis, las principales contribuciones que puede hacer hoy el educador social, en el campo de la ejecución de medidas educativas aplicadas a los adolescentes responsables de infracciones a la ley penal son las siguientes:

- reducir la vulnerabilidad de los jóvenes a una nueva criminalización por parte del sistema de control social;

- disminuir la violencia de las respuestas penales, a través de una práctica educativa que incorpore un enfoque de derechos humanos;

- intensificar la acción educativa, en el marco de la relación educativa que se instala, que apunte a la promoción social de las y los jóvenes.

APORTES DE PAULO FREIRE EN ESTE CAMPO DE ACCIÓN EDUCATIVA

La coherencia ética y política de la propuesta de Freire, unida a un método que promueve la concientización de los sujetos, es un elemento importante, un desafío para incorporar en mi práctica, que fortalece la noción de educación que he venido desarrollando hasta aquí.

En ese sentido, considero que los siguientes puntos son ineludibles a la hora de pensar la educación en contextos desfavorable como los descriptos.

EL EDUCANDO, SUJETO, EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

La consideración del lugar del educando como sujeto en la relación educativa, dándole un espacio activo en la construcción del conocimiento, es fundamental. Partiendo de reconocerse como dos personas iguales, en la relación educativa donde ambos aprenden, pero hay distintas responsabilidades.

Paulo Freire plantea que son tres los elementos constitutivos de la práctica educativa:

- presencia del sujeto. El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña. Educador y educando;

- objetos de conocimiento o que el profesor (educador) debe enseñar y que los alumnos (educandos) tienen que aprender. Contenidos;

- objetivos mediatos e inmediatos a que se destina o se orienta la práctica educativa.

Es exactamente esta necesidad de ir más allá de su momento actuante o del momento en que se realiza -directividad de la educación- lo que, no permitiendo la neutralidad de la práctica educativa, exige del educador la asunción, de forma ética, de su sueño, que es político. Por eso, imposiblemente neutra, la práctica educativa plantea al educador el imperativo de decidir; por lo tanto, de romper y de optar por un sujeto participante y no por un objeto manipulado.

Freire se refiere también a un cuarto elemento:

- métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño del que está impregnado el proyecto pedagógico" (Freire, 1997: p. 86).

El reconocimiento de ambos, como sujetos con idénticos derechos humanos, no quiere decir que el educando, sujeto de la educación tiene la responsabilidad de enseñarnos. Sin duda lo hace y lo hará, ya que la riqueza del contacto humano afectivo, cultural e intelectual nos enseñará infinidad de cosas. Pero en la relación educativa es el educador quien asume su responsabilidad política, ética y profesional de establecer un espacio para favorecer aprendizajes significativos y contextualizados con la realidad de los educandos, sujetos en esta relación educativa.

Otorgarles a los jóvenes el lugar de sujeto en la relación educativa no es más que reconocerlos como sujetos de derecho, activos y participativos en los asuntos que les conciernen. En este sentido, como afirma la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en el inciso 1 del artículo 12: "Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño".

Las ideas de Freire desarrolladas hace tres décadas se articulan hoy con la denominada doctrina de la protección integral de los derechos de la infancia y adolescencia.

LA RELACIÓN ENTRE POLÍTICA Y EDUCACIÓN

La opción de Freire por los oprimidos es incuestionable, implica una propuesta para su liberación a través de la toma de conciencia del mundo. Nos habla de la "Praxis, que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido" (Freire, 1971: p. 49).

La educación no es mera apropiación de contenidos, sino que implica acción que busca la transformación de un mundo injusto y generador de exclusiones.

En el mismo sentido Freire nos reafirma la idea de "imposibilidad de ser neutros" que deriva de la necesidad de optar, de decidir, y de hacer para cambiar.

> "La imposibilidad total de ser neutros ante el mundo, ante el futuro -que no entiendo como un tiempo inexorable, un dato dado, sino como un tiempo para ser hecho a través de la trasformación del presente en que se van encarando los sueños- nos coloca necesariamente ante el derecho y el deber de posicionarnos como educadores. El deber de no callarnos. El derecho y el deber de vivir la practica educativa en coherencia con nuestra opción política" (Freire, 1997: p. 89).

En este punto reafirmo la idea de que la acción educativa con jóvenes responsables de infracciones penales implica un proceso educativo de promoción de aprendizajes significativos, pero a la vez es una acción de resistencia que apunta a disminuir o evitar que los jóvenes vuelvan a ser captados por la operativa del sistema punitivo. Allí la educación ofrece barreras culturales al control social.

LA ESPERANZA COMO LENGUAJE DE LA POSIBILIDAD

Más allá de las condiciones difíciles para intervenir educativamente en contextos de exclusión, es fundamental el convencimiento de los educadores acerca de las posibilidades reales de promover cambios. Esperanza de cambio sostenida en la confianza en los sujetos, y en su capacidad de habilitar caminos, de generar

espacios para una praxis que lleve a modificar las condiciones de opresión. En la relación educativa se abren estos espacios para la transformación, a través de una relación humana única y orientada al cambio.

La alfabetización

Uno de los temas centrales de la propuesta de Freire es la alfabetización de personas de sectores populares. El concepto de alfabetización que maneja es bien interesante y pasible de relecturas, de aplicaciones diversas. Poder leer el mundo, entender las condiciones de vida desde el punto de vista cultural, social y económico para poder transformar esas condiciones de opresión o de exclusión, es el gran desafío.

Por otra parte, el método de alfabetización, los círculos de la cultura, parten del saber, las necesidades y el interés de los sujetos; aunque parezca paradójico, devolviéndoles sus propios saberes, para desde allí ir a más.

La propuesta de alfabetización de Freire plantea importantes avances y críticas a la metodología de enseñanza tradicional y burocrática, caracterizada por la formalidad, el autoritarismo y el desconocimiento de la diversidad de la población a que se dirige.

Desde otra perspectiva, Paulo Freire toma en cuenta las necesidades y problemas de las comunidades, es decir, contextualiza la acción educativa a la población con la que se trabaja. Ello implica respetar su cultura, rescatar el valor de lo que saben, problematizar aspectos de la cotidianeidad que están naturalizados, naturalización que esconde control, y niega el poder de las personas.

En esta perspectiva de tomar en cuenta las necesidades y problemas de las personas y comunidades introduce el concepto de igualdad, que implica abordar las diferencias de género, sociales, étnicas y culturales. Ello le aporta una perspectiva multicultural, integradora e inclusiva. Se expresa así una propuesta de alfabetización que no excluye a nadie, y que enseña y promueve la convivencia con la diversidad, rescatando de esta forma el verdadero sentido democrático.

Comparto absolutamente la visión política de la alfabetización como concientización, en la medida que la inserción en la sociedad implica mucho más que la decodificación del lenguaje escrito, más que reconocer vocales o consonantes o palabras o leer textos. Implica leer el mundo, reconocerse como sujeto que participa activamente en la sociedad que le tocó vivir. Que en esa sociedad ocupa un lugar, que si es un lugar de excluido ello es injusto, y que esa injusticia no es natural, que puede cambiarse; pero para ese cambio son necesarias la reflexión y la acción sobre la realidad. Se reafirma así la conciencia histórica.

En este punto es clave la tarea del educador cuando trabaja con jóvenes que no han terminado la educación primaria, por lo que es necesario conectarlos con la educación formal, tender puentes, oficiar de mediador frente a las instituciones educativas.

Por otra parte, y pensando en un concepto de alfabetización que ponga énfasis en la lectura crítica del mundo y no sólo en la apropiación de la palabra escrita y leída, considero imprescindible promover la reflexión y la discusión acerca de las diferentes situaciones sociales. Propiciar que los jóvenes puedan pensarse en el mundo y saber que ellos son agentes transformadores de la realidad. Implica retomar el concepto de alfabetización como concientización, como "la preocupación de encaminar a los hombres, por la educación y el compromiso, a salir de la inercia fatalista, a tomar conciencia de las realidades y a asumir la responsabilidad activa de su circunstancia personal y social" (Câmara, 1981: p. 238).

Paulo Freire identifica la alfabetización como concientización, lo que implica que mientras el sujeto aprende la lectura y escritura va participando de un proceso de toma conciencia de su situación social, del mundo en que está inserto, lo que ayudará a su liberación. Implica una visión de la educación como praxis, lo que implica la reflexión y la acción transformadora sobre y en el mundo, requiriendo la activa participación de los sujetos en la transformación de la realidad.

Es esta "participación activa y consciente" (Gadotti, 2001: p. 9) de los sujetos lo que completa y complementa el proceso de alfabetización, caracterizada por la toma de conciencia de su realidad, produciendo la transitividad de una conciencia ingenua a una conciencia crítica. Alfabetización ligada a la democratización de la cultura, a la promoción de la participación de los hombres y mujeres, "una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores" (Freire, 1972: p. 23).

LA BÚSQUEDA DEL EMPODERAMIENTO DE LAS PERSONAS

Es uno de los aspectos más removedores y renovadores, ya que lucha contra el paternalismo que considera incapaces a los sujetos, que promueve y consolida la dominación de los que "saben" sobre los que "no saben", negando el saber popular, rural, el saber de los pobres y los excluidos.

Esta búsqueda por empoderar a los excluidos es una apuesta a la autonomía de los sujetos, por la libertad, por esa educación como práctica de libertad que cree en la capacidad transformadora del mundo de las personas.

Muchos jóvenes que estuvieron institucionalizados han aprendido que todo debe dárseles, los han domesticado de tal forma que no pueden hacer nada por sí mismos; las instituciones, además de privarlos de la libertad ambulatoria, les han quitado la capacidad de asumir el control de su vida, producto de políticas filantrópicas y asistencialistas.

Para devolverles ese poder, es imprescindible reconocerlos como sujetos de derechos y responsabilidades, para luego propiciar nuevos aprendizajes que los coloquen como protagonistas de sus propias vidas.

El rol del educador

Freire afirma que el educador liberador no manipulará ni dominará a su alumno, pero tampoco lo abandonará a su propia suerte. No manipular no implica negar la directividad del educador en la relación educativa. Esa directividad es su responsabilidad profesional. Partimos del reconocernos como sujetos iguales en derechos y asumiendo la obligación de respetar al educando en su persona, su cultura, y sus saberes. Ello no implica que ambos sujetos tengan iguales responsabilidades; por el contrario, ellas son diferentes. Freire lo expresa de esta forma: "O professor começa de forma diferente e termina diferente. Ele dá as notas e passa trabalhos para serem feitos. Os alunos não dão nota ao professor, nem passam lição de casa ao professor!" (Freire, 2002).

El método Paulo Freire

Respecto al Método Paulo Freire, es evidente que no se trata solamente de una forma de enseñar a leer y escribir. Como dice el propio autor, más que un método de enseñanza es una forma de aprender. Es un modo de concebir la alfabetización que integra como elemento central el acto/proceso de conocer el mundo. Se trata de una teoría del conocimiento, de una filosofía de la educación, más que de un método de enseñanza.

El lugar activo y participante del educando en el proceso de construcción del conocimiento es fundamental para entender y lograr que este proceso de conocer el mundo, estando en él, sea posible. Freire rechazaba la idea de que el analfabeto fuera un hombre vacío o un marginal. Se trata de un sujeto con saberes y cultura, que es excluido dentro en la sociedad en que vive: se le ha negado el ejercicio de derecho básicos, expropiándosele su ciudadanía. Por esta razón la alfabetización no puede entenderse como un depositar de conocimientos en hombres y mujeres, para "curarlos" de su analfabetismo, sino que junto a él y ella se debe desarrollar un proceso de concientización para comprender su situación de exclusión e iniciar una actividad transformadora del mundo. Como lo afirma Lauro de Oliveira Lima, "O que se propõe ao analfabeto não é, simplesmente, a aquisição de uma nova técnica que êle não deseja e cuja utilidade não percebe: propõe-se a solução de seus problemas vitais através do manejo de um instrumento que ele utilize de forma autônoma".

La propuesta de alfabetización de Freire parte del estudio, del conocimiento de la realidad de las personas y de la comunidad donde se desarrolla la alfabetización. De este conocimiento de la realidad surgirán los temas y palabras generadoras, recogidos a partir de la problematización de la realidad de los educandos. "Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida" (Couto, 1999).

La alfabetización como un acto de liberación es el eje de la propuesta: liberación desde el punto de vista cognitivo, social y político, tendiente a la superación de las situaciones de opresión. La alfabetización es un acto de democratización, de acceso a lo negado, de recuperación de la ciudadanía. Como afirma Freire: "Não se recebe democracia de presente. Luta-se pela democracia. Não se rompem as amarras que nos proíbem de ser com uma paciência bem comportada, mas com Povo mobilizando-se, organizando-se, conscientemente crítico" (Freire, 1998b: p. 132).

La dimensión política del acto y proceso educativo es enorme, se asume con radicalidad que el acto educativo no es neutro, sino que es también un acto político, comprometido con la liberación de los sujetos.

Todas estas ideas forman parte del Método Paulo Freire, de esta alfabetización antimecanicista, concientizadora, liberadora, que pone fuerte acento en la acción de los educadores y de los educandos para la transformación del mundo, para transformar las situaciones de opresión, de violación de derechos humanos. Por ello el "educando apropriava-se do conhecimento do código escrito ao mesmo tempo que refletia sobre sua história de vida" (Couto, 1999).

Este proceso requiere compromiso con la tarea, esfuerzo, trabajo y, como afirma Freire, disciplina intelectual que el educador debe tener -y ayudar a construir con los educandos- en el acto de leer, de escribir, de la observación, el análisis de los hechos y el establecer las relaciones entre estos. Esta actitud activa, debe romper el inmovilismo fatalista que impide el cambio, que mata la esperanza y actúa en favor de la injusticia.

Moacir Gadotti expresa con gran claridad que: "el Método Paulo Freire contiene tres momentos dialéctica e interdisciplinariamente entrelazados": la investigación temática, la tematización y la problematización.

Se parte de los saberes de los alumnos. Desde allí se recogen las palabras y los temas generadores, luego alumnos y educadores codifican y decodifican esos temas buscando el significado social y descomponiendo los grupos fonéticos para propiciar la lectura y escritura; el último paso tiene que ver con la problematiza-

ción, buscando la transitividad de una conciencia mágica a una crítica. Este proceso de "educación para la liberación debe desembocar en la praxis transformadora" (Gadotti, 2001: p. 9).

Dicho proceso implica por un lado que las y los jóvenes puedan reflexionar críticamente acerca de su situación personal, de las relaciones con lo social y proyectar estrategias de integración. En estas instancias la expresión por el lenguaje cumple la función de tender canales de comunicación de las ideas, pensamientos y sentimientos que van consolidando los diferentes aprendizajes.

RELACIÓN DIALÓGICA

Como último punto aparece la relación dialógica, eje de la propuesta freireana. Es el tipo de relación que respeta la cultura del educando, que "a partir del conocimiento que el alumno trae, que es una expresión de clase social a la cual los educandos pertenecen, haya una superación de lo mismo, no en el sentido de anular ese conocimiento o de sobreponer un conocimiento u otro. Lo que se propone es que el conocimiento con el cual se trabaja en la escuela sea relevante y significativo para la formación del educando" (Freire Araujo, 1998: p. 195).

Esta relación se sostiene en el lenguaje, en la palabra que circulando entre los sujetos fortalece los vínculos interpersonales. A partir del lenguaje se construyen formas de pensar y entender, se revitaliza la concientización de los sujetos respecto a su situación social y relacional.

Para ello es necesario tomar en cuenta el contexto y la realidad de las personas: no sólo el aprendizaje de contenidos específicos, sino la red de relaciones que se traban entre ellos y la realidad concreta.

El diálogo es una herramienta fundamental en la práctica educativa, ya que permite promover el intercambio cognitivo y afectivo, que consolida la relación educativa afirmando los proceso de aprendizaje, de comprensión del otro y del mundo que nos rodea.

PISTAS PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA CON JÓVENES RESPONSABLES DE INFRACCIONES A LA LEY PENAL

La propuesta educativa expresada en este trabajo tiene dos grandes componentes: la responsabilización por la infracción y la promoción social del sujeto.

La responsabilidad por la infracción no puede entenderse sólo desde una perspectiva jurídica, aunque ese proceso se inicie con una resolución de la justicia. Más allá de los componentes legales, abordar la infracción desde el punto de vista educativo es una necesidad, ya que la relación entre educador y educando se inicia de forma intempestiva, luego de que el joven es derivado para el cum-

plimiento de una medida educativa, inmediatamente después que se encontraron elementos suficiente para iniciarle procedimiento judicial por una infracción a la ley penal.

Entablar el diálogo con el joven para construir un proceso de comunicación que integre la reflexión crítica acerca de los hechos es un factor fundante del proceso de responsabilización.

La propuesta de intervención educativa es individualizada, iniciándose el diálogo entre el educador y el sujeto de la educación, donde se apunta a poner en palabras los hechos relacionados con la infracción. Buscando la reflexión crítica acerca de lo sucedido, procurando que el joven pueda ir encontrando posibles explicaciones a su conducta, pudiendo descifrar el por qué de sus acciones. Estimulando así la reflexión previa a la acción.

El educador buscará la empatía del joven con la víctima de la infracción, procurando acercarlo a una percepción humanizada de la persona que agredió.

Cuando el joven pueda asumirse como una persona con derechos -derecho a ejercer y gozar de sus derechos humanos- podrá iniciar el proceso de comprender que lesionó derechos de otra persona con su acción. La conciencia tanto acerca de sus derechos como acerca de las consecuencias de sus actos son prerrequisitos para que se construya la responsabilización. Dicho proceso puede no restringirse al hecho puntual de la infracción, y comprender otras instancias vitales que requieren de su conciencia, su responsabilidad y su accionar.

La promoción social es el objetivo principal de la intervención educativa, mucho más si trabajamos con jóvenes excluidos. La promoción social, además de un objetivo, se torna un imperativo ético y político, ya que implica acercar a las y los jóvenes al ejercicio de sus derechos humanos, los que en general han sido sistemáticamente violados. Desde esta perspectiva el acceso a la educación es un derecho humano básico; por ello, las medidas aplicadas a los adolescentes responsables de infracciones deben tener un contenido educativo[17].

Son múltiples las áreas de contenidos involucradas en la acción educativa. No podemos pensar en programas únicos y rígidos, sino en una propuesta individualizada que tome en cuenta las necesidades e intereses de los jóvenes.

A pesar de lo expresado, hay áreas de contenido que son características y configuran la base de la propuesta educativa. Estas áreas de contenidos -de mayor incidencia- tienen que ver con la comunicación, el acceso a la educación y capacitación, la identidad y la inserción económica.

La comunicación como herramienta básica de relacionamiento humano es fundamental para el entendimiento y el desarrollo personal y social. Las habilidades comunicativas son esenciales para la promoción social del joven, tanto para el acceso a la educación como para la inserción económica. El acceso a la lec-

tura y la escritura son contenidos centrales, ya que permiten al joven recibir y producir información; por ello es un objetivo inmediato a proponernos con aquellos jóvenes que no accedieron antes a este derecho humano. Así podremos estimular una lectura crítica del mundo, donde el educador apoye al educando a la hora de analizar su realidad desde una perspectiva histórica, ayudándolo a visualizar cómo se da su inserción en el mundo, y qué conjuntos de caminos se abren para transitar.

El acceso a la educación y capacitación es una de las áreas de contenidos prioritarias, ya que permitirá a los adolescentes mejores posibilidades de acceso a la cultura. Un alto porcentaje de las y los jóvenes captados por el sistema de justicia juvenil han desertado o sido expulsados del sistema educativo formal, tanto en primaria como secundaria. Las instituciones educativas y sus responsables políticos han fallado en su rol de garantes de los derechos.

En función de ello esta área de contenidos tiene especial relevancia. En ella generalmente se proponen el apoyo para la inserción en el sistema educativo formal; la alfabetización; la orientación en las distintas opciones de capacitación en oficios; la utilización de recursos comunitarios relativos a la formación (coordinación con instituciones y talleres de capacitación); el "desarrollo de estrategias de estudio; búsqueda de estrategias de complementariedad del desarrollo de los cursos escolares", etc. (Miranda-Rodríguez: 2000).

El derecho a la identidad como hombre o mujer, como joven, es un área de acción educativa que está siempre presente. Puede trabajarse a través de situaciones cotidianas que vive el joven, abordando hechos relacionados con su historia de vida y la de su familia, ello en el contexto de hechos históricos relevantes que permitan comprender y dar sentido a eventos actuales. Se parte de los intereses y conocimientos que trae el joven, para poder avanzar en la comprensión de fenómenos más complejos que tienen que ver con su historia y reconocimiento como persona.

Por otra parte, son muchos los jóvenes indocumentados que ni siquiera han sido inscriptos. Ello obstaculiza el desarrollo de múltiples actividades en el ámbito social, ya que desde las instituciones se exige como un requisito para acceder a los servicios, para ejercer sus derechos. Concretamente, se puede demandar apoyo educativo para que el joven o la familia tramite la documentación (cédula de identidad, partidas de nacimiento, etc.), efectúe la inscripción en el registro o reconocimiento de los padres, aprenda a efectuar gestiones en instituciones, etc.

La explotación económica es moneda corriente en el mundo y las vías de lucha para abolirla aparecen borrosas, fundamentalmente en épocas de amplio desempleo y expansión de la flexibilización laboral. Desde distintos organismos internacionales se habla de abolir el trabajo infantil, y se expresa que la esclavitud

es una de las peores formas de trabajo infantil. Los límites para garantizar los derechos humanos se tornan más laxos, ya que no podemos llamar peor forma de trabajo infantil a la esclavitud, es un eufemismo inaceptable. La esclavitud se ha abolido y es un delito, y no una forma de trabajo -inadmisible- para niños y adolescentes. Sin duda, el punto está en luchar contra la explotación económica de niños, adolescentes y adultos, que lleva a que millones de personas mueran de hambre y otros millones sobrevivan de la "ayuda" humanitaria que les regala alimentos, robándoles la dignidad de obtenerlos con su trabajo.

En este contexto de explotación laboral es que se promueve la inserción económica de adolescentes. Sin duda tarea difícil, donde el educador debe estimular procesos de concientización, de conocimiento de los derechos y de vías alternativas de inclusión en las lógicas económicas.

La inserción laboral es un reclamo constante de los y las adolescentes y jóvenes, aunque no podemos descontextualizarlo de la situación social del país, con un 17% promedio de desempleo[18] y un 42% de desempleo de los menores de 24 años, así como miles de subempleados que intentan sobrevivir en múltiples actividades laborales informales, tales como recolección y clasificación de residuos, limpiando parabrisas en las esquinas, vendiendo en el trasporte público, etc.

Concretamente, los contenidos abordados con mayor frecuencia son: orientación y apoyo para la búsqueda de empleo; realización de cartas currículum vitae para solicitar empleo; conocimiento y reflexión respecto a las reglas del mundo del trabajo, los derechos de los trabajadores, las responsabilidades; desarrollo de distintas estrategias para el ingreso al mercado laboral; estrategias alternativas de inserción económica tales como el trueque multirecíproco o las huertas familiares y comunitarias, etc.

La propuesta educativa es amplia, e involucra infinidad de contenidos que se organizan de forma individualizada, de acuerdo a los intereses y necesidades de cada joven. El único componente que va a estar presente en todos los casos es el referido a la responsabilidad por la infracción, ya que es la detonante de la intervención educativa. El resto de la propuesta se organizará con cada joven, apostando a su participación para delinearla, esperando que los jóvenes den pistas al educador acerca de sus intereses y proyectos.

En ese sentido, todo aprendizaje del que se apropien los jóvenes -especialmente aquellos que involucren un enfoque de derechos humanos, que estimulen la concientización y los promuevan socialmente- opera como barrera cultural al control social, disminuyendo las posibilidades que ese joven sea nuevamente captado por el sistema punitivo. Por ello es indispensable que las medidas que se aplican a jóvenes que han cometido delitos incorporen componentes educativos de promoción social donde se respete y promueva el ejercicio de los derechos humanos.

CONCLUSIONES

Es difícil hablar de acción educativa liberadora en contextos tan cargados por el control social punitivo, donde se crea un campo propicio para el ejercicio de un poder arbitrario.

Como ya afirmamos, tanto el delito como las medidas que se aplican a los jóvenes son una construcción social, histórica y cultural, fuertemente ligada a los mecanismos de poder político, donde inciden múltiples factores tanto de corte racional-cognitivo como afectivo. Cada época refleja sus racionalidades y sensibilidades, también en la construcción de los sistemas de control que instrumentan las sanciones de quienes transgreden las normas penales.

Por otra parte, más allá de la rigidez de estos sistemas, ellos no operan de forma monolítica, sino que permiten espacios para instalar formas diferentes de acción social.

En este punto hay que aprovechar las brechas institucionales para proponer un accionar alternativo a las lógicas represivas. Allí los educadores, tanto en las cárceles como ejecutando medidas no privativas de libertad –libertad asistida, mediación, trabajo comunitario, etc.- pueden desarrollar una acción educativa liberadora, es decir, que promueva en los jóvenes la autonomía y el ejercicio de sus derechos humanos.

Por otra parte, no debemos olvidar que la relación educativa con las y los jóvenes se inicia producto de un acto que lesionó derechos de otra persona. Ello implica que uno de los objetivos de la acción educativa apunta, como lo dijimos más arriba, a la responsabilización por la infracción, que en síntesis no es otra que el reconocimiento del otro sujeto lesionado en su derecho, asumiendo que su conducta causó un daño a alguien, y que en la vivencia de la víctima ese daño trasciende lo estrictamente económico. Y por otro lado, implica una propuesta al joven para que tome parte en un proyecto educativo social que aspira a la inclusión en la dinámica social y al ejercicio de sus derechos. En dicha acción educativa se genera la oportunidad de recibir cultura, para que ella sea reinterpretada por los jóvenes.

La acción del educador no debe reducirse a la relación educativa con los jóvenes. Es prioritario ejercer acciones de resistencia a la violencia del sistema penal, que pueden expresarse de diferentes formas, como por ejemplo a través de: acciones legales de defensa de los derechos humanos de los jóvenes en situaciones de violación de las garantías legales, de privación ilegitima de la libertad, de malos tratos o tortura; generar formas de respuesta al delito que no impliquen la privación de libertad, como las llamadas medidas alternativas a la prisión o medidas que tiendan a desjudicializar; realizar controles de las prisiones, internados, cárceles, para observar las situaciones de violación de los derechos humanos; ofre-

cer a los y las jóvenes barreras culturales que limiten la operativa del sistema penal y disminuyan su vulnerabilidad de ser nuevamente apresados; etc.

Por último, reafirmando lo expresado, entiendo que es posible una acción educativa liberadora en contextos adversos como los descritos. No es un trabajo sencillo, ya que expone tanto el cuerpo del educador como su capacidad intelectual para buscar constantemente alternativas que propicien la autonomía y la conciencia crítica de las y los jóvenes. Para ello es preciso que los educadores promuevan y realicen investigaciones que permitan comprender mejor las situaciones y busquen opciones para el ejercicio de la acción y reflexión transformadora de las situaciones de opresión que viven los jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

Arriagada, Irma y Godoy, Lorena Abril 2000 "Prevenir o reprimir: el falso dilema de la seguridad ciudadana", en *Revista de CEPAL N° 70*.

Becker, Howard. 1971 *Los Extraños, sociología de la desviación* (Buenos Aires: Tiempos Contemporáneos).

Câmara, Hélder 1981 "Aportillas", en *La Justicia* de Benedicto TAPIA (Salamanca: Ediciones Sigueme).

Comité de los Derechos del Niño –Uruguay 2001 *Informe del sobre la situación de la infancia-adolescencia* (Montevideo)

Couto, Sonia 1999 "Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação" Dissertação de mestrado defendida na FE-Universidade São Paulo.

Elbert, Carlos 1998 *Manual Básico de Criminología* (Buenos Aires: Eudeba).

Fernández, Gonzalo 1995 "Ponencia en el panel Ley-Saber-Trasgresión", en *La Violencia*.(Montevideo: AUDEPP).

Fernández, Gonzalo 1998 "El principio de culpabilidad para una teoría del sujeto", en *Perspectivas criminológicas en el umbral del tercer milenio* (Montevideo: FCU).

Freire Araujo, A. M. 1998 *Notas del libro de FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Esperanza* (México: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1971 (1968) *Pedagogía de Oprimido* (Montevideo: Tierra Nueva).

Freire, Paulo 1972 (1960) *La educación como práctica de la libertad* (Montevideo: Tierra Nueva).

Freire, Paulo 1996 *Pedagogia da autonomia: saberes necesarios à prática educativa* (Río de Janeiro: Paz e Terra).

Freire, Paulo 1997 (1994) "Educación y participación comunitaria", en *Nuevas Perspectivas Críticas en educación* (Barcelona: Paidos).

Freire, Paulo 1998[a] (1992) *Pedagogía de la Esperanza*. (México: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1998[b] (1993) *Cartas a quien pretende enseñar* (México: Siglo XXI).

Freire, Paulo 2002 *O sonho da transformaçao social: como começar segunda-feira de manha? Tenemos o dereito de mudar a conciencia dos alunos?*.(São Paulo: IPF).

Gadotti, Moacir 2001 *Lecciones de Freire cruzando fronteras: tres hablas que se completan* (São Paulo: IPF).

Garland, David 1999 (1990) *Castigo y sociedad moderna: un estudio de la teoría social* (México: Siglo XXI).

Giroux, Henry 1990 "Prólogo", en Freire, Paulo *La naturaleza política de la educación: cultura, Poder y liberación* (Barcelona: Paidós).

Miranda, Fernando - Rodríguez, Dalton 2000 "Marco teórico y áreas de contenidos en educación social: armando el cubo mágico", en el Cuarto Encuentro Nacional de Educadores (Montevideo: C.F.E. INAME).

Naciones Unidas Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989: Convención Internacional sobre los derechos del niño.

Núñez, Violeta 1999 *Pedagogía Social: Cartas para Navegar en el Nuevo Milenio*. (Buenos Aires: Santillana).

Puiggros, Adriana 1999 *Educar entre el acuerdo y la libertad: propuestas para la educación del siglo XXI* (Buenos Aires: Ariel).

Rivas, Lilian 1987 "El estigma y su aplicación diferencial", en *Sociología Criminal* (Buenos Aires: Pensamiento Jurídico Editora).

Romero, Estrella 1998 "Teoría sobre delincuencia en los´90", en *Anuario de Psicología Jurídica* (Universidad de Santiago de Compostela).

Silva Balerio, Diego 2000 "Infracción juvenil y educación social: un encuentro necesario", en *Revista Herramientas* (Montevideo: DNI-Uruguay- ILANUD) Nº 1.

Silva Balerio, Diego y Rosich, Martín 2001 "La educación social y el control de los adolescentes en conflicto con ley penal", en *Revista Herramientas* (Montevideo: DNI-Uruguay. ILANUD) Nº 2.

Zaffaroni, Eugenio Raúl 1988 *Criminología: aproximación desde un margen*. (Bogotá: Ed. Temis).

NOTAS

1 Educador del programa de medidas educativo-sociales Herramientas de Defensa de los Niños Internacional-Uruguay. Estudiante de la carrera de Educador Social, realizando monografía final.

2 Dichas construcciones legales responden al poder político dominante en la época de nacimiento de la norma penal.

3 El 45% de los niños uruguayos nacen en familias pobres.

4 Hurtos callejeros de carteras o billeteras, "causantes" de alarma pública. De la experiencia de trabajo con jóvenes que comenten este tipo de infracciones surge la estimación que el monto de lo hurtado sólo en pocas ocasiones supera los 10 o 20 dólares.

5 En el apartado "la educación social en el margen" se desarrolla este concepto.

6 En la década de los '80, en el retorno a la democracia, se utilizó con mucha frecuencia esta operativa represiva de los cuerpos de seguridad, deteniendo ilegalmente a la población joven.

7 Cinco puntos, dispuestos como los del dado, son tatuados en un lugar visible del cuerpo. Tienen varios significados, y uno de ellos es el siguiente: "cuando estás afuera de la cárcel, el punto del centro representa al milico (policía) y los cuatro puntos de afuera son los delincuentes, y cuando estás en la cárcel el punto del centro soy yo y los puntos de afuera son los milicos". Es una seña de rechazo, de desprecio por la policía.

8 Delatar.

9 Policía.

10 Expresiones de un joven uruguayo recogidas en el informe de avance de la Guía Referencial *Lucha contra todas las formas de discriminación a los niños, niñas y adolescentes en América del Sur*, Save the Children Suecia - Comisión Andina de Juristas, Lima, 2002.

11 Según el Informe del Comité de los Derechos del Niño del Uruguay, en los últimos cinco años se han incrementado más de un 20% las detenciones policiales de los menores de 18 años. Estas detenciones no tienen una distribución igual dentro del universo de menores de edad, sino que se concentran en los jóvenes pobres.

12 Videojuegos.

13 Parque de juegos tradicional de la ciudad de Montevideo.

14 Tanto desde la perspectiva que plantea Henry GIROUX respecto a los intelectuales transformativos, como asumiendo en el estudio la disciplina intelectual de que nos habla Paulo Freire.

15 Responsabilidad en que debemos tomar en cuenta planteos como el de Fernández, Gonzalo (1998: p. 65) al expresar que "la falta de participación en el bien jurídico protegido, a raíz de la situación de marginación en la relación social con insatisfacción de las necesidades sociales básicas... abate en forma significativa la exigibilidad penal de conducta alternativa".

16 Freire, Paulo (1996: p. 46) nos plantea un concepto que consideramos fundamental en la mirada pedagógica que pretendemos hacer: "Uma das tarefas mai importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condiçoes em que os educandos em suas relaçoes uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiencia profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunçao de nos mesmos nao significa a excluao dos outros".

17 Ver: Artículo 40 de la Convención Internacional sobre los Derecho del Niño; Reglas Nº 42 y 79 de las Reglas de Naciones Unidas para los Menores Privados de Libertad; Directriz Nº 5, 21, 22 y 24 de las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (Directrices de Riad); Reglas 17 y 18 de la Reglas Mínimas Uniformes de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores (Reglas de Beijing).

18 Datos de setiembre del 2002.

Ellen e todos os companheiros do curso,

Fiquei atordoada com a história que contaram sobre a [violência na] sua escola. Passaram pela minha cabeça uma porção de coisas, dentre elas, uma entrevista que li do Paulo Freire à revista VOZES, no ano de 1982. Nesta entrevista ele responde sobre a violência de maneira direta. Decidi copiar aqui para todos, assim, aumentamos um pouco nossa reflexão. Um beijo à todos.

"VOZES: O Sr. considera que a questão da violência ou da não-violência para a promoção das mudanças sócio-econômico-políticas continua na ordem do dia?

PAULO FREIRE: Vou responder de uma maneira que não é evasiva. É o que penso pondo de lado a minha real ojeriza pela violência. Mas isto não tem nada a ver com a história. Mas com a minha história pessoal. Toda vez que me falam em violência, penso que a violência não é uma categoria metafísica. Não cabe a mim apanhar a violência com uma pinça, no ar, e dizer: "aqui está a essência da violência." Para mim violência é uma categoria histórica. Toda vez que penso na violência, me pergunto: "Violência de quem contra quem?" E o próprio dom Hélder, muito antes de mim, fala de uma violência que se institucionaliza. Agora mesmo estive no Nordeste, descansando, e vi coisas terríveis. Vi famílias almoçando nas latas de lixo. E não é possível negar isto porque é algo concreto, está lá, quem quiser pode ir ver. E acho isso uma profunda violência. Coloquei esta questão da violência há alguns anos na Pedagogia do Oprimido. Para mim, quando a gente fala da violência faz um pouco de cavilação: nós só consideramos a violência quando ela parte do oprimido, quando ela é uma resposta que o oprimido dá a uma violência institucionalizada, como diz dom Hélder. É nesse momento que a gente se revolta contra a violência. Quem inaugura o desamor não é o desamado, mas é quem desama. Quem inaugura a violência não é o violentado, é quem violenta. E neste sentido gostaria de dizer, quando se fala em luta de classes, em ficar contra a luta de classes, eu só posso rir, porque essa não é uma questão de ficar contra ou a favor. Isto é algo para constatar, em primeiro lugar. Se quiser tire o nome de luta de classes, que é mais brabo e diga conflito de classes, conflito de interesses. E isso existe."

Patricia M. Papa
Universidade Gama Filho
São Paulo, Brasil

El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones para la educación

Marta Liliana Iovanovich[1]

A Paulo Freire.
A Miguel Ángel Estrella.
A Francisco Gutiérrez.
Y a todos los educadores populares que hicieron suya esta opción de vida.

Introducción

Cuando recibí la propuesta de "Cruzando Fronteras" para la elaboración de un trabajo sobre la obra de Paulo Freire, pensé que el mismo constituiría una de las tantas monografías que comúnmente se elaboran sobre una temática específica. Pero en realidad, no era una temática teórica, y tampoco exclusivamente práctica. En sentido estricto: Paulo Freire, su pensamiento y su obra no son una temática, constituyen algo más. Y me pregunto ahora, ¿qué hubiera opinado de mí como educadora de adult@s al saber que llegué, por un instante, a pensar que esto era simplemente una temática?

Se me ocurrió entonces subsanar este primer error (y bien digo: "mi primer error", porque seguramente habrá otros a lo largo de este trabajo) considerando las virtudes del educador de adultos. La primera que surgió es la coherencia entre el discurso y la práctica. Por eso, abandoné la idea de hacer la tarea en soledad, y es así como apareció la necesidad de trabajar con mis colegas, "compañer@s de praxis", profesionales y estudiantes con l@s cuales he compartido, en distintos momentos de mi vida, diversas experiencias en este tránsito por la ruta freireana. Decidí, de este modo, elaborar un escrito que diera cuenta, también, de sus sentires, de sus prácticas y de sus palabras como adult@s – educador@s.

Surgió así el interrogante inicial: ¿cómo llegar a tod@s en tan poco tiempo? Éste fue mi primer desafío.

Para intentar ser consecuente con la propuesta de capacitación de CLACSO / IPS, creí que sería más apropiada, la utilización de la herramienta informática para establecer el diálogo. Por esta vez dejaríamos de enviar mails de cortesía o simplemente informativos para transformarlos en espacios potenciales de reflexión y autorreflexión crítica sobre el sentir, el ser, el hacer y el saber con sentido.

Rápidamente me puse en marcha; elaboré un cuestionario de ocho preguntas que fue remitido por correo electrónico a veinte colegas con experiencia en los distintos escenarios donde se desarrolla la educación entre adult@s: universidad, formación docente, educación formal en los niveles de educación general básica y secundario, alfabetización, formación profesional, educación no formal, programas sociales gubernamentales, sindicatos docentes y organizaciones populares no gubernamentales.

El título elegido para este trabajo pretendió sintetizar tres cuestiones o ideas clave:

- La primera, "praxis": mi reflexión sobre mi acción que transforma la realidad.

- La segunda, que sagazmente advirtiera en sus respuestas la Prof. Nilza Spinelli, está encerrada en la preposición "para" que contiene el título de la investigación. En este sentido, consideré que sería bueno hablar de las contribuciones de Paulo Freire en el campo de nuestras prácticas concretas porque "de la crítica teórica a la acción se pasa decidiendo actuar en virtud de ella". Y desde una perspectiva de educación social-crítica, una investigación educacional crítica no es una investigación sobre o acerca de la educación sino en y para la educación.

- La tercera: el valor del trabajo cooperativo e interdisciplinario como generador de visiones integrales con el aporte de distintas perspectivas, que contribuye a eliminar la posibilidad del "pensamiento único".

Fay (1977) nos alerta al afirmar que la investigación educacional crítica "arraiga en la experiencia social concreta explícitamente concebida con la intención principal de superar una insatisfacción sentida". Por lo tanto, esta investigación intenta dar cuenta de los problemas de la vida cotidiana del hombre y la mujer, con especial referencia a l@s jóvenes y adult@s, educand@s-educador@s y educador@s-educand@s, construida con la mirada puesta en el cómo solucionarlos.

Con el cuestionario antes mencionado me propuse indagar las siguientes cuestiones:

- Principales contribuciones que Paulo Freire ha efectuado la educación.

- Puntos de encuentro que se visualizan entre la obra de Paulo Freire y otros autores en los diversos campos de especialización profesional.

- Puntos de discrepancia entre la postura de Paulo Freire y la de l@s participant@s.

- Aspectos considerados como más positivos de la obra de Paulo Freire.

- Postulados freireanos que se llevan a la práctica en cada ámbito de actuación profesional.

- Compromisos que se asumen con relación a la propuesta de Paulo Freire.

Cabe destacar que la rapidez en la devolución de las respuestas y el alcance de las reflexiones logradas fueron más allá de las expectativas que inicialmente tuve con relación a esta propuesta de trabajo. Asimismo, se produjo un hecho que es necesario destacar: algun@s participant@s, espontáneamente, hicieron llegar el cuestionario a otr@s colegas, ampliando la muestra original. Esto me permitió confirmar alguna de las hipótesis preliminares de tradición profundamente freireana:

- L@s educador@s de adult@s, a pesar de las actuales circunstancias contextuales negativas, necesitamos contar con espacios abiertos en los cuales se promueva el diálogo, la reflexión crítica y la consulta.

- La extensión y profundidad de las respuestas obtenidas evidencian el compromiso puesto de manifiesto en esta tarea por l@s educador@s. Esto último, si bien constituye un aspecto positivo, a la hora de la sistematización representa un obstáculo. En consecuencia, evalué como más conveniente incluir la transcripción de las reflexiones de l@s participant@s para no perder la esencia de lo que cada uno quiso expresar. Sólo apelé a citas colectivas en aquellos casos en los cuales existió coincidencia en lo comunicado.

Quiero agradecer especialmente los aportes y orientaciones que me brindara la Prof. María del Carmen Cossentino, "mi profesora" de la Universidad Nacional de La Plata, quien desde hace muchos años viene abriendo caminos freireanos en el ámbito universitario.

También aprovecho esta oportunidad para destacar y agradecer la participación cooperativa y solidaria de l@s colegas, que abonaron con valiosas ideas y experiencias enriquecedoras esta investigación, cuya nómina figura en un apartado del presente informe.

Es necesario en este espacio, reconocer el aliento indispensable para emprender esta tarea que recibiera del Dr. Moacir Gadotti, del Prof. Lutgardes Freire y de la Prof. Margarita Gómez.

La presente investigación no aspira ser más que un simple aporte para tod@s aquell@s que cotidianamente dedican esfuerzos en favor de l@s "desharrapad@s y hambrient@s" de este mundo.

ACCIÓN-REFLEXIÓN-VISIÓN-ACCIÓN DE LOS EDUCADORES DE ADULTOS ARGENTINOS DESPUÉS DE 30 AÑOS DE DIÁLOGO CRÍTICO CON PAULO FREIRE

Karl Mannheim (1958), sociólogo húngaro, afirmaba que ningún conocimiento se libera de la determinación del contexto social en el que surge.

Las actuales circunstancias sociales, políticas y económicas por las cuales atraviesan la Argentina y el resto de los países del "mundo dependiente" nos llevan a profundizar algunas ideas o pensamientos de ciertos autores que, como Paulo Freire, han puesto el acento en la denuncia de todas las formas de opresión que vienen soportando los pueblos desde la aparición del capitalismo hasta nuestros días, y en el anuncio de la posibilidad de surgimiento de procesos de emancipación humana y social frente a tales adversidades. Es significativo comprobar en nuestro medio el reflorecimiento de la perspectiva freireana en los distintos escenarios de intervención social, especialmente en el campo educativo pero el mismo no se debe a esfuerzos planificados desde los organismos gubernamentales responsables de llevar adelante las políticas educativas, sino que se produce, simultáneamente y siempre como contrapropuesta, por decisión individual o grupal de l@s educador@s, militancia popular, sindicatos, parroquias, movimientos y organizaciones de base, frente a la abrumadora realidad que nos golpea. La propuesta freireana sigue manteniendo su vigencia porque "es la única que moviliza hacia la lucha contra la marginalidad social, más fuerte cada día, por el avance del capitalismo en su versión salvaje" (Iovanovich, 2000).

En el ámbito de predicamento específicamente educativo "constituye 'una opción de la Pedagogía de lo Concreto como praxis y ética que no se limita sólo al campo de acción en las aulas sino que se compromete en las tentativas que proponen la eliminación de las injusticias en todas sus formas' (Giroux 1990), de las desigualdades de todo tipo y de la corrupción de los que detentan el poder" (Iovanovich, 2002). Su validez y legitimidad se dan por su reconocimiento a la política cultural, a la identidad y derecho a la soberanía de todos pueblos. Por lo tanto, su vigencia está asegurada mientras permanezcan las tensiones y las contradicciones que se dan entre lo que el pueblo "es" y lo que "debe ser".

Cotidianamente, l@s educador@s de adult@s tropezamos con algunos obstáculos que dificultan la concreción de algunas de las ideas freireanas: "la implementación de políticas educativas que tienen como eje la reproducción y control social que afirman condiciones de existencia humana inequitativas que reafirman y legitiman los postulados básicos del neoliberalismo, cuyo propósito final es hacer de los beneficiarios de los programas socio-educativos sujetos pasivos-acríticos y la insensibilidad, indiferencia e ignorancia ante esta problemática específica de algunos responsables gubernamentales que tienen a su cargo la formulación de políticas inclusoras de l@s jóven@s y adul@s" (Iovanovich, 2002) que padecen las consecuencias del modelo ideológico hegemónico.

Los siguientes testimonios de educador@s y estudiant@s jóven@s y adult@s de nuestro medio (Provincia de Buenos Aires y Capital Federal) dan cuenta de una actitud de apertura positiva y de una decisión resistente para afrontar el diagnóstico pesimista, brevemente descripto. En todos los casos hacen un reconocimiento explícito de la necesidad de concreción de procesos de profunda reflexión crítica sobre la realidad y autorreflexión para orientar, sin equívocos ni tentaciones posmodernas y neoliberales, su acción transformadora. Visualizan como muy necesaria la formación y capacitación para el avance hacia la Pedagogía de lo Concreto, desde la praxis política de la educación, centrada en las "virtudes críticas de l@s educador@s de adult@s", enunciadas en 1985 por Paulo Freire, que conllevan un cambio en el rol docente y en la relación educand@-educad@r.

> "Mis cátedras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP son Filosofía de la Educación y Fundamentos de la Educación. En el primer caso, como antes señalé, mi propuesta y acción docente se basa en propiciar la capacidad de reflexión y autorreflexión de cada alumno, tratando que, conjuntamente, se lleve a cabo una interpretación de las corrientes filosófico-educativas desde el plano histórico y social. El año pasado (2001), la Profesora Adjunta a cargo del Seminario Anexo tomó como tema la obra filosófico-educacional de Freire.
>
> En el caso de los contenidos disciplinares referidos a 'Teorías de la Educación', desarrollo el pensamiento educacional de Freire, que es uno de los temas significativos del Programa. También se estudian aspectos de la obra de Freire en los Trabajos Prácticos" (Alí Jafella)[2].

> "Hablar de 'postulados freireanos' me llevaría lejos, creo, de lo que precisamente juzgo ser esencial en el pensamiento de Freire y que considero está del todo contenido en su 'pedagogía de la pregunta'. Esto es lo que intento en mi práctica docente. No siempre lo consigo, pues a las rigideces encorsetantes del sistema educativo se agregan mis propias falencias" (Spinelli)[3].

> "Formación permanente como condición del ejercicio profesional. Preocupación por establecer proximidad y comunicación dialógica, insoslayables en la comunicación gnoseológica. Vinculación entre práctica y teoría; entre contexto real y contexto teórico. Fomento de la creatividad y del ejercicio de la libertad. Análisis crítico de 'codificaciones' y discursos diversos que representan la realidad ideológicamente, reconociendo la propia identidad cultural. Programación, evaluación y reprogramación de las prácticas según necesidades y variables del contexto" (Cordeu)[4].

> "Los postulados freireanos han sido llevados a la práctica en distintas instancias de la labor andragógica dándole continuidad histórica a sus princi-

pios. Desde la Resolución N° 68/87 hasta la Resolución N° 431/99, importantes han sido los proyectos llevados a cabo durante mi trayectoria como docente, directivo y supervisor de E.D.A. En 1987 como Maestro Multiplicador de la Propuesta Metodológica a través de talleres llevados a cabo en el distrito de Lomas de Zamora. Durante 1989 como Maestro de grupos de alumnos desfasados en edad, sin lecto-escritura. En esta experiencia se adecuó la Propuesta Metodológica en la Escuela N° 82 No Graduada del distrito de Lomas de Zamora. También se aplicó la U.V.A. (Unidad Vital de Aprendizaje) en grupos de alumnos desfasados de 5° a 7° grado. Aquí hubo material recabado por los docentes de la Universidad de Harvard (EE.UU.); esta visita fue propiciada por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Bs. As. En 1989 se produjo la puesta en práctica del Proyecto de Formación Integral articulando Educación Básica con Formación Profesional según Circular N° 7/89. En el marco del Proyecto de Formación Profesional como Eje Alfabetizador se trabajó con un grupo de padres de alumnos de la Escuela N° 82 No Graduada del distrito de Lomas de Zamora y en el Centro de Educación de Adultos N° 726. En 1992, en el Nucleamiento N° 709 del distrito de Lomas de Zamora, se realiza la puesta en practica de la Circular Conjunta N° 1/92 para el Proyecto 'Aprendemos junto a nuestros hijos', por el cual se integraron en la labor educativa Educación Inicial, Educación Primaria Común y Educación de Adultos, con grupos de padres del Jardín de Infantes N° 926 y la Escuela Primaria N° 74 de la localidad de Llavallol (Lomas de Zamora). Otros emprendimientos realizados: Huertas comunitarias, Alfabetización para los grupos Plan Trabajar (programa gubernamental descentralizado en los municipios), Incorporación de grupos de jubilados y pensionados, Implementación de los Ciclos Complementarios (cursos en especialidades vinculadas con actividades estéticas o que contribuyen al mejoramiento de la economía familiar) con apertura a la comunidad. Ampliación de modalidades en la articulación de F.P. para la incorporación de Jefes y Jefas de Hogar Desocupados como matricula de Educación de Adultos en los Nucleamientos Educativos del distrito de Almirante Brown, en coordinación con la Municipalidad y obras institucionales intermedias. Incorporación de 1.100 alumnos repetidores y desertores de E.G.B. Común. Además, se han realizado exposiciones, encuentros pedagógicos, certámenes, orientados siempre en los principios freireanos de la participación dialógica y democrática de nuestra comunidad" (Zeberio)[5].

"Desde mi praxis tomo su mirada sobre la acción cultural dialógica, cómo organiza desde la libertad, el papel que le asigna a la autoridad, el diálogo de culturas: no invadir" (Vázquez)[6].

"Comprensión de la realidad para transformarla. Comprometerme como docente y fomentar el compromiso de mis alumnos. Reflexionar e inducir a la capacidad de reflexión. Realizar mi autocrítica e incentivarla en los otros. Trabajar las relaciones solidarias. Estimular la autoestima y la esperanza rescatando los saberes y habilidades de cada uno. Interactuar desde mi rol docente con mis alumnos aplicando el principio "Todos aprendemos de todos", valorizando el concepto de educación permanente. Inducir a la comprensión de la educación para la liberación" (Solbes[7], Galetti[8], Riádigos[9], Susino[10]).

"Desde mi rol enmarco mi accionar en la práctica desde la dialéctica, libertad y humanización, el conocimiento de la realidad, establecimiento de redes sociales, optimizando la participación, haciendo realidad: investigación – reflexión – acción, con una concepción problematizadora de la educación. Mi postulado preferido de Paulo Freire es: Nadie educa a nadie; nadie tampoco se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo" (Smart)[11].

"Desde mi práctica docente trato de generar instancias de enseñanza y aprendizaje que tienden a romper la conciencia mágica y traspasando el mito de lo obvio dentro de las prácticas de enseñanza, y que no exista una concientización estrictamente pedagógica distinta a la que se debe desarrollar en el marco de la práctica social entendiendo que esta práctica es política, desde el recorte que se haga de los contenidos hasta las técnicas y dinámicas que se promuevan dentro de las aulas y el modo de conducir las instituciones educativas" (Alurralde)[12].

"Tratamos de llevar a la práctica, en nuestro ámbito educativo, el fundamento de toda su praxis: su convicción de que el hombre fue creado para comunicarse, con los otros hombres. La educación dialogal, la educación es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme, y a la que busca transformar, por solidaridad y por espíritu fraternal" (Peluffo[13] - Paggi[14]).

"De los postulados freireanos, tratamos de llevar a la práctica "la libertad de pensamientos para crear un mundo mejor" (Bertrán)[15].

"Procuramos poner en práctica la dialéctica entre alumnos y docentes. Freire decía que 'nadie es, si prohibe a otro que sea' y estoy totalmente de acuerdo con ello. Es por eso que nos esforzamos por lograr un clima democrático sin perder de vista los objetivos propuestos" (Quinteros)[16].

"Son eje de nuestras prácticas "La humanización de la educación. La educación como práctica de la libertad" (Castellanos)[17].

"Nosotros somos educadores contemporáneos a la expansión del pensamiento de Freire en América Latina y, al ser impactados por él, le dimos una dimensión propia. Un concepto de Freire de vital trascendencia en nuestras prácticas educativas actuales es la interdisciplinariedad, entendiéndose que no se trata de que el educando sepa menos sino más y mejor. Creo que debemos trabajar para reforzar las posibilidades que ofrece esta idea conjugándola con la construcción del conocimiento a partir de la realidad, con reflexión crítica y cooperación grupal" (Lamotta)[18].

"La inclusión de las culturas a través del diálogo y de las técnicas participativas que pongan en juego los sentimientos y el conflicto" (Gómez Remedi)[19].

"Más que postulados es la actitud provocadora, desestabilizadora del sentido común, y estimuladora de la 'curiosidad epistemológica' de educandos y no educandos en la relación dialógica del conocer" (Amado)[20].

"El conocimiento se construye, no se transmite, no se enseña. Sólo es un conocimiento popular cuando es mediado a través de una construcción popular. No hay forma de organización despegada de las necesidades del pueblo" (Grunfeld)[21].

"Considero que los postulados freireanos no se pueden llevar a la práctica sin una superación de uno mismo, por eso trato de esforzarme para modificar aquellas actitudes que restarían coherencia a mi accionar. Trato de establecer con los directivos y maestros relaciones de tipo horizontal, sustentadas a partir del respeto mutuo, el diálogo abierto y franco y la autonomía en la toma de decisiones. Asimismo, intento, cotidianamente, generar espacios de participación, para el intercambio de experiencias, en un marco de relaciones armónicas, como forma de construir saberes a partir de las prácticas cotidianas en las instituciones y en el interior de las aulas" (Ortiz)[22].

"Fundamentalmente, desde mi función actual, incentivar el análisis crítico de la realidad con todos aquellos que tienen a su cargo la tarea de conducir grupos de alfabetizadores y/o maestros de educación para adultos y adolescentes" (Cao)[23].

"En mi experiencia como maestra de jóvenes y adultos - practicante, en la Escuela de Educación de Adultos N° 705 de la localidad de Bernal distrito Quilmes, pude comprobar lo importante que es capitalizar los intereses

y problemas de los educandos para que desde allí se parta hacia los contenidos curriculares. Es fundamental que los jóvenes y los adultos se descubran críticamente como hacedores de este mundo cultural" (Carreras)[24].

"Una concepción de educación de la liberación, aportando desde el diálogo y el cambio del rol docente. Digo con esto que el docente no es el poseedor del saber, sino que éste se construye entre ambos. Una concepción del proceso educativo crítico, reflexivo, social e histórico. Partir del contexto, la experiencia de vida de los alumnos. Acompañar más que estar adelante o atrás en el proceso de aprendizajes de los alumnos" (Scarfó)[25].

"Desde mi experiencia como educadora de adolescentes y adultos durante el período de Observación y Práctica Profesional que realicé en un Tercer Ciclo de la Escuela N° 704 del distrito Quilmes, en una clase del área de Lengua trabajamos con el grupo 'La industria argentina: un poco de historia'. Pude vivenciar que la clase avanzó muy bien porque los alumnos tenían interés por lo social. Entonces, una vez trabajada la lectura con preguntas y respuestas, pasamos a dialogar sobre una industria de la localidad: la Cervecería Quilmes. Hicimos una entrevista informal a un muchacho que trabaja allí y nos explicó el proceso de elaboración de la cerveza y toda las tareas que realizan allí los trabajadores. Se analizaron las condiciones laborales y cómo ha impactado la crisis en estos tiempos. Además, tuvimos oportunidad de saber cuáles son las empresas sucedáneas: Eco de los Andes, Cerveza Palermo, etc., que dependen de aquella. Esta clase se extendió durante tres horas y los alumnos expresaron sus diferentes puntos de vista. Hablaron de política, de la sociedad hoy y del trabajo. Fue una clase muy provechosa. Tanto los alumnos como yo aprendimos muchísimo" (Toledo Vargas)[26].

"Teniendo en cuenta la propuesta de Paulo Freire, lo experimentado en las prácticas como educadora de adultos en la Escuela N° 703/03 de Quilmes en el Tercer Ciclo, cuando desarrollamos con el grupo temas vinculados con la necesidad 'salud', fue más allá de mis expectativas. Tocamos problemas relacionados con el uso de drogas, tabaquismo, alcoholismo y otros. Los diálogos que se armaron fueron un puente entre el grupo y yo. La gran mayoría de alumnos adultos hablaron de estos temas con referencia a sus experiencias personales, es decir, considerando sus vivencias. Esto permitió también conocernos más, escucharnos y dialogar con mayor libertad. Fue muy positivo para el grupo que se tuvieran en cuenta sus saberes previos y que se trabajara con material aportado por ellos porque esto les dio confianza en sí mismos, en sus posibilidades, y facilitó todo el proceso enseñanza-aprendizaje. El trabajo grupal se realizó sin ninguna dificultad y,

en aquellos casos que se presentaba una dificultad, pedían ayuda entre ellos o a mí" (Giménez)[27].

"Pude observar, con motivo de mis prácticas profesionales en la Escuela de Educación de Adultos N° 705 de Bernal Oeste, distrito de Quilmes, en Tercer Ciclo, un grupo humano afectuoso, marcado duramente por la situación económica y la marginalidad que estamos viviendo hoy en día los argentinos pero lleno de expectativas y metas para realizar en un futuro próximo. Estos jóvenes no carecen solamente de recursos económicos, sino también de las respuestas que una sociedad organizada debe darles. A veces, nosotros como educadores tampoco se las podemos brindar. Aquí vemos cómo se cumple la idea de que el medio es un factor condicionante y determinante para el desenvolvimiento de las personas. Con este grupo, entonces, mi objetivo fue (en el marco de la propuesta de Freire) hacerlos sentir potencialmente capacitados para desempeñarse dentro de la sociedad para cambiarla, para aprender conocimientos nuevos desde sus propias experiencias de vida. Creo que es muy importante trabajar los conocimientos en forma flexible y globalizadora de tal manera que estos adolescentes puedan lograr crecimientos significativos desde lo individual y grupal, tanto en el aspecto cognitivo, como afectivo y solidario, y que les sirvan para desempeñarse como actores sociales, en este mundo que les toca vivir" (Rojas)[28].

"Entre los postulados freireanos que tenemos muy en cuenta en la práctica del Programa de Alfabetización, es el aprendizaje basado en las necesidades del alumno y la participación democrática" (Córdoba[29], I. - Arruíz[30]).

"Este año, partiendo de la situación de nuestro país, trabajamos un proyecto de recuperación de la memoria colectiva: se analizó la situación que estamos viviendo y cómo llegamos a ella. Surgieron trabajos de investigación interesantes sobre los cien últimos años de nuestra historia nacional. En Capacitación Docente en Servicio analizamos con los educadores qué pasó en salud, en educación, en el sector laboral, y especialmente la problemática de la desocupación. Este trabajo enriqueció las clases con los adultos y dio lugar a la resolución de problemas de matemática, lectura comprensiva de textos históricos y periodísticos. Otro proyecto interesante que se está desarrollando en mi zona es el de huertas comunitarias y escolares. En él se trabajó especialmente el pedido de semillas al INTA. Estas actividades suponen una capacitación laboral para los adultos que se brinda gracias a las articulaciones de Educación en el área de Formación para el Trabajo de la Educación General Básica para adultos que venimos desarrollando desde nuestro Programa" (Córdoba, I.).

"En mi zona, en el Programa de Alfabetización, hace ya dos años que venimos trabajando la temática del trueque. Los adultos participan intensamente, en la vida cotidiana, en estas actividades del trueque. El proyecto se denomina "Camino al trabajo". En estas actividades se discuten y se analizan leyes laborales, conversión entre créditos del trueque y dinero, diferencia entre operatoria comercial y trueque. Estas actividades incluyen Capacitación Laboral que venimos brindando desde el Área de Formación para el Trabajo de la EGBA y, que habilitan al alumno para la producción y posterior intervención en el trueque. También capacitamos en huertas comunitarias con el apoyo del CETAR - INTA que nos provee de semillas y brinda una capacitación especial a adultos y educadores. Además, en algunos centros de alfabetización y EGBA brindamos Capacitación Laboral en el Área de Formación para el Trabajo en Panadería, utilizando un horno de barro para producir pan que se destina a Centros y Comedores Comunitarios" (Arruíz).

"Los postulados freireanos que orientan mi práctica docente son aquellos que privilegian la palabra verdadera y el diálogo. Freire señaló en sus obras con relación a la palabra y el diálogo: '... La palabra verdadera implica una acción inquebrantable entre la acción y la reflexión y, por ende, constituye la praxis... 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... Más si decir la palabra verdadera que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres sino derecho de todos los hombres... Decir la palabra referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, para pronunciarlo y transformarlo... Si diciendo la palabra con que pronunciando el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales... El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro" (Cardone)[31].

"En mi ámbito educativo llevo a la práctica los siguientes postulados freireanos: ser coherente entre lo que digo y lo que hago, diferenciar 'mi aquí y ahora' con el 'aquí y el ahora de los educandos', vincular la teoría y la práctica, trabajar la lectura del texto a partir de la lectura del contexto" (Albanesi)[32].

"Mi intervención profesional se lleva a cabo en la docencia oficial y en un organismo estatal, dentro de este contexto político de globalización y competitividad caníbal, puede recuperar saberes en la comunidad, para que la mera opinión pública sobre los hechos cotidianos sea superada o por una comprensión más crítica y global de los acontecimientos y buscar con ellos y desde ellos las propias soluciones a sus dificultades. No hay soluciones mágicas, hay que crear y recrear, probar y buscar nuevos caminos, quizás jamás pensados" (Redaelli)[33].

"Trato de llevar a la práctica la reflexión y la aplicación de la pedagogía de la pregunta. Decía Freire que las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos, se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizajes" (Córdoba, E.)[34].

"Desde mi experiencia como docente, en clase es continua la retroalimentación de saberes, experiencias y conocimientos que se produce entre los educandos y yo. Es un verdadero proceso de educación entre adultos. Como director trato de promover acciones dentro de la institución que favorezcan el acercamiento a las problemáticas sociales del educando y la comunidad. Realizamos trabajo de campo con los adultos y jóvenes que asisten al centro. Llevamos a cabo proyectos que implican trabajo en la comunidad. Por ejemplo, Talleres de apoyo escolar a niños, que llevan adelante nuestros estudiantes en las Villas 'La Rana', 'Loyola' y 'Melo'. Este trabajo se hace articulando acciones con la Escuela de Educación Básica N° 48 del distrito San Martín. También hay proyectos de Ayuda Social y Prevención (Vacunación, charlas sobre prevención y profilaxis, entre otras).

Trabajamos, además, un proyecto de rescate histórico. Desde la memoria fuimos tratando de ver cómo comenzó la Educación entre Adultos en el barrio. Así, fuimos recordando que primero fue una educación de itinerancia (las clases se daban en las casas de los vecinos). Luego, la Mutual del barrio 'Villa Zagala y Villa Concepción', denominada 'Mutual La Caja' se hizo cargo de la promoción del servicio educativo" (Salvo)[35].

Con relación a la vasta experiencia educativa que acabo de detallar, es conveniente esclarecer algunas vinculaciones que guardan con el pensamiento de Paulo Freire, las cuales han sido puntualizadas por l@s educador@s participant@s como facilitadoras para su puesta en marcha. Es precisamente en este punto donde l@s educador@s han encontrado el fundamento y las principales claves de contribución para la educación. Los testimonios que se transcriben hablan por sí solos:

"Paulo Freire elaboró su propuesta educativa desde una detallada y profunda observación y reflexión crítica acerca de la situación de los analfabetos adultos de su país, especialmente de los campesinos del nordeste de Brasil, en la década de 1960. Consideró que su condición de analfabetos era una forma de opresión ejercida por los poderes de la sociedad. De allí que una de sus obras más importantes tiene como título Pedagogía del oprimido. Llevó a cabo una crítica profunda sobre la *educación tradicional* a la que denomina 'educación bancaria' por su similitud con los depósitos que se realizan en los bancos. El alumno recibe el depósito y memoriza los contenidos de conocimiento que –de manera enciclopedista- expone el docente. Desde esta perspectiva el educador traslada conocimientos al alumno, quien mantiene un carácter pasivo. Sostuvo la condición dialéctica del proceso de la educación como una interrelación que se promueve entre un sujeto-educador (tesis) y un sujeto - educando (antítesis o 'negación de la tesis') quienes desde la reflexión dan lugar a una 'negación de la negación' que implica una nueva afirmación (síntesis superadora); en esta tercera instancia el educador alcanza también la condición de educando y el alumno, a su vez, logra la condición de educador; ambos mediatizados por el mundo, es decir, se genera un proceso de mutuo aprendizaje acerca de las problemáticas sociales del propio entorno. En los educandos se gesta un proceso de 'concientización' en el que reflexionan sobre su condición de marginados y sobre las causales sociopolíticas por las que llegaron a esa condición. En esa instancia comienzan a 'decir su palabra' y se inicia el método de 'palabras generadoras' que promueven el posterior aprendizaje de la lecto-escritura. En el término de 45 a 60 días el analfabeto dejaba su condición de tal" (Alí Jafella).

"Su concepción de la educación como una práctica dialógica a través de la cual se instaura la construcción de la humanidad propia de los que en ella interactúan, en el sentido de promoverlos a devenir tan humanos como sea posible. Su concepción antropo-filosófica, inseparable de aquélla, por la que piensa las estructuras de la vida humana como intencionalmente referidas a un mundo; mundo que a su vez es interpretado, no como término estático de adaptación, sino como horizonte dialéctico de transformación. El hombre es hombre en su mundo y allí ha de ir a buscarlo el diálogo educativo si quiere encontrarlo y si aspira a convertirse en algo que merezca ese nombre. Su crítica de lo que ha llamado 'concepción bancaria' de la educación, emergente de las concepciones anteriormente mencionadas y su correlativa demanda de sustituirla por una 'concepción problematizadora', con todo lo que ello supone: confiar, ante todo, en que el educando es, tanto como el educador, un ser pensante; creer, por consiguiente, en la ca-

pacidad que posee de responder, desde sí mismo, a los desafíos que el educador le va planteando, al presentarle de modo problemático los contenidos de su enseñanza desde una 'pedagogía de la pregunta.' Su interpretación, teórica y práctica, de la alfabetización de adultos que, en estrecha derivación de lo anterior, centra el logro del trabajo alfabetizador en el cual el alfabetizando aprenda a 'decir su palabra'. El haber elaborado una teoría dialécticamente enlazada con su práctica, sustentándola en una permanente reflexión crítica que mantiene a ambas abiertas una a la otra y revisables la una por la otra. El haber elaborado una teoría de la educación no sólo *en* América Latina sino *desde* América latina: desde *sus* problemas, desde *su mundo*; un mundo que Freire ha asumido consciente y plenamente como tal" (Spinelli).

"Toda la obra de Paulo Freire como docente, funcionario e investigador participativo, reflejada en numerosos textos escritos por él, da cuenta de su compromiso y contribución para la educación. Su esfuerzo sostenido en transmitir la necesidad de crear estudio, enseñanza y comprensión crítica, concientización, conocimiento y lectura de la realidad (lectura del mundo y lectura de la palabra), dando por sentado que esta potencialidad es inherente a la naturaleza humana y no privativa de sectores minoritarios y excluyentes. Destacó la importancia de conocer la realidad en que viven los alumnos para poder acceder a su modo de pensar y señaló el condicionamiento que el contexto cultural ejerce sobre todo sujeto. Valoró la conducta como testimonio del pensamiento. Consideró la práctica educativa como práctica política" (Cordeu).

"Los aportes de Paulo Freire a la educación surgen de la comprensión de la dinámica de su propia praxis en este campo y a través de toda su obra productivamente rica en aportaciones socio-pedagógicas. Desde distintos tiempos y lugares ha fijado conceptos sin duda vertebradores del quehacer educativo; en especial en la educación de adultos. Yo creo que en toda sociedad hay espacios políticos y sociales para trabajar desde el punto de vista del interés de las clases populares a través de proyectos, aunque sean mínimos, de educación popular" (Zeberio).

"Paulo Freire ha presentado un humanismo pedagógico dirigido a la liberación de los pueblos condenados a la cultura del silencio, a las poblaciones marginales de América Latina, caracterizadas por el analfabetismo, al subdesarrollo y la dependencia. Propone nuevos caminos pedagógicos que permitan la recreación de la cultura, el ejercicio del diálogo, la comunicación sencilla, la revalorización de los saberes propios, la concientización del pre-

sente, la lucha por el derecho a la pertenencia social, aprender a reconocer como anormales las condiciones esclavizantes y la posibilidad de recibir una educación permanente in situ. Su praxis educativa intenta hacer renacer a aquellos sujetos, que no sólo han dejado de ser sujetos de derechos, sino que la sociedad ni siquiera los considera sujetos porque no gozan de las mínimas condiciones de humanidad como la salud y la educación. Así, grandes grupos de personas se están aceptando a sí mismos y construyendo su propia identidad como sub-sujetos, porque ni siquiera son individuos animales cuya naturaleza genética les dota de mecanismos instintivos que les permita poder sobrevivir sin la angustia de la alineación. La revalorización de la dignidad personal supone un alfabetismo que rompa con la manipulación y la domesticación, desarrollando la capacidad reflexiva, muy oculta tras el miedo, la falta de seguridad y confianza tanto en sí mismos como en los "otros" inmediatos – sus iguales- y la sociedad grande. Reconceptualizaciones que desarrolló Paulo Freire:

- Realidad: lleva a los alumnos a hacer una nueva lectura de su realidad y no la presenta como algo hecho y acabado.

- Conocimiento: invita a los alumnos a pensar, a apropiarse del conocimiento de su experiencia y no a la recepción pasiva de un contenido elaborado.

- Comunicación: propone el diálogo dialéctico, enseña a oír, a oírse, a tener sensibilidad, a comunicarse para existir a través de la existencia del otro.

- Educación: humaniza al alumno, no lo conduce a adaptarse y aceptar la realidad, sino a transformarse y transformar el mundo, rehaciéndose ambos en el acto educativo: educador y educando" (Redaelli).

"Revolucionó la concepción de la educación desde el momento en que planteó la defenestración de la concepción bancaria y tradicional de la educación. Tuvo visos formales importantes de aplicación en Latinoamérica y en el resto de los países subdesarrollados del mundo. La experiencia de alfabetización llevada a cabo desde DINEA en 1973 tomó sus ideas clave como pilares metodológicos" (Lamotta).

"El considerar que una separación entre educación y política, ingenua o astutamente hecha, es una aseveración incorrecta o políticamente peligrosa. Ser ejemplo de un educador que cuestiona su teoría y su práctica. Por ejemplo, si uno rastrea su obra ve cómo la conceptualización de concientización va cambiando desde una postura de develamiento de la realidad dinámica y dialéctica simplemente hasta vivenciar a la concientización co-

mo un elemento de transformación social desde la práctica pedagógica-militante" (Alurralde).

"La principal contribución, es el concepto renovador de la educación. La educación para Freire es praxis, reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo. Según Freire la educación es un acto de amor, de coraje, de práctica de la libertad, dirigida hacia la realidad. No hay metodología alfabetizadora que escape a la crítica de Freire, que esté libre de vicios, en la medida que sea un instrumento a través del cual el alfabetizado es visto como un objeto, más que como un sujeto. La diferencia que marca entre los métodos tradicionales de alfabetización es que son instrumentos 'domesticadores', casi siempre alineados y además alienantes, donde el educando es el objeto de manipulación de los educadores que responden a la vez a las estructuras de dominación actual. A mi juicio, es muy importante cuando Paulo Freire, denuncia la concepción ingenua de la alfabetización, porque esconde bajo su vestimenta falsamente humanista su miedo a la libertad. La alfabetización, y por ende toda la tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida que procure la integración del individuo a su realidad nacional, que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y a al vez de solidaridad. Descubrir el pensamiento de que alfabetizar es sinónimo de concientizar. Basándose en el concepto de que no hay ignorancia absoluta, ni sabiduría completa, se precisa de una pedagogía de la comunicación a través de la cual aparece la obtención del universo vocabular, en el cual el hombre crea y recrea en la combinación de sílabas la formación de palabras, donde el hombre deja de ser masa, pasa a ser pueblo y decir su propia voz" (Peluffo-Paggi).

"Paulo Freire habla del compromiso, que es una de las actitudes que debemos poner al servicio de la educación. Habla también de la reflexión y la acción para la superación, recalcando la necesidad de transformar la realidad. Rescata como valor fundamental la solidaridad. Valoriza el profesionalismo al servicio del compromiso. Coloca la ciencia y la tecnología al servicio de la humanización y la liberación. Reconoce el carácter permanente de la educación. Manifiesta el amor en la educación. Finalmente, la gran contribución de Freire es el concepto de Educación Liberadora, que partiendo de necesidades e intereses llega a la toma de conciencia y a entender la realidad para transformarla. Todos estos componentes del pensamiento de Freire hace a los fundamentos su Método Psicosocial. También es muy importante su caracterización de la conciencia crítica: anhelo de profundidad en el análisis del problema. No se satisface con las apariencias. Puede reconocerse desprovista de instrumentos para el análisis del problema. Reconoce que la reali-

dad es cambiante. Sustituye situaciones mágicas o explicaciones mágicas por principios de causalidad auténticos. Procura verificar o chequear los hallazgos. Está siempre dispuesta a las revisiones. Al enfrentarse a un hecho, hace lo posible por despojarse de prejuicios. No sólo en la captación, sino también en el análisis y en la respuesta. Rechaza posiciones quietistas. Es intensamente inquieta. Es tanto más crítica cuando más reconoce en su quietud la inquietud y viceversa. Sabe que es en la medida en que es y no por lo que parece. Lo esencial para parecer algo es ser algo; es la base de la autenticidad. Rechaza toda transferencia de responsabilidad y de autoridad y acepta la delegación de las mismas. Es interrogadora, averigua, impacta, provoca. Ama el diálogo; se nutre de él. Ante lo nuevo no rechaza lo viejo por viejo, ni acepta lo nuevo por serlo, sino en la medida en que son válidos" (Solbes-Galetti-Riádigos-Susino).

"Las principales contribuciones que Paulo Freire ha efectuado para la educación son la educación como práctica de la libertad; humanización liberadora; pleno ejercicio de los derechos del hombre; toma de conciencia de esos derechos; proceso dialéctico de historización; la alfabetización como la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra; el sentido, la significatividad y democratización de la educación; enfoque crítico de la realidad; la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos; la educación durante toda la vida; la pedagogía de la esperanza" (Smart).

"Considerar que la educación en un medio eficaz para la liberación humana" (Bertrán).

"Las principales contribuciones de Paulo Freire son la educación liberadora; la relación por la praxis a la liberación; la toma de conciencia crítica; la evaluación crítica; la mentalidad dialógica" (Vázquez).

"Freire nos ha dejado reflexiones crítica sobre las virtudes de la educadora o del educador: ser coherente entre lo que se dice y lo que se hace. Nos ha dejado la virtud de la coherencia entre el discurso que se habla y la práctica. No es fácil de lograr. Freire decía que había que disminuir la distancia entre el discurso del candidato y la práctica del que resulta elegido, de tal manera que en algún momento la práctica sea discurso y el discurso sea práctica. Saber manejar la tensión entre la palabra y el silencio: saber trabajar esa tensión permanente que se crea entre la palabra del educador y el silencio del educando, entre la palabra de los educandos y el silencio del educador.

Trabajar en forma crítica la tensión entre subjetividad y objetividad, entre conciencia y mundo, entre ser social y conciencia. Practicar una paciencia impaciente: aprender a experimentar la relación tensa entre paciencia e impaciencia, de tal manera que jamás se rompa la relación entre las dos posturas. Leer el texto a partir de la lectura del contexto: esto tiene que ver con la relación entre la lectura del texto y la lectura del contexto, la experiencia indispensable de leer la realidad, sin leer las palabras, para que incluso se puedan entender las palabras" (Córdoba).

"Una de las contribuciones más importantes de Paulo Freire es la creación de un método psicosocial para alfabetizar, en el marco de una dinámica educativa propia para adultos. Este es dialógico y problematizador; inserta la crítica en la realidad, donde 'nadie educa a nadie'. Los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo y tienen mayor participación en la gestión social. Su espacio se encuentra determinado por la dinámica social. Freire tuvo una postura crítico-social, afirmó que a partir de la realidad existencial de las personas se construye el conocimiento. También habló de justicia, libertad, igualdad y solidaridad. La propuesta enfatiza la toma de conciencia para que el individuo logre integrarse a su realidad nacional, y conocer sus derechos, y también que el educador pueda compartir el dolor y las necesidades de las masas oprimidas. Paulo Freire trata de revertir la frase 'así hemos vivido, así hemos de vivir y así hemos de morir', frase de muchos conformistas marginales y sumergidos en la pobreza sin esperanzas" (Quinteros).

"Las principales contribuciones efectuadas por Freire para la educación, a mi criterio, son: la educación como medio de transformación, generadora del proceso de cambio social; un método de transformación en la práctica docente, que permite la concientización y la liberación del hombre" (Castellanos).

"Fundamentalmente, el haber comprendido que los desposeídos tienen una manera diferente de articular los saberes respecto de la clase dominante. Esta cultura está representada por las formas de pensamiento y por las modalidades del lenguaje. Son estos estilos lo que hay que tomar para que puedan aprender. Los aportes más importantes que a mi entender Freire ha hecho en ese sentido son: la idea de alfabetizar concientizando, buscando la relación entre los saberes de experiencia que trae el pueblo y los saberes de referencia que ofrece la escuela; se trata de saber cómo el pueblo conoce, cómo sabe, respetándolo en su sintaxis y en su estructura de pensamiento para que pueda pasar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica; la

relación entre naturaleza y cultura; La cultura modifica la naturaleza humanizándola a través de la palabra y el trabajo que organiza el nudo de relaciones sociales, los hombres, a su vez, se humanizan, realizándolo; la relación dialógica entre práctica y teoría que inevitablemente remite a una nueva práctica; esa síntesis entre praxis-teoría-praxis vuelve al educando sujeto histórico; el haber instalado un principio epistemológico fundamental: 'la cabeza piensa donde los pies pisan'; la politicidad de la educación, no hay acto educativo neutro porque responde a una teoría de cómo aprender, que a su vez se corresponde con una postura acerca de la realidad" (Gómez Remedi).

"La principal contribución de Paulo Freire a la Educación ha sido, sin dudas, la puesta en escena de un método innovador y específico para la Alfabetización y Educación de Adultos. Hasta esa época (década de '60), no se había ido más allá de las Campañas de Alfabetización que propugnaba UNESCO y se llevaban a cabo desde el nivel nacional, con material de lectura, en el mejor de los casos, que no pasaba de unas cartillas. Éstas contenían lecturas que respondían a adaptaciones de lo que se daba a los niños en Educación Primaria. Aquí (Argentina) se realizó la primera 'Campaña' en los años '60, pero no tengo material en archivo. En cambio, puedo mencionar la Cartilla 'Abajo cadenas' de Venezuela, de l969, la Cartilla 'Yo puedo hacerlo' de los mexicanos (1966), y la Cartilla 'Ecuador' de 1962" (Abratte)[36].

"Freire contribuyó en las prácticas educativas enfatizando el enfoque social de las mismas" (Salvo).

"La educación en el proceso de liberación de los pueblos. Nuevo enfoque de la alfabetización (relectura del mundo para leer la palabra escrita). Síntesis dialéctica entre teoría-práctica. Dimensión política de la educación. La educación como práctica transformadora. Re-significación de la relación educador de Paulo Freire-educando (cualificación epistemológica de lo dialógico). Re-valorización del saber popular" (Amado).

"En la organización popular una contribución muy importante de Freire es que no existe la posibilidad de hablar de ninguna teoría despegada de la práctica. Y no hay otro lugar de validación de la teoría que no sea la práctica" (Grunfeld).

"Freire realiza un planteo dinámico de la historia y ubica al hombre en un rol transformador. Cree en el hombre y en su capacidad para modificarse a sí mismo y al mundo en el que está inserto. De allí la importancia que

le otorga a la educación como elemento liberador. Los aportes más importantes que desde mi punto de vista realiza son: el rechazo de una concepción bancaria de la educación, que legitima y centra el poder y el saber en el maestro, que deposita contenidos en el sujeto, en cuya creación y selección no ha participado; la propuesta de una educación superadora distinta a la tradicional, que se construye en el diálogo, y en la que tanto educador como educando cumplen la misma función, ambos se educan y son educados. ("Los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo", escribe Freire); que se realiza desde el propio sujeto y desde su propia cultura; que resalta los valores de la cultura popular, que difieren de los de la cultura hegemónica. Esto supone: la preparación de un currículum abierto con la participación activa del educando, y que los temas deben extraerse de la propia realidad, tratándolos con una visión totalizadora" (Ortiz).

"Puedo señalar las siguientes contribuciones para la educación: de carácter político, que tiene que ver con el concepto de la necesidad de la liberación del hombre de procedencia popular a través del proceso de concientización; de carácter sociocultural, relacionada con la necesidad de fomentar el descubrimiento de la realidad sociocultural como un intento de superación de la alineación; de carácter educativo, basada en la aproximación crítica a la realidad como manera de lograr el protagonismo; de carácter pedagógico, a través de la implementación de estrategias que faciliten la organización del pueblo usando la práctica del lenguaje como ejercicio de la libertad; de carácter metodológico, determinado por los diferentes pasos de su método, el uso del propio universo vocabular, la reflexión posterior donde la pregunta adquiere la máxima importancia, finalizando con la apropiación de la palabra" (Cao).

"Las principales contribuciones son: el paso de una concepción de educación bancaria a una de la liberación, el paso de una concepción del proceso educativo lineal y ahistórico a un proceso crítico, reflexivo, social e histórico. Fuerza en el diálogo, en la construcción social del saber" (Scarfó).

"Podemos señalar como muy importantes contribuciones de Paulo Freire para la educación las siguientes: el haber tenido en cuenta la Educación del Adulto, trabajando sobre la práctica. Freire trabajó con la gente. Por eso es muy importante ir a los lugares donde está la gente. El saber se construye con el alumno. Apuntó al conocimiento desde las necesidades de la gente, especialmente en su primera etapa. Luego, puso el acento en el alumno comprometido con el hacer democrático" (Córdoba-Arruíz).

> "La riqueza filosófica de sus obras ha aportado una corriente de pensamiento transformadora de la realidad, sentando las bases en el plano teórico, en lo político-ideológico y en lo pedagógico. No en un método ni en un programa sino en una nueva visión del hombre y del mundo. La educación en todo el ámbito de América Latina encontró un referente y un denominador común: la problematización y el diálogo como punto de partida" (Albanesi).

> "En primer lugar, haber puesto de relieve el carácter opresivo y alienante, en tanto instrumento de domesticación del hombre, de la llamada educación bancaria, y haber concebido como contrapartida una educación ordenada a servir a los hombres como instrumento para su propia transformación y para la transformación del mundo mediatizado por la reflexión y la praxis" (Cardone).

Las contribuciones para la educación antes aludidas fueron contextualizadas a partir de las prácticas concretas de l@s participant@s en escenarios concretos y particulares, lo cual determina una visión especial de ciertas y determinadas teorías, corrientes de pensamiento y autores que, a juicio de los mismos o por explicitación efectuada por Paulo Freire en sus obras, diálogos y conferencias, poseen puntos de encuentro o han constituido verdaderas fuentes en su pensamiento. Al respecto, l@s participant@s destacan:

> "Freire tenía una sólida formación filosófica en la que se destacan la influencia del pensamiento de Marx, la filosofía de la existencia y la corriente denominada 'personalismo cristiano' representada por el pensador francés Mounier. Fue un pedagogo que dio un nuevo sentido al método dialéctico, cuyos inicios están en Grecia, en la filosofía presocrática sostenida por Heráclito en el sigo VI a. J.C., quien enunció el carácter dinámico del cosmos: 'el ser' no es sino la que deviene, está en permanente cambio; el fundamento del ser es el 'devenir'. También Platón establece la importancia de la dialéctica (palabra proveniente de 'diálogo'). Esta línea de pensamiento fue tomada muchos siglos después por Hegel (1770-1831), en la dialéctica espiritualista de su filosofía idealista en la que incluye la problemática de la relación entre 'el amo y el esclavo', punto crucial en los estudios filosóficos sobre las relaciones de poder. Más tarde, Marx (1818-1883) sostiene la dialéctica materialista basada en los modos de producción económica y la lucha de clases como medio de emancipación de una clase social que soporta la opresión de pobreza material y de injusticia social. En el caso de Freire, el tipo de educación bancaria conlleva una forma de opresión y, en consecuencia, se genera un proceso de interacción en

el plano de la educación entre opresores y oprimidos que dialécticamente conduce a una 'pedagogía de la liberación'. Freire, además, se interesa por la problemática del hombre como existencia, su condición temporal y aspectos referidos a formas de carencias existenciales. A ello agrega una forma de 'pedagogía de la esperanza' que remite a aspectos del pensamiento cristiano" (Alí Jafella).

"Freire es un pensador de la educación. Su fundamento teórico es ante todo, aunque no exclusivamente, filosófico. Y es por lo tanto en el campo filosófico donde debemos buscar los incentivos básicos de este pensamiento. En tal sentido, creo que pueden señalarse por lo menos tres vertientes de la filosofía contemporánea que confluyen en la concepción pedagógica freireana: la de la fenomenología existencial, sobre todo en su versión sartreana; la del marxismo, particularmente el de aquellos autores que reivindican los trabajos del 'joven Marx', y la 'filosofía concreta' de Marcel y el 'personalismo' de Mounier, inspiración cristiana, que mantienen entre sí una estrecha vinculación. Me parece urgente indagar en el campo del pensamiento latinoamericano para ver si existen conexiones, y en tal caso cuáles son, entre las concepciones de Freire y las de otros pensadores. Y allí sí creo poder señalar que Paulo Freire encuentra un lugar propio e insustituible en la llamada 'filosofía de la liberación', uno de cuyos exponentes más destacados es el filósofo argentino Enrique Dussel" (Spinelli).

"El pensamiento de Paulo Freire abreva en fuentes teóricas que no se vinculan a los campos específicos de la especialidad docente. Él construye teoría también desde la propia práctica. En alguna de sus últimas obras menciona a Vigotsky, siendo punto de encuentro entre ambos la importancia del rol docente (mediación) en el proceso educativo y los requerimientos de formación del mismo para poder generar desafíos, necesarios en el proceso de enseñanza aprendizaje (zona de desarrollo potencial). La teoría socio-histórica utiliza el análisis dialéctico (vinculación entre pensamiento y lenguaje, entre aprendizaje y desarrollo de procesos psicológicos superiores, entre contexto teórico y contexto real, etc.). También estarían vinculadas otras corrientes más recientes (Ausubel-Bruner) que mencionan la importancia y características del aprendizaje significativo" (Cordeu).

"Puntos de encuentro son todas aquellas cuestiones que refieren a la liberación individual y social, la lucha contra el adoctrinamiento, el autoritarismo, el conformismo, la sensibilización por el conocimiento crítico, la espontaneidad de los grupos, la lucha por la justicia y la invitación a la autodirección. Autores y corrientes que desde distintos lugares desean la construcción de

un sujeto libre: marxismo, cristianismo, Freud; Reich, Lacan, Marcuse, Heller, Sartre, Pichón Rivière, Víctor Frankl y la nueva corriente crítica (Redaelli).

Es amplio el espectro de personalidades del campo de la educación que han realizado análisis y criticas sobre la labor freireana. Ejemplificando con algunos de ellos, transcribo aspectos relevantes de distintos autores y obras. Representantes de las clases dominantes, agrupados como tales, son los que necesitan decretar, conscientemente, la neutralidad no sólo de la educación sino también de la ciencia, de la tecnología. Todas dicen con astucia que sirven al bien general de la humanidad. En el prólogo de Paulo Freire al libro de Francisco Gutiérrez (1981), *Educación como praxis política*, se manifiesta que cuanto más se proclama la neutralidad de la formación, subrayándose la necesidad de una competencia técnica y científica, sin colores políticos e ideológicos, tanto mejor se sirve al establecimiento, y es esto lo que no hacen Gutiérrez, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993) en *Comprender y transformar la enseñanza*: 'Lo que importa es que el estudiante active sus esquemas de pensamiento, que utilice sus códigos de interpretación del mundo y de comunicación con los demás, por incorrectos e insuficientes que sean. Solo cuando el alumno moviliza sus propios instrumentos de intercambio puede descubrir sus insuficiencias, contrastarlos con elaboraciones ajenas y preparar el camino para su transformación.' El propio Freire (1990) manifiesta en *Educación liberadora o de concientización*: 'Concienciar significa despertar la conciencia del adulto, provocando un cambio de su mentalidad, capaz de abrirle el paso hacia una nueva actitud frente al mundo en el cual vive'. Roque Ludojoski, en *Andragogía o educación del adulto* (1972), expresa citando a Freire: 'Una educación que fuese capaz de colaborar con el pueblo en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento. Educación que procura los medios con los cuales será capaz de superar la conciencia mágica o ingenua de su realidad por una directamente crítica. Esto significa, pues, colaborar con el pueblo para que asuma posiciones cada vez más identificadas con el clima dinámico de la fase de transición'. Pierre Furter (1984) habla de la educación permanente dentro de las perspectivas del desarrollo. Julio Barreiro expresa que a pesar del aspecto particular de la realidad latinoamericana que Freire encara en este ensayo, sus planteos, como siempre polifacéticos y profundos, abarcan un cuadro histórico de amplitud suficiente como para comprender, por una vía inesperada, la estrecha relación que hay entre la educación y la política. Paulo Freire, en *La importancia de leer y el proceso de liberación* dice que todo el poder sobre la tierra se mueve dentro de la minoría dominante como una justificación de los privilegios

que ellos disfrutan y reclaman. Iván Illich (1988), en *Fenomenología de la escuela*, expresa que en ese esfuerzo analítico al cual nos llaman a todos hay sin embargo tareas específicas que, constituyéndose como punto de partida de nuestra reflexión común, deben ser realizadas por algunos de nosotros. Marta Iovanovich y Durval Soria (1999), en *La Unidad Vital de Aprendizaje*, manifiestan que el proceso enseñanza-aprendizaje entre adultos esta íntimamente vinculado con la perspectiva del conocimiento relacional y globalizador. Teniendo en cuenta esta afirmación, creímos necesario desarrollar una propuesta metodológica centrada en el abordaje de los contenidos desde la mencionada perspectiva. La precedente es una breve nómina de autores que han adherido o compartido la obra de Paulo Freire" (Zeberio).

"El equipo de la Profesora Marta Iovanovich, del que formo parte, tanto en su práctica como en sus escritos (el universo vocabular, la unidad vital de aprendizaje, el diagnóstico integrador participativo-proyectivo), tiene como punto de encuentro con el pensamiento de Paulo Freire partir de los saberes previos, de las necesidades e intereses de los educandos-adultos insertos en sus comunidades para desarrollar el hecho educativo como una herramienta más en la lucha por mejorar su condición de vida y ciudadanía" (Alurralde).

"Numerosos autores coinciden con Paulo Freire en muchas de sus ideas aportadas para la educación. Ludojoski manifiesta 'La educación debe ser liberadora o de concientización.' Cirigliano y Paldao destacan la importancia del concepto de educación permanente. Manifiestan que se aprende de la realidad. El hombre interactúa con la realidad. Todos aprenden, todos educan. Beatriz Fainholc adhiere a la idea de que el docente es orientador de individuos y grupos. Facilitador de aprendizaje. Animador de innovaciones individuales y sociales. Francisco Gutiérrez cuando dice que el aprendizaje es un compromiso activo multisensorial entre la persona y el mundo, y que el papel central de la experiencia consiste en comprometer a los aprendizajes en el mundo natural y social así como en su mundo interno; o cuando afirma que la vida interna de una persona es la fuente de todo aprendizaje genuino; o cuando expresa que ducarse es impregnar de sentido las prácticas de la vida cotidiana. Debe educarse para que el estudiante sepa apropiarse de la historia y la cultura. Este énfasis refiere a que el protagonista del proceso educativo sea el propio estudiantado, quien debe adueñarse tanto del sentido como de las diferentes formas de expresión. Se hace historia y cultura desde la propia cotidianeidad. Se debe promover la educación cultural y la apropiación de la historia por su desmitificación.

Esto obliga a la búsqueda de respuestas novedosas por la aventura de la imaginación y de la fantasía" (Solbes, Galetti, Riádigos, Susino).

"Mi campo de especialidad es la educación de adolescentes, jóvenes y adultos. Mi bibliografía preferida, además de la de Paulo Freire, es Germán Barros, Anthony Guiddens, Wilfred Carr y Jürgen Habermas. Además, el documento de la UNESCO (1997), *Hacia una Educación sin Exclusiones*. Erasmo N. Ferreyra y su propuesta de lenguajización para la Educación de Adultos. Marta Iovanovich y Omar Abratte (1998) con la propuesta del universo vocabular en el Proceso de Alfabetización entre Adultos. Marta L. Iovanovich y Durval Soria (1999) con la Unidad Vital de Aprendizaje, una propuesta metodológica globalizadora para la Educación General Básica entre Adultos. Marta Iovanovich y Emilia Alurralde (2000) en la propuesta del Diagnóstico Integrador, Participativo-Proyectivo. Un salto a la transformación de la Educación entre Adultos. Francisco Gutiérrez (2000): educarse es impregnar de sentido las prácticas de la vida cotidiana. En la bibliografía mencionada hay puntos de encuentro con el pensamiento de Paulo Freire, entre ellos: humanización de la educación como práctica de la libertad; proceso dialéctico, mirada integral e integradora de la situación; investigación-reflexión-acción sobre la realidad; democratización, participación real y responsable de todos los grupos en las tareas de desarrollo social; producir un cambio en la conciencia del educando en busca de una conciencia crítica de sí y de su realidad; proceso de descubrimiento y dignificación de su propio yo y del mundo con el cual, y en el cual está; estrategias de acuerdo a las necesidades e intereses de los educandos mediante propuestas globalizadoras; reconocimiento de los saberes previos; trabajar con los contenidos de las disciplinas buscando vínculos directos o indirectos con la problemática personal y situacional y sus posibles soluciones; pronunciar significativamente la palabra como consecuencia de la realidad percibida; la expresión como energía de trascendencia. 'El hombre se realiza y trasciende en la expresión; obstaculizársela es destruirlo y convertirlo en un muñeco dócil a cualquier manipulación', expresa Erasmo Ferreyra (1991) en coincidencia con Freire" (Smart).

"En nuestro medio, Marta Iovanovich y colaboradores, que hace años vienen proponiendo la aplicación de los principios freireanos con la U.V.A., el universo vocabular y el diagnóstico integrador participativo. Vigotsky: la construcción del conocimiento desde lo social. La transformación que busca Freire coincide con este autor, ya que ambos acuerdan en que es necesaria una transformación de esta sociedad decadente impulsándola desde una visión socialista. Iglesias, cuando postula que hay que estar cerca de la gente, de sus afectos. Partiendo con ellos desde allí se va produciendo el

conocimiento; Ausubel, cuando habla de aprendizaje significativo y conocimientos previos" (Córdoba - Arruíz).

"Un punto de encuentro entre la alfabetización propuesta por Paulo Freire y Roque Ludojoski es que la educación permanente es capacitar al hombre y a la mujer para comprender y superar los problemas psicológicos, sociales y económicos en un mundo que cambia constantemente. Donde no se debe ofrecer datos concretos al educando, sino verdaderas herramientas de trabajo intelectual que puedan seguir empleando a lo largo de su vida, tomando en cuenta sus saberes previos. Debe posibilitar al sujeto la elaboración de una interpretación coherente y positiva de sí mismo, de manera que adquiera plena conciencia de su dignidad personal, de los valores que es capaz de aportar al mundo que lo rodea. Cómo interviene el 'Yo', en tanto instancia psíquico-individual. La posibilidad del hombre de tomar en sus manos las riendas de su existencia, que es el 'Yo' personal del individuo. Mediante su 'Yo', el hombre a cualquier edad de la vida, tiene la posibilidad de adoptar una posición crítica y transformadora frente a su destino socio-cultural-histórico. Según Freire, comienza a decir 'su palabra' y a decir 'su propia voz'. El punto de coincidencia es para ambos que aprender es producir un cambio en la conducta del que aprende, o sea en la estructura fundamental de su personalidad. Pero si se observa un cambio solamente externo en la conducción del sujeto, sin que corresponda al mismo una modificación interior de su personalidad, es decir su mentalidad o concepción del mundo, el sujeto no ha realizado un aprendizaje humano, sino un puro proceso de adiestramiento. Paulo Freire fue profesor de historia y filosofía de la educación en la universidad de Recife. Su conocimiento de las formas y métodos tradicionales de alfabetización pecaban de grandes defectos. Las características de la educación, tanto en el nivel primario como secundario, se prestan a la manipulación del educando, terminan por "domesticarlo" en vez de hacer un hombre realmente libre. Otro punto de encuentro es con la autora Angélica. W. Cass, donde se refiere al docente que trabaja con adultos en condiciones de hacinamiento y miseria; debe estar familiarizado con ellas y con las formas de vida y los valores de los hombres y las mujeres sumergidos en la pobreza, dependencia y privación. Debe ser capaz de comprender la enormidad de la separación cultural que existe entre la llamada clase media y la de sus alumnos; el docente debe ser capaz de comprender los efectos de los hacinamientos, las restricciones en el plano laboral, la imposibilidad de participar en las actividades de tiempo libre y las sensaciones de impotencia e inseguridad que dominan a muchos. Para Freire, la verdadera educación es diálogo, y este encuentro no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas de orden

social, económico y político. Por la misma razón que nadie es analfabeto, inculto, iletrado por elección personal sino por imposición de los demás hombres, a consecuencia de las condiciones objetivas en que se encuentra" (Peluffo-Paggi).

"Fernando Savater con su obra *El valor de educar* y también el constructivismo. Ambos ponen el acento en educar para la libertad. Asumen el compromiso social de la educación" (Bertrán).

"La cartilla 'Venceremos', de Cuba, tiene los siguientes puntos de coincidencia: la alfabetización tuvo un sentido ideológico definido, debía incorporar a la población analfabeta a participar en el proceso que vivía el país asumiendo los desafíos, problemas y posibilidades que se presentaban. Además se articuló con un programa de post-alfabetización. El método incorporó las motivaciones surgidas de la revolución como elementos dinamizadores de la situación educativa, de la secuencia lingüística, así como de la lectura que los adultos realizaban de su propia realidad, estructurando el proceso en quince lecciones. Cada una de ellas estaba precedida de una fotografía sobre situaciones de la 'revolución cubana' como base para estimular la motivación, reflexión y discusión, dejando de ser la alfabetización un proceso mecánico de memorización y repetición de letras y palabras. La metodología de alfabetización propuesta por el Ministerio de Educación de Panamá: Esta metodología también tenía como antecedente otra de tipo psicosocial que se había aplicado en campaña en 1975, llamada 'Educación Campesina-Alfabetización-Tierra-Producción'. El análisis de esta metodología se centra solamente en los aspectos de ejecución práctica, contiene palabras generadoras. Por ej.: se presenta una lámina que sugiere el tema central cuya generadora, por ejemplo, es *leche*. Se promueve el diálogo. Se incentiva el intercambio de experiencias, lo que los llevará a descubrir, concluir y tomar decisiones para superar sus problemas" (Quinteros).

"Los autores que tienen puntos de encuentro con Freire son Julio Barreiro (coinciden en la visión de contribuir al proceso de concientización del hombre), Donaldo Macedo (coinciden en la metodología de alfabetización, la cual permite lograr cambios democráticos emancipatorios), Pichón Rivière (convergen al instrumentalizar a las personas para que desarrollen un proceso educativo que facilite el surgimiento de "nuevas cabezas"). El educador y el psicólogo social se complementan al explicar cómo es el sujeto, cómo es la práctica revolucionaria que el sujeto puede realizar, cuán importante es la capacidad creativa de los hombres" (Castellanos).

Marx: si bien Freire no se refiere a la lucha de clases, comparten la relación dialéctica entre opresor y oprimido y el hecho de que los oprimidos avanzan construyendo una cultura contrahegemónica a la cultura de la clase dominante. Como consecuencia de esto, también comparten la presencia de la ideología de la clase dominante, lo que hizo que Freire llamase a 'desconfiar del opresor introyectado en el oprimido'. El pasaje de una conciencia ingenua a una conciencia crítica también remite al pasaje de clase en sí a clase para sí. Freud: comparten la visión de la cultura como transformadora de la naturaleza a través de la acción humana. La visión de la palabra y el discurso como organizador de la realidad y de la comunicación como un proceso dialéctico liberador. Francisco Gutiérrez: comparte la visión de que sólo es posible educar con sentido, y éste está asociado a los sentimientos, las sensaciones, las percepciones que se entretejen en el intercambio social. Son el punto de partida y estructuran los aprendizajes. Habermas: tanto para Habermas como para Freire, la comunicación ocupa un lugar privilegiado. Ambos comparten la teoría del pensador solitario como algo inexistente. Sin embargo, en tanto que para Freire la comunicación es integral porque abarca todas las dimensiones de la vida, para Habermas se trata de un discurso de tipo argumentativo" (Gómez Remedi).

"Pablo Gentili, Tomaz Tadeu da Silva, Adriana Puiggrós, Ana Quiroga son autores que, con matices entre ellos, destacan la necesidad de operar en la esfera cultural porque constituye un área central de la lucha democrática, y la educación un esfuerzo consciente y activo por resignificar el sentido común dominante creado por el proceso de construcción hegemónica. En este sentido, el fuerte punto de encuentro con el pensamiento de Freire lo constituyen el carácter político de los procesos educacionales y la necesidad de construir instituciones escolares en cuanto esfera pública, democrática y emancipatoria" (Amado).

"Gramsci y Hegel cuando enfatizan la dialéctica, aplicable a la construcción de las organizaciones populares. En nuestro medio, hoy, Beba Balbé: investigadora; frecuentemente hace citas. Es autora de Rosariazo-Cordobazo-Rosariazo: El *69 Estudio del Movimiento Obrero Argentino.* Describe el aprendizaje del movimiento obrero en la construcción de su identidad. Los clásicos hablan de fuerza moral y material, que no es más que construir en la práctica esta identidad" (Grunfeld).

"Dentro de los pedagogos que tuvieron alguna coincidencia con el pensamiento está el Prof. Isaías Reyes, de México, que en su libro *Algunas reflexiones sobre alfabetización* (1957) anota: "antiguamente, los programas se

elaboraban sobre la base de la imaginación, ahora se hacen sobre la base de la investigación. Así se tiene un programa mejor adaptado a la situación que prevalece en ese momento histórico, ajustado a la realidad concreta de cada zona. Todo aprendizaje para que sea efectivo debe partir de lo que sabe el educando y del vocabulario que domina. La lectura presupone una vida de relaciones. Si las relaciones no existen el instrumento se torna inútil". De A. Hely, que escribiera el libro *Los maestros y la EDA* (1966), UNESCO, extraigo: "El espíritu crítico, la duda, es esencial del procedimiento de la EDA. La formación específica del Educador de Adultos debe tener una orientación que propenda a la familiarización con la topografía de la aldea, de modo que le sea fácil entrar en relaciones con los dirigentes locales, jefes de familia y demás habitantes, realizar estudios e investigaciones de la vida social, económica, cultural e higiénica. Deberá planificar y aplicar los proyectos y luego evaluar los resultados obtenidos". De Antoine León (francés), autor de la *Psicopedagogía de los adultos,* anoto: "El paso de la Psicopedagogía mosaico, a la integrada, se destaca por la búsqueda de estructuras interdisciplinarias. El reconocimiento de que la problemática psicológica y pedagógica de la formación de adultos se plantean tanto en el exterior como en el interior de dicha formación". De Adolfo Maillo (1969), autor español, *en Educación de Adultos y Educación Permanente* extraigo: "La pedagogía de la EDA, si es cabal, comenzará a ser una Antropología, una Psicología y una Sociología, es decir un conocimiento sólido de la situación de los individuos". En otra parte dice: "La intención no debe ser tanto que el adulto recuerde nociones, como que aprenda a reflexionar, sistematizar y aprender por sí mismo. En EDA los cambios de mentalidad implican cambios de actitud en el enfoque de fenómenos, hechos, cosas y personas... Se partirá siempre del círculo de intereses y necesidades de los mismos, alertando por acción sugeridora necesidades no sentidas y se irán ampliando sucesivamente el radio de las curiosidades y de los conocimientos partiendo siempre de la realidad individual, de las conexiones sociales inmediatas y de la situación de cada uno de los complejos sociales, en los que se integra, cuya dinámica experimentada, primero, y comprendida, después, será el elemento educativo fundamental... En el sector cívico-social hay que proponer una conciencia de la situación, conciencia de sí mismo y conciencia de la libertad dentro de los límites de su responsabilidad... El animador es, ante todo, un despertador de las conciencias individuales y un integrador del grupo". Del libro *La enseñanza de la lectura y la escritura* de UNESCO (1957), cuyo autor es William Gray, entresaco lo siguiente: "El tipo de material de lectura, basado en las experiencias inmediatas de los alumnos suele suscitar interés y espontánea cooperación. A medida que los

adultos leen el registro de sus experiencias, la simple vista de algunas palabras o dibujos les hace evocar asociaciones similares a las que establecieron al ocurrir esas experiencias y es la forma de aprender las palabras con mayor facilidad y rapidez... La investigación ha comprobado que las diapositivas en colores son de gran ayuda para proporcionar un ambiente común para los primeros ejercicios de lectura, pues evocan claramente imágenes visuales". Finalmente, menciono el libro *Educación para el cambio social*, de concepción marxista, con temas relacionados, escritos por Paulo Freire, Iván Illich, Pierre Furter y Julio Barreiro" (Abratte).

"Habermas, Mc Laren, Giroux y otros pensadores vinculados a la teoría crítica de la educación tienen puntos de encuentro con la teoría de Freire. Entre los más significativos están: consideración del conocimiento como parte de las relaciones de poder; el compromiso con una educación de intención liberadora; el rechazo a la corriente positivista de la ideología dominante; concepción del saber como resultado de la actividad humana; cuestionamiento de un curriculum derivado de los imperativos económicos; en la reacción contra las injusticias y desigualdades humanas; tomar como punto de partida los problemas reales y concretos que hoy abruman a las comunidades; ofrecer contenidos y practicas pedagógicas que surjan de experiencias vitales y problematizadoras. Pero, además, se puede vincular con la sociedad disciplinar que plantea Foucault a partir de las relaciones de poder que se dan en las instituciones en general y que contribuyen a profundizar los mecanismos de opresión" (Ortiz).

"Pensando que nuestra práctica docente en términos generales se inspira en la corriente que considera a la educación popular como un proceso de práctica social mediante el cual el pueblo toma conciencia de su rol histórico en la construcción de una sociedad nueva, que dicha sociedad debe apuntar a un cambio de estructuras considerando los intereses y necesidades de la propia clase popular, y que la ideología debe surgir de la propia experiencia grupal, podríamos mencionar los siguientes puntos de contacto con el pensamiento de Paulo Freire: las relaciones sociales son controladas por las clases dominantes. Las clases populares no dominan la producción; viven alienados y carecen de la posibilidad de interpretar la realidad con categorías científicas" (Cao).

"Carlos Alberto Torres, Luis Eduardo Wanderley, María Rosa Torres, Violeta Núñez, Adriana Puiggrós, Julio Barreiro, Moacir Gadotti, Francisco Gutiérrez, Isabel Hernández tienen obras referidas a la Educación Popular y Educación de Adultos. Se los puede ver por ejemplo en obras como *Educación Popular, Crisis y Perspectivas*, del Instituto Paulo Freire" (Scarfó).

> "Este punto requiere una consulta bibliográfica criteriosa para destacar los puntos de encuentro entre el pensamiento de Freire y las ideas de E. Fromm, Francisco Gutiérrez, L. Vigotsky, Martin Buber, Karl Marx y otros autores" (Cardone).

> "El pensamiento de Freire tiene su raíz en la teoría de la liberación de Leonardo Boff, teólogo de la Liberación, que aborda el tema de la comunicación: ésta debe realizarse entre la naturaleza y el hombre abierto a lo trascendente, buscando el encuentro con el otro. Hoy, en educación entre adultos, la pedagogía de la comunicación es fuente y nutriente. Sistematiza la problemática del hombre, tratando de darle sentido a cada uno de sus interrogantes, según Francisco Gutiérrez. También la Investigación-Acción y la Investigación-Participativa tienen puntos de encuentro con este planteo liberador" (Albanesi).

> "Vinculaciones con el pensamiento de Freire pueden encontrarse desde Tehilard de Chardin (1954), antropólogo que habla de un progreso-hominización, suspendido por la Iglesia en su momento. Con su co-terráneo Leonardo Boff, muy cercano también a su pensamiento. El Episcopado Argentino habla de 'inculturar al Evangelio' respetando las distintas culturas, según las indicaciones específicas del Papa Juan Pablo II. La Iglesia ya hizo lo suyo en el Concilio Vaticano II (aunque no lo siga)" (Vázquez).

Antes de pasar a considerar la vigencia asignada en la actualidad, en nuestro país a las ideas-fuerza que inspiraron la obra de Paulo Freire, creo oportuno a considerar algunas de las implicancias que ha generado el denominado fenómeno de la globalización. En este sentido, reflexionaba en una de las lecciones de "Cruzando Fronteras":

> "La globalización ha generado en Argentina desigualdades económicas que agudizan las desigualdades en la población y en la ocupación del espacio geográfico. Hoy, el mayor problema que tiene que enfrentar nuestra provincia es la pobreza de gran parte de su población, que día a día aumenta en número y cuyas condiciones de vidas empeoran, ya que carece de la posibilidad de satisfacer sus NBI, de acceder al equipamiento social e infraestructura urbana, de vivir en condiciones ambientales adecuadas. Estas carencias la tornan más vulnerable y propensa al fracaso escolar, a contraer enfermedades de todo tipo y a vivir en situaciones de riesgo e inseguridad permanentes (violaciones, embarazo precoz, drogadependencia, alcoholismo, delitos, violencia familiar, explotación del menor y la mujer, prostitución, etc.). Además, se deben agregar la falta de recursos económicos suficientes del gobierno (nacional, provincial y municipal) para encarar estos

problemas y los diversos 'programas de ajuste' que se vienen implementando para disminuir los efectos del déficit fiscal y para cumplir con las condiciones de pago de la deuda externa, impuestas por el Fondo Monetario Internacional" (Iovanovich, 2002).

En este contexto, es válido preguntarse entonces por la vigencia de la obra de Paulo Freire. Ante los "límites" que imponen las actuales circunstancias se alzan los testimonios de l@s educador@s participantes de esta investigación, que dan cuenta de su opción por la "posibilidad" que ofrece la perspectiva social-crítico-emancipatoria impulsada por Paulo Freire. Todos coinciden en la asignación de la plena vigencia de la misma. Algunos, además, profundizan en cuestiones tales como:

"En nuestro país, especialmente en la enseñanza superior terciaria y universitaria, en las carreras del profesorado en educación suele exponerse y en algunos casos debatirse el pensamiento de Freire. También se han pronunciado conferencias y se han escrito libros y/o artículos en revistas especializadas. También se han llevado a cabo jornadas y congresos (como el auspiciado por la Universidad del Centro de la Provincia de Bs. As. en el 2001). No obstante, en el nivel de una puesta en obra de su método para la alfabetización de adultos no tengo ningún conocimiento acerca de una implementación del mismo. Las causas pueden ser de diferente tipo: puede ser riesgoso promover formas de concientización que obstruyan la función de cohesión y control social que ejerce la educación formal; o bien puede haber un desconocimiento de su metodología por parte de sectores numéricamente importantes de los docentes del país; o, por último, como se trata de un proceso de aprendizaje para adultos no alfabetizados, el campo de aplicación es menor al de la alfabetización escolar formalizada. Tengo entendido que en algunos casos han circulado "cuadernillos" que expresan algunos aspectos de la pedagogía de Freire, adaptados al tipo de alumnado y con menor incidencia sobre sus principios filosóficos y sociopolíticos" (Alí Jafella).

"Creo que sí, que tiene plena vigencia, en nuestro país y en nuestro continente; cada vez más en la medida en que el neoliberalismo capitalista arrasa nuestras culturas a golpes de globalización, excluye a sectores cada vez más vastos de sus integrantes, impidiéndoles ser, por el atropello sistemático de sus derechos más elementales, entre ellos el derecho a la educación" (Spinelli).

"Sí, tiene plena vigencia. Hoy más que nunca dentro de las escuelas encontramos un gran número de niños, jóvenes y adultos oprimidos. También

está sin resolver la necesidad de develar la terrible situación de explotación y marginación en la que nos sumió el neoliberalismo" (Alurralde).

"La obra de Paulo Freire se encuentra reflejada en los principios de la Educación de Adultos y acciones llevadas a cabo en este ámbito, pero todavía no han sido interpretada en otros estamentos de la Educación Nacional" (Zeberio).

"Tiene vigencia en algunas propuestas de educación no formal y formal con docentes que reconocen la práctica educativa como práctica política. En general, observo que otras propuestas y posturas más tecnicistas, con predominancia del nivel teórico-discursivo más que de aplicación práctica, "dominan" el espacio educativo. Las condiciones sociales en que se encuentra nuestro país ameritarían la urgente recuperación y difusión de la obra de Paulo Freire en ámbitos de educación y formación docente" (Cordeu).

"Considero que tiene plena vigencia en la actualidad, en nuestro país, porque se reinstala su discurso en una realidad social que hoy es mucho peor que entonces, donde adquiere una relevancia especial la inclusión. En estos días, la exclusión en los países dependientes es masiva. La educación no es de por sí un medio de transformación de la realidad socio-político-económica pero actúa en la transformación de visiones y de actitudes. Sobre este punto Freire ha efectuado sucesivas revisiones" (Lamotta).

"En la actualidad, la vigencia del pensamiento de Freire es notoria y adquiere mayor notoriedad a medida que se acentúa el proceso de globalización por la exclusión y marginalidad que propone este sistema" (Salvo).

"Considero que en la actualidad se predica mucho sobre la obra de Paulo Freire y tiene vigencia, en tanto encuentre gobernantes, docentes, periodistas, religiosos, etc. comprometidos en la tarea de sensibilización de la sociedad y que combatan actitudes consumistas y egoístas, prejuicios raciales, etc. La educación en todos los niveles debe llegar a ser creadora, pues es el medio clave para liberar a los pueblos de toda manipulación, servidumbre y para hacerlos ascender, "de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas" (Pablo VI). Por lo tanto, la vigencia de los postulados freireanos depende de gestiones institucionales: democráticas, humanizadoras, liberadoras y comprometidas" (Smart).

"Su vigencia está en el proceso de lucha por liberar la conciencia alienada para crear la nueva conciencia. En Argentina, el proyecto Freire cobra importancia mirando la posibilidad de una inclusión que contemple a los sumergidos. Mira al país como el gran gigante sumergido" (Vázquez).

"La obra de Paulo Freire tiene una gran vigencia en la actualidad de nuestro país. El aumento de la marginalidad y la pobreza en condiciones superlativas requieren de una educación conciente, solidaria, comprometida, reflexiva, autocrítica, transformadora y liberadora. Los más altos porcentajes de desocupación de nuestra historia hacen imprescindible la vigencia del concepto de educación permanente, ya que los nuevos valores técnicos permitirán la reinserción laboral. Sólo una educación transformadora y liberadora podrá cambiar la realidad de nuestro pueblo, permitiendo que las mayorías populares sean protagonistas de su propio destino" (Solbes, Galetti, Riádigos, Susino).

"Tiene vigencia la obra de Paulo Freire, porque la alfabetización es una tarea humanista en la que se busca la integración del individuo a su realidad nacional, crea en el educando un proceso de recreación y de independencia y se logran óptimos resultados con la puesta en acción del universo vocabular" (Peluffo - Paggi).

"Debería tener vigencia más que nunca. Las clases dominantes oprimen a los pueblos y es la educación el arma que debe servir para que el pueblo deje de ser tratado como objeto o cosa. Su obra en práctica, es un proceso cultural de masas, permite el crecimiento de la identidad social, rechaza la opresión cultural, promueve la libertad del oprimido, haciendo valer sus derechos y reconocer sus deberes. Es prioridad hoy que el pueblo busque una salida a sus necesidades, agrupándose, solidarizándose y resolviendo lo mejor posible sus problemas como lo enseña en su método psicosocial Freire" (Quinteros).

"Su obra tiene vigencia en nuestro país. El papel del educador de adultos *hoy*, es activo y aspira a que las personas se apropien de la realidad teniendo presente la opción política de transformación.

La propuesta metodológica en educación de adultos hoy, constituye siempre un intento de respuesta coherente y significativa a las necesidades presentes en la sociedad y se constituye como la forma de respuesta de un grupo social a los problemas que plantean las condiciones de existencia" (Castellanos).

"No hay posibilidad de una construcción popular despegada de una práctica popular, porque no va a existir una práctica popular transformadora, despegada de una teoría transformadora. Esto hace tan vigente hoy a Paulo Freire como cuando empezó a escribir" (Grunfeld).

"Considero muy importante la implementación del Método, si se pudiera apoyar en una política educativa nacional consecuente, para parar al menos un poco la penetración masificadora de los medios que cada día aculturizan más a nuestro pueblo. Pero eso por ahora no pasa de ser una utopía más, ya que mientras el neoliberalismo siga haciendo pasar hambre a nuestros conciudadanos no se puede pensar en cambios radicales. Importante es estar preparados sí, para tomar el timón y, en todo el sufrido ámbito educacional, volver a tener esperanzas. El Método de Freire es muy apto para hacer fermentar la levadura de la reconstrucción del país con una política nutrida en nuestras raíces bien argentinas de justicia social, soberanía política e independencia económica" (Abratte).

"Si bien no está extendido en el sistema formal, en el que suele confundirse Educación Popular con Educación de Adultos, no es menos cierto que algunos de los movimientos sociales tienen una conexión profunda con la metodología de la Educación Popular (Movimiento de Trabajadores Desocupados de La Matanza, Movimientos de Campesinos Poriaijú de Sáenz Peña en la Provincia del Chaco, etc.). Esto se produce porque la Educación Popular tiene que ver con los procesos de la vida cotidiana, ayuda a hacer surgir lo sensitivo y el sentimiento no se olvida, sirve para descubrir la identidad porque recupera la memoria y propone formas organizativas que resultan vitales para el desarrollo de los movimientos sociales, y una herramienta para formarse en la lucha. Además, en el caso de los movimientos de campesinos se da que más del 60% son analfabetos. De modo que es probable que esté destinado a crecer dentro de estas organizaciones más que dentro del sistema educativo formal" (Gómez Remedi).

"Freire fue un visionario de lo que está pasando hoy. Por eso hay que releerlo y hace falta reajustar su propuesta según los lugares, pero él da las bases para una Educación de Adultos como debe ser: activa, política y creativa. Lamentablemente, estos contenidos que se deben trabajar no aparecen en ningún curriculum oficial" (Córdoba - Arruíz).

"Puede desarrollar un proceso de concientización que construya un proceso de liberación, para que la conciencia dominada residual no repita el modelo aprehendido y pueda ir pensando en la posibilidad de una sociedad abierta. Superar la sectarización que teme al encuentro auténtico con el pueblo, al diálogo de iguales, que se adueñan de los hombres y sus saberes, y sus tiempos personales e históricos, por una verdadera radicalización propia de los cambios reales, comprometiéndose en la liberación concreta de ambos: pueblo y representantes (no dirigentes y dirigidos)" (Redaelli).

"Considero que está vigente la obra de Paulo Freire en nuestro país porque, en nuestro contexto de democracia dependiente, nuestro sistema educativo sigue necesitando reconvertirse para generar conciencia crítica en nuestro pueblo en función de propiciar un proyecto cultural propio. Porque no tendremos construcción política sin masa crítica y sin proyecto cultural propio. Porque cuando no hay proyecto de nación que traccione las conciencias de los sujetos, son los sujetos críticos en tensión dialógica y en movimiento (acción transformadora) quienes permean los intersticios o los poros de la "esponja", transformando el consenso cultural" (Amado).

"Desde mi práctica docente y desde lo que puedo observar cotidianamente creo que en la actualidad el pensamiento de Freire está un poco olvidado. La escuela, en general, continua manteniendo los esquemas autoritarios y burocráticos que le dieron origen. A partir de allí, la segmentación social y las diferencias sociales se profundizan cada día más. El resultado: abandono y repitencia, la exclusión social de sectores cada día más mayoritarios de población. Creo muy necesario analizar la obra de Paulo Freire, no para crear un sistema educativo nuevo y estructurado, sino para plasmarla en propuestas más democratizadoras, flexibles y globalizadoras, provenientes tal vez del campo de la Educación no Formal, que den respuestas válidas a los requerimientos y necesidades de las comunidades" (Ortiz).

"La obra de Paulo Freire tiene vigencia en la actualidad y en nuestro país más que nunca. En un país donde los valores trascendentales se están desdibujando, donde hay una fragmentación social que amenaza con arrasar desde el núcleo familiar hasta la conformación de la sociedad, es necesario reflexionar sobre el compromiso por el bien común. En lo que hace específicamente a la tarea educativa, es necesario trabajar cotidianamente con la realidad de los educandos, problematizándola, fundamentándola desde el marco teórico para volver al punto de partida en busca de un cambio" (Albanesi).

"No tiene vigencia, salvo en algunos contextos muy especiales. Las razones podrían ser catalogadas desde dos perspectivas. La primera perspectiva está relacionada con el proceso de globalización acompañado por el avance del liberalismo y de los criterios esencialmente economicistas para abordar cualquier problemática social. Esto trae aparejada la necesidad imperiosa de que el pueblo obedezca a esos criterios, para lo cual cualquier teoría o corriente que favorezca develar los problemas de la dependencia cultural y económica resulta adversa e inimaginable en las políticas educativas vigentes. La segunda perspectiva tiene que ver con que no se ha tenido en cuen-

ta en la formación de docentes de las últimas generaciones que era imprescindible una profunda formación política y social que permitiera el egreso de trabajadores de la educación capaces de transformarse en buscadores de su propia palabra y acompañantes de aquellos que todavía deben encontrarlas. En consecuencia esa formación no promovió el concepto de docente como protagonista y verdadero animador social, capaz de enfrentar las situaciones sociales de la clase popular con espíritu crítico" (Cao).

"No sé si tiene vigencia en lo estrictamente pedagógico, pero sí están las condiciones dadas para llevar adelante, profundizar su riqueza, analizar y criticar la realidad social y política del país, desde la educación. Habría que pensar cómo articular con otras corrientes pedagógicas para que haya realmente una transformación e impacto en la educación" (Scarfó).

"La obra de Paulo Freire es la obra de muchos pensadores que a través de la historia han levantado su voz para denunciar el sometimiento, la cosificación y la alienación del hombre. Su obra, plasmada en varios libros, no hace sino poner de relieve que en la educación, un ámbito generalmente considerado al menos neutro, se recrea, sutil, casi inadvertida y cotidianamente, la práctica educativa para la domesticación. Por tanto, mientras perduren estas prácticas en nuestras comunidades, pero también en las del llamado mundo desarrollado, sus postulados tendrán plena vigencia en tanto plantean la superación, a través de la educación, de la conciencia mágica (con su carga de sumisión, fatalismo e impotencia), de la irracionalidad de la conciencia ingenua (determinante del acondicionamiento, sujeción y adaptación pasiva) y ejercicio de la conciencia crítica, proporcionando a los hombres medios de representación objetivos de la realidad para analizarla, conocerla y transformarla integrados a ella. En nuestro país, la aguda y persistente crisis que vivimos ha desnudado las condiciones de domesticación a que están sometidos amplios sectores populares. La baja estima que se verifica en la población, la extrema dependencia e impotencia expresadas en el sometimiento a caudillos políticos, o en la espera pasiva de soluciones providenciales o en las multitudinarias peregrinaciones a los santuarios por pan y trabajo, dan cuenta de la presencia de una difundida conciencia tanto mágica como ingenua, y de la prácticamente inexistente conciencia crítica y liberadora. Esta sola circunstancia torna totalmente vigentes los postulados educativos freireanos, que conservarán su vigencia mientras persistan las condiciones de dominación" (Cardone).

En la presente investigación, l@s participantes coincidieron en no tener discrepancias con los puntos centrales de la obra de Paulo Freire. A continuación se transcriben algunas de las opiniones recabadas:

"Es difícil señalar puntos de no-coincidencia. Paulo Freire revisó continuamente su práctica y discurso como crítico de sí mismo, reformulando algunas definiciones que consideró idealistas en el momento histórico en que fueron formuladas. Postuló la necesidad de permanente revisión de la práctica y así lo ejercitó en el campo de su producción personal" (Cordeu).

"Del análisis de la obra de Paulo Freire y de la reflexión de sus principios fundamentales resultan las coincidencias pedagógicas y la coherencia en nuestra praxis educativa. Sería entrar en contradicción con nuestra realidad no aprobar sus postulados" (Zeberio).

"Aunque no soy una especialista en la temática freireana, coincido con los aspectos que me son conocidos sobre su pensamiento pedagógico y su filosofía educacional. Su propuesta sobre alfabetización de adultos es de vanguardia. Si no se lleva a cabo es porque de alguna manera pondría de manifiesto formas de poder en el campo educativo que competen a propuestas educacionales basadas en el control social y en la cohesión social, sin espacio para la concientización y emancipación del sujeto" (Alí Jafella).

"Hasta donde conozco este pensamiento, coincido con él; no así con muchas de las interpretaciones divergentes e inclusive antagónicas que se han hecho del mismo" (Spinelli).

"Dice Ermani Fiori: "Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la existencia". Tal vez mi fanatismo por Freire, sus seguidores y la Educación de Adultos no me permiten encontrar discrepancias en mi búsqueda permanente de la humanización liberadora" (Smart).

"Estoy totalmente de acuerdo con el pensamiento del autor, porque es un método integral. Sin embargo, no siempre se han tomado en conjunto todos los elementos que lo componen y caracterizan" (Quinteros).

"En general, coincido con todo. Salvo algunas dudas metodológicas, como por ejemplo, si todo puede ser enseñado con la metodología de la Educación Popular. El otro aspecto es el tema de las técnicas participativas, que muchas veces desde el sistema formal son utilizadas para 'entretener'. La otra cuestión es acerca de las posibilidades de desarrollo de la Educación Popular dentro del sistema formal cuando no está relacionada con algún movimiento social como el caso del Movimiento de los Sin Tierra en Brasil" (Gómez Remedi).

"En general coincido con el pensamiento de este autor, como también adhiero a las propuestas de la pedagogía crítica" (Ortiz).

"Coincido plenamente en todos los puntos del pensamiento de Freire porque los objetivos de liberación popular, participación activa, reflexión crítica de la realidad sociopolítica, resultan imprescindibles para que los seres humanos en general y en particular los latinoamericanos alcancen el proceso de concientización necesario que permita la liberación en la que se incluye esencialmente la justicia social y la libertad" (Cao).

"Coincido en todos, pero buscaría la posibilidad de pensar su teoría ya desde la realidad argentina y por qué no mundial con respecto a los modelos socioeconómicos" (Scarfó).

"Entre los puntos de discordancia con su teoría puedo mencionar que me siento un enano frente a un gigante, para disentir. Sí, creo que se debería tener mucho más cuidado al trabajar las realidades sociales individuales, porque esta realidad no es la que conoció Paulo, (aunque aquella fue muy dura, ésta es despiadada), que los grupos sientan la necesidad imperiosa de darse un orden interno y una autoridad legítimamente adquirida para constituir una comunidad organizada, producto de un verdadero proceso de liberación interior que no repitan viejos modelos" (Redaelli).

"En realidad no tenemos discrepancias con el pensamiento de Freire. Coincidimos con él porque tiene muy en cuenta al hombre y sus conocimientos previos. También porque esto se da desde lo social y político, habilitándolo para la participación ciudadana responsable y comprometida" (Córdoba - Arruíz).

"En las primeras lecturas que realicé sobre el pensamiento de Freire, en la década del setenta y en plena militancia, consideraba demasiado idealizado y poco ideologizado el término 'concientización' contrastado con la realidad que nos tocaba vivir. El contexto latinoamericano y el ámbito de violencia que se vivió en el país permitieron una reflexión más acabada, ya nadie se quedó sólo con la pedagogía del oprimido o con la educación como práctica de la libertad. Hubo otras miradas para una misma realidad" (Albanesi).

"No encuentro puntos de discrepancia en cuanto al pensamiento de Paulo Freire. No obstante, considero que la difusión de su obra, y especialmente, el ejercicio crítico de la docencia en su Brasil natal, lo situaron en una posición de liderazgo tal que casi en soledad quedó expuesto al embate de las fuerzas represivas con sus secuelas de cesantías, prisión y exilio" (Cardone).

> "Me cuesta mirar críticamente al creador pero extraño en Freire una mirada más contemplativa. Parece atravesado por la urgencia del momento y un tanto angustioso en su visión específica del animador cultural" (Vázquez).

Numerosos son los aspectos positivos de la propuesta freireana recuperados por l@s participant@s:

> "Su instalar a la educación, de modo crítico-reflexivo y práctico, en el espacio de la comunicación y por consiguiente de la interacción, concibiéndola y realizándola como una práctica específicamente humana y requerida necesariamente como tal para la humanización" (Spinelli).

> "Nadie se libera solo. Nadie libera a otros. Nos liberamos juntos. La idea de que la educación y la liberación son actos colectivos constituye una concepción verdaderamente revolucionaria. Otro aspecto que me parece relevante es la idea de que entre las condiciones del educador popular está la de ser revolucionario y creativo" (Gómez Remedi).

> "Consideró al proceso educativo como un valioso aporte para producir transformaciones, superar la alienación y asumirse como sujetos de conocimiento (sujeto cognoscente). Valoró el pensamiento reflexivo y crítico; la dialecticidad de los hechos en los procesos (históricos y de pensamiento); reconoció la influencia de la ideología en la formación de la conciencia y de modos de percepción de la realidad (contexto concreto, teórico, ideológico). Revalorizó la potencialidad del ser humano en los procesos de cambio. Resignificó el concepto de praxis como síntesis dialéctica entre teoría y práctica. Planteó la necesidad de preparación científica, física, emocional y afectiva para el desarrollo del rol docente que requiere no sólo amor a los otros sino también al proceso que el desempeño del rol implica. Propuso como desafío cultivar, mantener y transmitir la curiosidad epistemológica" (Cordeu).

> "En mi actual trabajo dentro del SUTEBA (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Provincia de Bs. As.) tomo como base su propuesta superadora del individualismo, su cuestionamiento a la obviedad aparente de la realidad. Esto nos permite generar acciones militantes dentro de la escuela y la sociedad para enfrentar de una mejor forma el proyecto neoliberal" (Alurralde).

> "Los aspectos más positivos son los criterios en los que sustenta su pensamiento y su pedagogía, ya que revierten tres aspectos claves en la praxis de la liberación: la opresión, la dependencia y la marginalidad" (Castellanos).

"A mi juicio, uno de los aspectos más positivos de la obra de Freire es el haber desinstitucionalizado la enseñanza formal, promoviendo el acercamiento del centro y los docentes a la problemática social del educando y su comunidad de referencia" (Salvo).

"El aspecto positivo de su pensamiento es el compromiso en la lucha por la liberación. Es abarcativo y contempla el ritmo de los acontecimientos sin quedarse en un sistema. Comprende lo ideológico (unidad), lo político (complejidad) y lo económico (interdependencia). Toda esta realidad es una, pero siempre tiene interrelaciones internacionales" (Vázquez).

"Como cuestiones positivas puedo mencionar el humanizar al hombre, con una acción transformadora de la realidad sin "prescripciones" ajenas a los grupos. Que los cambios surjan desde dentro de la propia comunidad, donde el comienzo de la liberación sea aquello que no se ve, que está forjándose en la mismidad de cada sujeto y desde su fuero más íntimo. Ni verbalismos ni activismos. Crítica y reflexión. Unidad práctica y teoría: praxis" (Redaelli).

"La dimensión política de la educación: en cuanto la educación como práctica transformadora, no es desarrollo intelectual sino acción reflexiva sobre el mundo. El aspecto epistemológico de la relación dialógica educando-educador: lo dialógico no se reduce a lo psicológico en cuanto relación 'dialogal' sino que el tratamiento mismo del conocimiento es un proceso de diálogo interactivo y crítico entre educando y educador. La superación de la concepción bancaria de la educación: el educando pasa de ser depósito de conocimientos a sujeto constructor de los mismos. Precursor de la Educación Popular: concepción innovadora de una metodología dialéctica que incorpora las formas de conocimiento populares" (Amado).

"Fundamentalmente, el haber demistificado la concepción dominante de la educación" (Lamotta).

"Varios son los aspectos positivos de su pensamiento pedagógico. Creo que los más valiosos están dados por propiciar una educación basada en la capacidad de una toma de conciencia por parte de los sujetos acerca de las causas de su condición de oprimidos, como paso previo para una emancipación. La capacidad reflexiva y autorreflexiva es una condición que compete absolutamente a la naturaleza humana; su no-ejercicio conduce –entre otras cosas- a un individualismo opresor de los demás y del propio sujeto" (Alí Jafella).

"Los aspectos más positivos del pensamiento de Paulo Freire pueden extractarse de sus pensamientos cuando dice: "En realidad, para que la afirmación 'quien sabe enseñar a quien no sabe' se recupere de su carácter autoritario, es preciso que quien sabe sepa, sobre todo, que nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo. El educador, como quien sabe, debe reconocer, primero en los educandos en proceso de saber más a los sujetos de ese proceso y, segundo reconocer que el conocimiento no es un dato, algo inmovilizador, concluido, terminado, a ser transferido por quien lo adquirió a quien todavía no lo posee. Para el educador-educando dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición... sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada. No existe educación no directiva porque la propia naturaleza de la educación implica la directividad. Pero no siendo neutro el educador, siendo directivo en su rol de educador; esto no significa que el educador deba manipular al educando en nombre del contenido que ya sabe a priori. Nosotros los educadores debemos partir siempre de los niveles de comprensión de los educandos" (Zeberio).

"Su concepción del hombre, la idea de su humanización, que cristaliza en esa posibilidad de ser más Freire cree en el hombre y en sus potencialidades independientemente del lugar que ocupe en la escala social. La idea de libertad, que implica un cambio de actitud, frente a sí mismo y frente a los otros. Como modo de lograr una libertad concebida para todos. El descubrimiento del contenido ideológico de la educación, por eso piensa que ninguna reforma educativa efectuada desde afuera y desde arriba puede favorecer a las clases oprimidas en tanto desde el poder se siga dirigiendo y pautando el sistema educativo" (Ortiz).

"Todo aquello que tiene que ver con la aproximación crítica de la realidad, el valor de la acción y de la reflexión, la relación entre la teoría y la práctica, la necesidad de la toma de posesión de la realidad basada en el conocimiento del mundo y la promoción de una visión amplia de los problemas sociales" (Cao).

"Cuando uno lee a Paulo Freire da la sensación de que no es una práctica cerrada. Cada práctica condicionada está por el momento histórico y los sujetos que la viven. No hay ningún saber que se pueda despegar de ese dúo: sujeto e historia" (Grunfeld).

"Los aspectos más positivos del pensamiento de Paulo Freire, a mi juicio, son su método de dialéctica y libertad, acciones desmasificadoras o libera-

doras, la concepción problematizadora de la educación y la humanización, análisis crítico de la realidad, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Porque abre un horizonte de esperanza para rescatar el factor humano de nuestro país y debe ser principio y fin de toda acción educacional que se emprenda" (Smart).

"La conciencia de que el estar en el mundo condiciona ese estar. La necesidad de reflexión y autocrítica. La capacidad de objetivar el contexto para transformarlo y transformarse. La posibilidad y necesidad del compromiso. El verdadero compromiso es la solidaridad. No hay educación sin amor. No hay educación sin esperanza. No hay educación sin solidaridad. El hombre puede proyectarse hacia otros, trascender. Estas relaciones no son sólo con los otros, sino con el mundo y por el mundo" (Solbes, Galetti, Riádigos, Susino).

"Los aspectos más positivos del pensamiento de Paulo Freire son que la educación que propone es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, y virtualmente liberadora. Al plantear al educando, o plantearse con el educando el mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica y transformadora y por encima de todo no se detiene el verbalismo sino que exige una acción, y esto es lo más importante" (Peluffo).

"El aspecto de la comunicación en el hecho educativo, la consideración del sujeto como un sujeto crítico, reflexivo, participante en la constricción social, la posibilidad de pensar y dirigir la acción hacia una utopía de lo posible, la transformación positiva de la sociedad, entre otros" (Scarfó).

"Educar para la libertad. Incluir al excluido. Facilitar la equidad social" (Bertrán).

"Creo que el aspecto positivo del método freireano es atender las individualidades y generalidades de una población adulta, ubicándose en el medio donde se desarrollan las tareas; tomando en cuenta sus necesidades, situándolos como sujetos con historia y que pueden hacer historia" (Abratte).

"Paulo Freire propone una educación problematizadora, crítica, liberadora, transformadora y reflexiva. Una actitud que no se detiene sino que exige acción. Para eso los ayuda a conocer sus derechos y sus obligaciones, tomar conciencia de la realidad que les toca vivir, como persona no cosificada. Hace partícipe al adulto de su propio destino mediante el diálogo, la crítica de la realidad entre sus pares, y lo hace "ver" una salida, una transformación de su realidad" (Quinteros, Paggi).

> "Entre los aspectos más positivos de la obra de Freire podemos mencionar: la construcción desde el propio aprendizaje del adulto, según sus necesidades, teniendo muy en cuenta lo social y lo político. Por lo tanto, actualiza permanentemente el conocimiento sobre la realidad que el adulto vive. Freire hace una elección como la nuestra: los sectores más marginados. Por eso, nos sentimos identificadas con su pensamiento y obra. Él con su propuesta es el que más se acercó a lo que debiera ser la Educación de Adultos" (Córdoba - Arruíz).

> "Entre varios aspectos positivos de la obra de Freire destaco el haberle conferido a la educación el papel central en la práctica de la libertad, inequívocamente, cuando postula que, del mismo modo que existe una educación para el sometimiento y una práctica para la dominación, hay una educación para la transformación sustentada en la práctica de la libertad. Otro aspecto positivo de su pensamiento, concomitante con el anterior, es que enfatiza la importancia de superar el mero verbalismo alienante, a través de la praxis, la reflexión, y fundamentalmente la acción transformadora" (Cardone).

> "El aspecto más positivo del pensamiento de Paulo Freire es la visión crítica del mundo que representa el despertar de las conciencias, porque valoriza al hombre desde lo trascendente y porque tiene una actitud frente al mundo que no se detiene en la palabra sino que exige acción" (Albanesi).

El pensamiento de Paulo Freire y sus contribuciones para la educación siguen concitando la atención, la preocupación y el interés de tod@s aquell@s educadores populares que sienten la necesidad de plasmar su compromiso en acciones que transformen la realidad de opresión y exclusión de vastos sectores de la sociedad, que día a día sienten los demoledores efectos de las políticas hegemónicas neoliberales. Así lo expresan los siguientes testimonios:

> "Sostener el compromiso ético-político de su propuesta: construir una escuela más democrática, participativa, productora de comprensión y de conocimiento, en la que todos son enseñantes y aprendientes, más allá de funciones" (Cordeu).

> "Desde la trinchera áulica la construcción de un sujeto libre para pensar, sentir, actuar, y transformarse y transformar la realidad hacia la igualdad de oportunidades, ya que no hay sujetos que merezcan mundos diferentes; que comprenda su pasado desde su presente, para perfilar, construir y reconstruir su futuro por sí mismo" (Redaelli).

"Trabajar dentro de la institución (SUTEBA) de una manera colectiva promoviendo otras miradas sobre la realidad social e histórica. Emprender una recuperación de los múltiples sentidos que tienen las palabras pueblo, democracia, resistencia, solidaridad" (Alurralde).

"Los compromisos surgen de una premisa o idea fuerza expresada por Freire: en "en el acto del conocimiento tu siempre tienes que partir. Partir de los niveles de percepción en que se encuentran los educandos, los grupos populares, y con ellos ir avanzando y transformando rigurosidad científica lo que era, en el punto de partida, sentido común. No hay duda que el educador tiene que educar. Ese es su papel. Lo que necesita, si es un revolucionario coherente, es saber que al educar también él se educa" (Zeberio).

"Nuestros compromisos fundamentales están basados en el permanente intento de comprender esta realidad durísima, que cada vez tiene más marginados que llegan a la escuela como último recurso a su esperanza. Pero llegan cargados de olvido, maltrato, incomprensión, resentimiento y, lógicamente, hambre, frío y tristeza. Intentar cotidianamente ponerme en el lugar de ellos para, desde la comprensión, interactuar una relación que nos haga crecer a todos, educándonos en el intento de transformar esta realidad tan desfavorable en una menos mala, tratando de que, a pesar de las dificultades, no perdamos las esperanzas. Respetándonos mutuamente, valorizando cada uno lo mejor del otro y aceptando las diferencias que, lógicamente, son muchas. Tratar de que el mensaje permanente sea que la escuela es su lugar de pertenencia, desde la cual deberá luchar a través de la educación para la liberación" (Solbes, Galetti, Riádigos y Susino).

"Mi compromiso docente es entablar un diálogo permanente con los alumnos, privilegiando aquellos temas del programa que se refieren a propuestas filosóficas relacionadas con la importancia de la reflexión, la libertad y la autodeterminación en las acciones del hombre. La filosofía –por sí misma- es una búsqueda de la verdad que propicia la superación del plano del conocimiento basado sólo en el sentido común y en las creencias del medio natural y social en el que actuamos cotidianamente; por consiguiente, en buena medida, busca un plano de liberación, auspiciado por la reflexión crítica, que es un medio de conocimiento especialmente filosófico" (Alí Jafella).

"Mis compromisos con la propuesta de Paulo Freire son capacitarme y actualizarme permanentemente para poder mediar entre los docentes, haciendo posible un verdadero encuentro entre los docentes y los diferentes sectores de la comunidad, la educación como práctica de la libertad, re-

flexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, capacitación básica y técnica que proporcione los instrumentos necesarios para el proceso de cambio con el fin de desarrollar al máximo las potencialidades y asegurar el desarrollo integral" (Smart).

"Nuestro compromiso con la propuesta de Paulo Freire es apuntar a una educación que libre de la alineación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad que no postule modelos de adaptación ni de transición de nuestras sociedades, sino modelos de rupturas, de cambios y de transformación social, en los cuales los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (Peluffo, Paggi).

"Debo decir aquí que mi compromiso no es con la propuesta de Freire sino con lo que como docente argentina y latinoamericana debo a mis alumnos y me debo a mí misma. Por lo demás, creo que es precisamente por esto que podría considerarme completamente freireana" (Spinelli).

" En mi vida diaria y comprometida con la causa de la Educación de Adultos, trabajo por la Educación Popular como principio referencial y marco de pertenencia; trato de concatenarlas con otras acciones comunitarias que reflejen un pensamiento reflexivo común. Desde mi lugar como formadora de formadores, estoy en una permanente búsqueda en conjunto con el educador-estudiante para comprender que Paulo Freire, el comunicador, el inspirador, siguió hablando hasta los últimos momentos de su vida de la esperanza, de la liberación, de la utopía que, en definitiva, cruzaron su vida" (Albanesi).

"En mi calidad de docente, mi compromiso es llevar a la práctica los postulados freireanos lo más fielmente posible, promoviendo el diálogo fecundo, el crecimiento y la emancipación intelectual de los miembros que integran los grupos de aprendizaje a los que pertenezco. Además, en cada oportunidad propicia, trato de divulgar su obra, sus experiencias, sus postulados e ideas en un momento como éste, que se caracteriza por una profunda confusión ideológica tanto en lo social como en lo político y especialmente en lo educativo" (Cardone).

"Tomar a la educación como un agente de cambio, de transformación, a pesar de las situaciones negativas que se presentan en el país. Tomar a la educación como una práctica que nos va a permitir superarnos, elevarnos socialmente, estar mejor. Hacer conocer sus obras en capacitación docente en servicio" (Quinteros).

"Generar permanentemente acciones que tiendan a propiciar un diseño pedagógico que contenga una práctica conducente al logro de sus postulados; revalorizar a nuestros educandos; contribuir con el aporte de ideas y herramientas que sirvan para el fortalecimiento de procesos de educación entre adultos, transformadores de la realidad, para la realización plena y la dignificación de nuestros educandos y educadores; hacer posible el ejercicio responsable de mi función como inspectora de enseñanza" (Castellanos).

"Posibilitar la creación de una cultura opuesta a la dominante que posibilite la liberación de los oprimidos" (Gómez Remedi).

"Mi compromiso es fundamental para la tarea que me toca desempeñar. Continuamente sigo profundizando la educación en el campo popular" (Salvo).

"No hay mayor compromiso con la propuesta de Freire que ser consecuentes con ella: con la permanente autocrítica como educador, con la activa y continua "destrucción" del no menos activo consenso hegemónico cultural, y con el incansable compromiso activo de contribuir a la construcción colectiva de un proyecto político popular" (Amado).

"Transformar esta sociedad. Si uno es coherente con la práctica de construcción que Freire propone, uno llega a entender por lo menos dos cosas que uno es un eslabón más del proceso de construcción, y que uno es totalmente prescindible cuando lo que pesa es la organización" (Grunfeld).

"Intentar investigar a partir de la promoción de una sistematización de las diversas tendencias imperantes, algunas evidentemente explícitas, pero la mayoría subyacentes en las diversas prácticas pedagógicas, la mejor manera de que los postulados freireanos lleguen a todos, se contextualicen. Realizar una autocrítica sobre la metodología que usó la generación a la que pertenezco, que no ha podido o sabido, en cada uno de sus propios contextos de trabajo, detener el avance del analfabetismo" (Cao).

"Mi compromiso con la propuesta de Freire se traduce en un fuerte compromiso con la Educación de Adultos, que se ha constituido para mí en elección de vida, porque por sobre todas las cosas mi compromiso es con los pobres y los humildes, nuestros alumnos de las escuelas de adultos, a quienes respeto y admiro cuando los observo trabajar en las aulas, porque me brindan esa inyección de esperanza para creer que quizás, algún día, construiremos sociedades más equilibradas y menos injustas" (Ortiz).

> "Mi compromiso es con el sujeto de la acción educativa, los alumnos. Con ellos trato de llevar adelante procesos más centrados en la reflexión y la transformación de la realidad. Centro tal cuestión en el diálogo, en recibir y privilegiar la información y el saber de su experiencia de vida. Dar con procesos de concientización es realmente la búsqueda final de todo proceso de enseñanza y aprendizaje" (Scarfó).

El cuestionario incluyó un ítem de tipo abierto para ofrecer a l@s participantes la posibilidad de manifestar otras ideas e inquietudes concernientes a las cuestiones analizadas. Dada la riqueza de las mismas, creí conveniente transcribirlas:

> "Me gustaría saber qué interpretación se le da al "para" que figura en el título de este cuestionario. Me he quedado pensando sobre esto y creo que podría dar lugar a significativas reflexiones" (Spinelli).

> "Revalorizar la relación vinculante entre pensar, hacer, decir, escribir y leer (pensamiento-lenguaje-realidad), trabajar para desalojar de la escuela la discriminación y avanzar con propuestas pedagógicas que garanticen la circulación de la palabra y el protagonismo (contra el analfabetismo 'mutilante', al decir de Paulo Freire) permitirá el intento de que el ser humano se constituya plenamente como sujeto social, desarrollando su dimensión discente, cognoscente, productora de bienes materiales y espirituales, construyendo conocimiento y encontrando satisfacción a sus necesidades vinculándose -con dignidad y en situación de igualdad- con otros" (Cordeu).

> "Simplemente, concluir con una cita de Paulo Freire: "La reinvención del poder pasa por la reinvención de la producción, lo que a su vez demanda una creciente presencia popular en la definición de lo que se produce, para qué produce, para quiénes se produce. Pero al mismo tiempo, la reinvención de la cultura, y esta a su vez implica la re-invención de la educación, la re-invención del lenguaje. Esta cita corresponde a una entrevista realizada a Paulo Freire y fue publicada en Cuadernos de Educación N° 26 del Centro Editor de América Latina" (Zeberio).

> "Más allá de coincidir ampliamente con Paulo Freire, a los maestros de adultos nos resulta cada vez más difícil trabajar. Nuestros adolescentes llegan desterrados de las otras escuelas, sin trabajo, con hambre y generalmente despreciados por gran parte de la sociedad. Tenemos cada vez más alumnos con grados muy importantes de adicciones, muchas veces relacionados con el mundo del delito; la maternidad es cada vez más precoz, la violencia mayor, la falta de atención médica es permanente. Además, los grandes índices de deserción del tercer ciclo de la EGB hacen que nuestra matrícula se haya visto incrementada en forma mayúscula. Todo esto tor-

na necesario una mayor cantidad de docentes y una mejor disponibilidad edilicia. Sin embargo nuestro compromiso sigue intacto porque creemos que la escuela es la última trinchera que nos queda para la resistencia y la transformación" (Solbes, Galetti, Riádigos y Susino).

"El pensamiento de Paulo Freire ha quedado instalado en los países latinoamericanos, y en este sentido se han producido transformaciones educativas parciales. Lamentablemente, la síntesis de esos pensamientos no forma parte de la ideología vigente en la formación y capacitación docente. En el nivel escolar, cada institución hace un ensayo libre de la aplicación de los principios freireanos. Justamente, estos principios deberían formar parte de las políticas educativas para jóvenes y adultos y de la formación y capacitación de los educadores" (Lamotta).

"Como síntesis, debo decir que el nombre de Freire evoca términos tales como alfabetización, concientización, educación de adultos, educación popular, educando-educador, educación bancaria, círculo de cultura, palabra generadora, tema generador, universo vocabular, diálogo, codificación, decodificación, teoría-práctica, acción-reflexión-acción, investigación participativa, problematización crítica, pensamiento dialéctico, transformación de la realidad, invasión y liberación cultural. Entiendo que un ordenador conceptual nos permitirá como educadores de adultos simplificar o complejizar estos términos pero, fundamentalmente, conformar un círculo integrado cuyo centro sea el hombre" (Albanesi).

"La educación de adultos debe tener como premisa fundamental el respeto por la cultura y los valores de las personas a las cuales se dirige, sin lo cual no se da verdadera educación, sino una invasión cultural. Coincido con Freire cuando afirma que es el hombre y sólo el hombre el que puede cambiar su realidad existencial a través de un proceso de descubrimiento y dignificación de su propio yo y del mundo con el cual y en el cual está. No puedo dejar de expresar la emoción que me causó presenciar la entrada de Paulo Freire en un amplio gimnasio colmado, ovacionado por sus seguidores, de pie, con cánticos y gritos de agradecimiento por su visita a la Argentina. Lamentablemente fue la última" (Smart).

"La obra de Freire es excelente, por ello fue aplicada en diversos países, por ejemplo en Chile, Brasil (su país) y en Nueva Zelandia, donde fue desarrollado su método para la enseñanza de los niños Maoríes, combinado con los planteamientos de Sylvia Aston Warner. Se incluyó su método en el "Curso de Especialización en Educación de Adultos" dictado a través de módulos a los maestros titulares de Educación de Adultos, con examen fi-

nal. Esto ocurrió en la Provincia de Buenos Aires (Dirección de Educación Superior) con la Ley N° 10025, dictada en 1985" (Quinteros).

"Paulo Freire marca un hito en la educación de adultos. Sus ideas han sido apropiadas y recreadas, perdurando a través del tiempo. Moviliza para promover cambios, reorientar acciones, obtener resultados, resolver situaciones que cotidianamente se presentan a docentes, directivos o supervisores cuando tratan de dar coherencia y sentido al conjunto de actuaciones que se desarrollan en las escuelas. Acciones que, al ser desempeñadas por personas diferentes y en áreas de trabajo distintas, corren el riesgo de ser desajustadas, contradictorias, no complementarias, y perder el rumbo del proceso de transformación e innovación institucional iniciado" (Castellanos).

"Paulo Freire, a través de su obra, ha echado luz sobre siglos de educación amañada, alienante, castradora y reproductora de sistemas represivos limitativos de la libertad de la creatividad y de toda capacidad emancipadora de los pueblos, pero fundamentalmente ha alumbrado el camino de la educación como práctica para la transformación del mundo y la transformación de los hombres" (Cardone).

"Me gustaría aportar mi propia definición de Educación Popular: es un encuentro que realizan los explotados cuando, habiendo tomado conciencia de su condición, resuelven buscar junto con otros formas sociales de transformación del mundo, y mediante el cual van convirtiendo esas luchas en contenidos de aprendizaje según sus necesidades de desempeño. Se nutre de la práctica y la experiencia que cada uno de sus miembros aporta, la que al ser analizada en los ámbitos de reflexión que cada organización proponga se convierte en una conclusión teórica que sólo será refrendada como válida en una nueva experiencia práctica que se transformará en conclusión teórica, y así sucesivamente. En la Educación Popular no hay respuestas definitivas, la anima una constante pedagogía de la pregunta. Para llevarla adelante, los movimientos sociales usan formas de encuentro social que facilitan que surjan rápidamente los conflictos que los cruzan: técnicas dramáticas, participativas, juegos, expresión plástica, música, etc." (Gómez Remedi).

"En Agronomía estudiamos a Freire porque somos vinculados a la producción. Y esta última no se puede despegar de dos cosas: que es un proceso histórico y que no hay que confundir crecimiento con desarrollo. Por ejemplo: nunca hay que mezclar lo cuantitativo con lo cualitativo. Podés crecer, y otra cosa es organizarse. Por lo tanto, es obligación entender que la heterogeneidad y la diversidad es señal que se va por buen camino. No

se puede homogeneizar si queremos crecer, triunfar y ganar, que son tentaciones de algunos" (Grunfeld).

"Quisiera señalar que en el campo de la Educación de Adultos existen metodologías que responden a los principios sustentados en la pedagogía de Paulo Freire, que proponen enfoques globalizadores, atienden la diversidad, parten de saberes previos y contenidos significativos, respetan los diferentes ritmos de aprendizaje y los tiempos materiales de los alumnos. Que además se han construido como metodologías no directivas, en las que carecen de relevancia los dispositivos de universalidad y simultaneidad áulica impuestos desde la pedagogía tradicional. Sería interesante aplicarlas en otros campos educativos en un intento de disminuir la repitencia y el abandono escolar; hechos que están profundizando las diferencias y la exclusión de sectores importantes de la población" (Ortiz).

"Para todos aquellos que abrevaron en la teoría freireana de los años '60 sería tal vez oportuno reflexionar de qué manera podría transferirse o compatibilizarse la necesidad de luchar por una educación realmente liberadora teniendo en cuenta la metodología y los postulados de Paulo Freire pero también, fundamentalmente, a través de una pedagogía de la esperanza" (Cao).

Todos los testimonios que se han expuesto en este trabajo nos hablan de la posibilidad de optar por la justicia, la libertad, la igualdad y la democracia, descartando la idea de la resignación como única contingencia.

CONCLUSIONES

Llegando al final de este trabajo cabe puntualizar algunas cuestiones que se derivan del mismo y que tienen por objeto revalorizar esta experiencia compartida entre l@s educador@s de adult@s, que permite apreciar:

- el reconocimiento crítico de las condiciones materiales de la existencia del hombre y la mujer, hoy, en los países dominados por la globalización capitalista.
- la importancia de la apertura de instancias reflexivas y la articulación entre diferentes actores que posibilitan acciones comunicativas centradas en intereses emancipatorios.
- la relevancia de la vida cotidiana como categoría de análisis dentro de una perspectiva pedagógica social crítica.
- la trascendencia de los saberes construidos en y para la práctica educativa.
- el valor de la reconstrucción de la memoria colectiva para la escritura de la historia desde la vida cotidiana de los pueblos.

- la investigación participativa como herramienta para la transformación epistemológica.

- la trascendencia de la cooperación, la solidaridad, el compromiso con la tarea, la socialización de la experiencia y saberes, el rescate cultural y el respeto por la diversidad.

- la necesidad de profundizar y fortalecer procesos educativos entre adult@s en los diversos ámbitos e instancias pedagógico-didácticas.

- la consideración prioritaria de la formación de redes y canales de comunicación y participación real de los actores, instituciones y sectores que intervienen en la educación entre adult@s.

Este trabajo abre horizontes que revitalizan y enriquecen la vigencia original de la obra de Paulo Freire.

Considero que queda mucho en el tintero para seguir reflexionando críticamente, y para seguir haciendo en nuestro medio que, por cierto, cada vez es más contradictorio. Pero nuestras raíces, alas, sueños, brújula, relojes, lupas, linternas y esperanzas se han fortalecido gracias a este intercambio que fue oportunidad.

El pensamiento y obra de Paulo Freire, de vertiente latinoamericana, es en la actualidad punto de partida para todos aquellos educadores que estamos comprometidos claramente con la perspectiva sociopolítica de la educación que implica una opción sin titubeos por los más pobres, postergados y marginados de la tierra, y con la transformación de esta dura realidad en que nos ha sumido la hegemonía capitalista.

Paulo Freire proporcionó claves para revertir esta profunda crisis que vivimos los pueblos sojuzgados. Él nos convoca para:

- restablecer el sentimiento de "ser uno mismo" capaz de amar y de convertir nuestro trabajo en una actividad digna, concreta y llena de significado.

- abandonar el consumismo masificador, acrítico y alienante.

- recuperar el amor, la belleza, la creatividad, la verdad, la solidaridad y la justicia para la dignificación – humanización- del hombre y la sociedad.

- pensar que somos "todos" habitantes de un planeta donde "juntos" debemos vencer nuestro propio desamparo frente a las fuerzas sociales, económicas, políticas y científico – tecnológicas creadas e impuestas por los más poderosos.

- resistir a los embates del capitalismo en su versión postmoderna, simplista y aniquiladora de la reflexión crítica y, por lo tanto de la emancipación.

- tomar la decisión, como dice Lyotard, de "escribir un diario íntimo (que) es el primer acto de resistencia."

La utopía freireana, ayer y hoy, es para nosotr@s, l@s educador@s de jóven@s y adult@s, posible e imprescindible. Nos sigue abriendo caminos de esperanza que permiten derribar fronteras, para unir a los pueblos de nuestro planeta en la re-construcción de un mundo mejor.

BIBLIOGRAFÍA

Armus, D. 1990 *Mundo Urbano y Cultura Popular* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana).

Ausubel, D. P. y otros 1983 *Psicología Educativa* (México: Trillas).

Banno, B. 1999 *Sobre algunas problemáticas que se hallan en la base de los plan - teos de apertura* (Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata).

Banno, B. y De Stéfano, A. 1998 *La categoría vida cotidiana como espacio de reproducción y resistencia en educación* (Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata).

Barreiro, Julio 1999 *Educación y política* (Buenos Aires: Editorial Tierra Nueva).

Beck, U. 1998 *¿Qué es la globnalización?. Falacias del globalismo; respuestas a la globalización* (Buenos Aires: Paidós).

Bourdieu, P y otros 1977 *La reproducción* (Barcelona: Editorial Laia).

Bourdieu, P. 1988 *Cosas Dichas* (Buenos Aires: Gedisa Editoria).

Bourdieu, P. y otros 1976 *La escuela capitalista* (México: Siglo XXI).

Bruner, J. 1991 *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (Madrid: Alianza Editorial).

Bruner, J. 1997 *La educación, puerta de la cultura* (Madrid: Visor).

Carnoy, M. 1977 *La educación como imperialismo cultural* (México: Siglo XXI).

Carr, W. Y Kemmis, S. 1998 *Teoría crítica de la enseñanza* (Barcelona: Martínez Roca).

Castels, R. 1998 De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. Madrid, Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura. N° 21.

Castels, R. 1998 Individualismo et liberalisme. Questions au liberalisme (Bruselas: Publicaciones de las Facultades Universitarias Saint – Louis).

Cullen, C. 1198 Críticas a las razones de educar (Buenos Aires: Paidós).

Deleuze, G. 1995 *Pos - scriptum sobre las sociedades de control* (Valencia: Conversaciones. Pre - Textos).

Estrella, M. A. 1995 Disertación ante el Consejo Europeo. Buenos Aires. Fundación Música Esperanza.

Fainholc, B. 1997 *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la enseñanza* (Buenos Aires: Aique).

Fay, B. 1977 *Social Theory and Political Practice* (Londres: George Allen and Uswin).

Freire, Paulo 1967 *La educación como práctica de la libertad* (Río de Janeiro: Paz e Terra).

Freire, Paulo 1969 *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural.*

Freire, Paulo 1997 *A la sombra de este árbol* (Barcelona, El Roque).

Freire, Paulo *Alfabetización de adultos* (Buenos Aires: Apex).

Freire, Paulo 1987 *Aprendendo com a própia história* (Río de Janeiro: Paz e Terra).

Freire, Paulo Concientización (Buenos Aires: Apex).

Freire, Paulo *Filosofía y problemática de la alfabetización*. (Buenos Aires: Apex).

Freire, Paulo 2000 "La cuestión de la violencia", en *Pedagogia da indignação*. Traducción de Margarita Gómez (São Paulo: UNESP).

Freire, Paulo 1975 *La educación como práctica de la libertad* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1997 *La educación en la ciudad* (México: Siglo XXI).

Freire, Paulo *La educación y el proceso de cambio social* (Buenos Aires: Apex).

Freire, Paulo 1974 *La importancia de leer y el proceso de liberación* (Ginebra: Editorial Siglo XXI).

Freire, Paulo 1970 *La pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1977 *Las cartas a Guinea - Bissau: una experiencia pedagógica en proceso.*

Freire, Paulo 1987 *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (Río de Janeiro: Paz e Terra).

Freire, Paulo 1997 *Pedagogía de la autonomía* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1993 *Pedagogía de la esperanza* (México: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1993 *Professora sim, tia não* (São Paulo: Olho D' Agua).

Freire, Paulo 1981 "Prólogo", en Gutiérrez, Francisco 1981 *Educación como praxis política* (México: Siglo XXI).

Freire, Paulo *Virtudes críticas del educador de adultos* (Buenos Aires: Tercera Conferencia Mundial de Educación de Adultos).

Freire, Paulo y Quiroga, A. 1995 *Jornadas en Argentina: Interrogantes y pro - puestas en educación Ideales, mitos y utopías a fines del siglo XX* (Buenos Aires: Edición Cinco).

Furter, P. 1984 La educación permanente dentro de las perspectivas del desarrollo. (Buenos Aires: Editorial Tierra Nueva).

Gadotti, M. e Romão, J. 1999 *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e* proposta (São Paulo: IPF/Cortez).

Gadotti, M. 2001 *Liçoes de Freire cruzando fronteiras: três falas que se comple - tam* (São Paulo: Instituto Paulo Freire).

Gadotti, M. 2001 *Pedagogía de la tierra y de la sustentabilidad*. Mimeo.

Gadotti, M. 2001 *Um legado de esperança* (São Paulo: Cortez).

Gadotti, M. y Torres, M. 1999 *Estado e educação popular na America Latina* (São Paulo: Instituto Paulo Freire-Cortez).

Gentili, P. 1990 *Escuela, familia y empresa: el problema de la formación para el trabajo desde la perspectiva empresarial* (Buenos Aires: FLACSO).

Gentili, P. 1994 *Poder Económico, Ideología y educación* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. 1993 *Comprender y transformar la enseñanza* (Madrid: Ediciones Morata).

Giroux, H 1990 *Los profesores como intelectuales* (Madrid: Paidós).

Giroux, H. *Teoría y resistencia en Educación* (México: Siglo XXI).

Guiddens, A. 1991 *Sociología* (Madrid: Alianza).

Guiddens, A.; Habermas, J. y otros 1993 *Habermas y la modernidad* (Madrid: Teorema).

Gutiérrez, F. 2000 *Educarse es impregnar de sentido las prácticas de la vida co - tidiana* (La Plata: D. G. C. y E.).

Gutiérrez, F. 1985 *La educación como praxis política* (México: Siglo XXI).

Habermas, J. 1985 *Conocimiento e interés* (Madrid: Taurus).

Habermas, J. 1998 *Facticidad y Validez* (Madrid: Trotta).

Habermas, J. (1987/1989) *Teoría de la Acción Comunicativa* (Madrid: Taurus) Volúmenes. I y II.

Held, D. 1997 *Modelos de democracia* (México: Alianza).

Hobsbawm, E. 1998 *Historia del siglo XX* (Barcelona: Crítica – Grijalbo).

Illich, I. 1988 *Fenomenología de la escuela* (Madrid: Editorial Barral).

Iovanovich, M. L. 2002 *Reflexiones 1 a 10 del Curso Cruzando Fronteras* (Buenos Aires: CLACSO/Instituto Paulo Freire).

Iovanovich, M. L. y Abratte, O. J. B. 1999 (1998) *El Universo Vocabular en el proceso de Alfabetización entre Adultos* (Buenos Aires: Editorial Dunken).

Iovanovich, M. L. y Alurralde, E. M. 1999 *El Diagnóstico Integrador Partici - pativo - Proyectivo: Un salto a la Transformación de la Educación General Básica entre Adultos* (Buenos Aires: Editorial Dunken).

Iovanovich, M. L. y Soria, D. O. 2000 *Una propuesta globalizadora para la Educación General Básica entre Adultos* (Buenos Aires: Editorial Dunken).

Iovanovich, M. L.; Arriola, M., Córdoba, E. y Rotman, G. 2000 *Desafíos actuales de la Educación de*

Jóvenes y Adultos (La Plata: D. G. C. y E).

Itkin, J. y otros 2000 *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambios* (Buenos Aires: Paidós).

Lechner, C. 1996 *Los patios interiores de la democracia: Subjetividad y política* (Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica).

Loreau, R. 1975 El análisis institucional (Buenos Aires: Amorrortu).

Ludojoski, R. 1972 *Andragogía o educación del adulto* (Buenos Aires: Editorial Guadalupe).

Mannheim, K. *Ideología y Utopía*.

Mazza, D. e Nogueira 1988 *A na scola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em educação popular* (Petrópolis: Vozes).

Mc Laren, P. 1995 *La escuela como perfomance de un ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos* (México: Siglo XXI).

Paviglianiti, N. 1991 *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina de los 90* (Buenos Aires: Libros del Quirquincho).

Puiggrós, A. 1980 *Imperialismo y Educación en América Latina* (México: Nueva Imagen).

Rosanvallon, P. y Fitoussi, J. 1997 *La nueva era de las desigualdades* (Buenos Aires: Manantial).

Tedesco, J. C. 1986 *Educación y sociedad en la Argentina, 1880 – 1945* (Buenos Aires: Hachette).

Torres, R. 1995 *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina).

Wallerstein, I. 1998 *El futuro de la civilización capitalista* (Barcelona: Icaria).

White, H. 1992 *El conocimiento de la forma. Narrativa, discurso y representación* (Barcelona: Paidós).

OBRAS DE LA AUTORA

Iovanovich, Marta L. 2002 (1984) *Reseña histórica de la Educación de Jóvenes y Adultos: Caso Provincia de Buenos Aires* - República Argentina.

Iovanovich, Marta L. y Abratte, Omar J. B. 1998 *El Universo Vocabular en el proceso de Alfabetización entre Adultos* (Buenos Aires: Editorial Dunken).

Iovanovich, Marta L. y Soria, Durval O.1999 *Una propuesta globalizadora para la Educación General Básica entre Adultos* (Buenos Aires: Editorial Dunken).

Iovanovich, Marta L. y Alurralde, Emilia M. 2000 *El Diagnóstico Integrador Participativo - Proyectivo: Un salto a la Transformación de la Educación General Básica entre Adultos* (Buenos Aires: Editorial Dunken).

Iovanovich, M. L.; Arriola, M.; Córdoba, E. y Rotman, G. 2000 *Desafíos actuales de la Educación de Jóvenes y Adultos. Módulo de Capacitación para Educadores de Jóvenes y Adultos*. Trayecto Formativo. La Plata, D. G. C. y E.

Iovanovich, M. L. 2000 *Algunas reflexiones críticas acerca de la Observación y Práctica Profesional en las carreras de Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos*. Buenos Aires.

Iovanovich, Marta. L. 2001 *La Capacitación Docente: Un proceso de Educación entre Adultos*.

EDUCADORES POPULARES CONSULTADOS ON LINE PARA LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

1 Iovanovich, Marta LilianaProfesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
Postgrado en Metodología de la Investigación Científica, Universidad Nacional de Mar del Plata.
Profesora en Educación de Irregulares Sociales y Asistente Educacional. Instituto Superior de Formación Docente N° 9 de La Plata. Maestra Normal Nacional. E.E.M. N° 1 de Ensenada.
Instructora para la Formación Profesional. CONET- Argentina.
Asesora Docente de la Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional. Provincia de Buenos Aires.
Supervisora Titular de Educación General Básica de Adultos. D.E.A. y F.P. Provincia de Buenos Aires.
Profesora Titular en Pedagogía Especial y en Observación y Práctica Profesional en la Carrera Magisterio Especializado en Educación de Adultos en I.S.F.D. N° 35; distrito Esteban Echeverría. Provincia de Buenos Aires.
Profesora en Observación y Práctica Profesional en la Carrera Magisterio Especializado en Educación de Adultos en el Instituto Nuestra Señora del Perpetuo Socorro; distrito Quilmes. Provincia de Buenos Aires.

Profesora Titular en Filosofía y Formación Ética y Ciudadana. Escuela de Educación Polimodal N° 7 y Escuela de Educación Agropecuaria N° 1; distrito Florencio Varela. Provincia de Buenos Aires.
Profesora de Introducción al Estudio de la Cultura y la Sociedad en el Centro Educativo de Nivel Secundario para Adultos N° 55, D.E.A y A., Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (Capital Federal).

2 Alí Jafella, Sara. Profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
Diploma de Estudios Superiores en Filosofía. Faculté des Lettres et Sciènces Humaines. Université de Paris.
Profesora Titular de Teoría de la Educación y Filosofía de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

3 Spinelli, Nilza. Maestra Normal. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.
Profesora en Filosofía. Universidad Nacional de La Plata.
Profesora Instituto Superior de Formación Docente N° 9 distrito La Plata y del Instituto Superior de Formación Docente N° 17 distrito Ensenada. Prov. Bs. As.

4 Cordeu, Delia Emma. Maestra Normal Nacional. Escuela Normal N° 9. Ministerio de Educación de la Nación.
Licenciada en Sociología. Universidad Nacional de Buenos Aires.
Estudios de Postgrado en Educación en Universidad Nacional de Buenos Aires y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
Inspectora Jefa de Región III. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. D.G.C. y E. Prov. Bs. As

5 Zeberio, Rubén Antonio. Maestro Normal Nacional. Colegio General Belgrano.
Maestro Especializado en Educación de Adultos. Instituto Superior de Formación Docente N° 35. Localidad Monte Grande. Distrito Esteban Echeverría. Prov. Bs. As.
Inspector de Enseñanza Provisional EGBA. Distrito Almirante Brown. DEA y FP. Prov. Bs. As.
Vicedirector. EGB N° 26 distrito Lomas de Zamora. Dirección de Educación Primaria. Prov. Bs. As.

6 Vázquez, Rogelio. Presbítero.
Director del centro de Formación Profesional N° 403 del distrito de San Nicolás. Provincia de Buenos Aires.

Profesor de la asignatura Doctrina Social de la Iglesia. C.E.N.S. N° 451 de San Nicolás. Provincia de Buenos Aires.
Profesor Titular de Doctrina Social de la Iglesia. Universidad Católica Argentina. Capital Federal.

7 Solbes, Ricardo Alberto. Maestro Normal Nacional. Escuela Normal "Antonio Mentruyt" distrito Lomas de Zamora.
Maestro Especializado en Educación de Adultos. Instituto Superior de Formación Docente N° 35. Localidad Monte Grande. Distrito Esteban Echeverría. Prov. Bs. As.
Maestro de Ciclo Centro de Educación de Adultos N° 730/04. Nivel EGBA. Distrito Almirante Brown. DEA y FP. Prov. Bs. As.

8 Galetti, Guillermo. Maestro Normal Nacional.
Maestro Especializado en Educación de Adultos. Instituto Superior de Formación Docente N° 35. Localidad Monte Grande. Distrito Esteban Echeverría. Prov. Bs. As.
Maestro de Ciclo. Centro de Educación de Adultos N° 730/04. Nivel EGBA. Distrito Almirante Brown. DEA y FP. Prov. Bs. As.

9 Riádigos, María Eugenia. Maestro Normal Nacional. Escuela Normal "Antonio Mentruyt" distrito Lomas de Zamora.
Maestra Especializado en Educación de Adultos. Instituto Superior de Formación Docente N° 35. Localidad Monte Grande. Distrito Esteban Echeverría. Prov. Bs. As.
Maestra de Ciclo. Centro de Educación de Adultos N° 718/04. Nivel EGBA. Distrito Almirante Brown. DEA y FP. Prov. Bs. As.

10 Susino, Cristina. Maestra Normal Superior.
Maestra Especializado en Educación de Adultos. Instituto Superior de Formación Docente N° 35. Localidad Monte Grande. Distrito Esteban Echeverría. Prov. Bs. As.
Maestra de Ciclo. Centro de Educación de Adultos N° 730/04. Nivel EGBA. Distrito Almirante Brown. DEA y FP. Prov. Bs. As.

11 Smart, Hilda Celina. Maestra Normal Nacional. Escuela Normal Nacional Mixta Florentino Ameghino. Distrito Luján.
Especialización en Organización y Gestión Institucional. y de Formación de Formadores. Escuela Argentina de Educación Superior.
Inspectora de Enseñanza Titular EGBA. Distrito Avellaneda. DEA y FP. Prov. Bs. As. Profesora de Observación y Práctica. Instituto de Formación Docente U.P.C.N. distrito Merlo. Prov. Bs. As.

12 Alurralde, Emilia Mercedes. Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional De Lomas de Zamora.
Maestra Normal Nacional. Inst. Nuestra, Señora. de la Merced. Prov. Tucumán.
Maestra Especializada en Educación de Adultos. ISFD N°35 Distrito: Esteban Echeverría. Prov. Bs. As.
Directora Titular EGB N° distrito Lomas de Zamora.
Maestra de Ciclo CEA N° distrito Lomas de Zamora.
Secretaria de Cultura del Sindicato Docente S.U.T.E.B.A. (C.T.A.) Filial Lomas de Zamora.
Autora de numerosas publicaciones sobre Educación de Jóvenes y Adultos.

13 Peluffo, Esther Alcira. Maestra Normal Nacional. Escuela Normal Nacional N° 4. Capital Federal.
Técnica en Prevención de adicciones. Programa 10.000 Lideres.
Responsable Zonal. Distrito La Matanza. Programa Bonaerense de Alfabetización y Educación Básica para Adultos. DEA y FP. Prov. Bs. As.

14 Paggi, Graciela. Profesora Elemental para la Enseñanza Primaria. Escuela Normal Superior de San Justo.
Educadora de Adultos. Distrito La Matanza. Programa Bonaerense de Alfabetización y Educación Básica para Adultos. DEA y FO. Prov. Bs. As

15 Bertrán, Ana M. Maestra Normal Nacional.
Fonoaudióloga.
Responsable Zonal. Distrito La Matanza. Programa Bonaerense de Alfabetización y Educación Básica para Adultos. DEA y FP. Prov. Bs. As.

16 Quinteros, Rogelia. Maestra Normal Nacional. Instituto Susini.
Capacitación Directiva. ISFD N° 43 distrito Lobos.
Profesorado en Retardo Mental. IDFD N° 21 distrito Moreno.
Maestra Jardinera. Instituto Bernasconi. Capital Federal.
Responsable Zonal. Distrito La Matanza. Programa Bonaerense de Alfabetización y Educación Básica para Adultos. DEA y FP. Prov. Bs. As.

17 Castellanos, Norma. Profesora Nivel Primario en Educación de Adultos. I.S.F.D. N° 31 distrito Necochea. Prov. Bs. As.
Inspectora de Enseñanza Titular EGBA. DEA y FP. Distrito Necochea Prov. Bs. As.

18 Lamotta, Alberto. Profesor en Historia. Instituto del Profesorado Agustiniano. Distrito San Martín. Prov. Bs. As.
Ex - Director Área de Educación del Adulto y del Adolescente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
Inspector de Enseñanza Titular en el Nivel Secundario para Adultos. Distrito San Martín. DEA y FP. Prov. Bs. As.
Becario de Universidad Complutense (Madrid).

19 Gómez Remedi, María Julia. Maestra Normal Nacional. Instituto Lenguas Vivas. Capital Federal.
Maestra Especializada en Educación de Adultos.- ISFD N°35 Distrito: Esteban Echeverría. Prov. Bs. As.
Directora, Docente de Educación Primaria y Maestra de Ciclo Educación de Adultos - Escuela N°18 - Gobierno de la Ciudad de Bs. As.

20 Amado, Gustavo. Profesor en Filosofía y Pedagogía. Instituto San José (Seminario Mayor) de La Plata.
Técnico Coordinador. Capacitación Docente para Educadores de Adultos. Dirección de Capacitación de la D.G.C y E. Provincia Bs. As.
Coordinador Área: Capacitación de la ONG "Crear en Educación Popular".

21 Grunfled, Edgardo. Técnico Químico. Estudiante avanzado de Agronomía. Universidad Nacional de Buenos Aires.
Asesor. DEA y FP. DGC y E. Prov. Bs. As.
Delegado Gremial Responsable del Área de Capacitación. Federación Agraria Argentina.

22 Ortiz, Marta Emilia. Maestra Normal Nacional. Escuela Normal Nacional de Mar del Plata.
Maestra Normal Superior. Instituto Superior de Formación Docente Nro.19 de Mar del Plata.
Maestra Especializado en Educación de Adultos. Instituto Superior de Formación Docente N° 26 distrito Dolores.
Inspectora de Enseñanza Titular EGBA. DEA y FP. Distrito General Pueyrredón. Prov. Bs. As.

23 Cao, Ana María. Maestra Normal Nacional. Instituto Inmaculada Concepción de Lomas de Zamora
Profesora de Castellano, Literatura y Latín. Escuela "Roque Saénz Peña" Normal Nº 1. Capital Federal.
Maestra Especializada en Educación para Adultos. ISDF N° 35. Localidad de Monte Grande, distrito: Esteban Echeverría. Prov., Bs. As.

Supervisora Escolar Titular. Sector I Dirección Área Educación del Adulto y del Adolescente. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Bs. As. Becaria de CREFAL (México).

24 Carreras, Gabriela Inés. Maestra de Educación Primaria.
Estudiante de Segundo Año de la Carrera Magisterio Especializado en Educación de Adultos y Adolescentes. Instituto Perpetuo Socorro distrito Quilmes. Prov. Bs. As. Maestra en el Instituto Islas Malvinas distrito Quilmes.

25 Scarfó, Francisco José. Maestro Especializado en Educación Primaria. Maestro Especializado en Educación de Adultos.
Profesor en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata.
Maestro de Ciclo EGBA. Escuela N° 721 con sede en Unidad Penitenciaria. f Distrito La Plata. DEA y FP. Prov. Bs. As.

26 Toledo Vargas, María Isabel. Maestra de Enseñanza Primaria. I.S.F.D. N° 83 de la localidad de San Francisco Solano distrito Quilmes. Prov. Bs. As.
Estudiante de Segundo Año de la Carrera Magisterio Especializado en Educación de Adultos y Adolescentes. Instituto Perpetuo Socorro distrito Quilmes. Prov. Bs. As.

27 Giménez, Noemí E. Profesora en Enseñanza Primaria y Pre - Escolar. Instituto Perpetuo Socorro.
Estudiante de Segundo Año de la Carrera Magisterio Especializado en Educación de Adultos y Adolescentes. Instituto Perpetuo Socorro distrito Quilmes. Prov. Bs. As.
Maestra de Grado EGB N° 4 distrito Quilmes. Prov. Bs. As.

28 Rojas, Marisel. Maestra en Educación Primaria.
Estudiante de Segundo Año de la Carrera Magisterio Especializado en Educación de Adultos y Adolescentes. Instituto Perpetuo Socorro distrito Quilmes. Prov. Bs. As.
Maestra de Grado EGB N° 55 distrito Quilmes. Prov. Bs. As.

29 Córdoba, Irma Andrea. Perito Mercantil. Instituto Nacional Mariano Moreno. Capital Federal.
Perito Administrativo. IASE. Capital Federal.
Profesorado en Ciencias Jurídicas y Contables. Instituto Nacional Mariano Moreno. Instructora para la Formación Profesional. CONET.
Informática Educativa. Universidad Nacional de Buenos Aires.
Responsable Zonal. Programa Bonaerense de Alfabetización y Educación Básica para Adultos. Distrito Moreno. Prov. Bs. As.

30 Arruíz, Lilia María. Perito Mercantil. Escuela de Educación Media N° 4. Distrito Merlo. Prov. Bs. As.
Capacitación Docente Nivel II. I.S.F.D. N° 7. Distrito Mercedes. Prov. Bs. As.
Operadora de PC. Universidad Nacional Tecnológica. Haedo - Morón. Prov. Bs. As.
Responsable Zonal. Programa Bonaerense de Alfabetización y Educación Básica para Adultos. Distrito Merlo. Prov. Bs. As.
Profesora Titular Área Contable. Nivel Educación Polimodal. Escuela de Educación Media N° 6, 12, 4 y
Escuela de Educación Técnica N° 3. Distrito Merlo. Prov. Bs. As.

31 Cardone, Fernando. Licenciado en Sociología. Universidad del Salvador. Buenos Aires.
Maestro Normal Nacional. Escuela Normal de Catamarca. Provincia Catamarca.
Inspector Titular Jubilado. D.E.A. y F.P. Distritos: San Fernando, Tigre, Campana y Zárate. Provincia Buenos Aires.
Profesor de Observación y Práctica Profesional. Carrera Magisterio Especializado en Educación de Adultos. Instituto Superior de Formación Docente N° 42, distrito San Miguel. Provincia Buenos Aires.

32 Albanesi, Graciela Estela. Maestra Normal Nacional. Escuela Nacional Rafael Obligado. San Nicolás. Prov. Bs. As.
Curso de Reconversión para Maestros de Ciclo. Ley N° 10.025. DGC y E. Prov. Bs. As.
Curso de Postgrado en Educación Superior. Universidad Tecnológica Nacional.
Maestra de Ciclo. C.E.A. N°709 No Nucleado. Nivel EGBA. Distrito San Nicolás. Prov. de Bs. As.
Profesora en Técnicas de Trabajo Socio - Comunitario. Carrera Magisterio Especializado en Educación de Adultos. Instituto Privado. Distrito San Nicolás. Prov. de Bs. As.
Profesora en Estudio del Curriculum y Pedagogía Especial. Carrera Magisterio Especializado en Educación de Adultos. Instituto Privado Terpsicore. Distrito Salto. Prov. de Bs. As.

33 Redaelli. Elena. Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Prov. de Bs. As.
Profesora para la Enseñanza Primaria. Escuela Nacional Normal Mixta "Almirante Guillermo. Brown" de Quilmes. Prov. de Bs. As.
Profesora Nivel Pre - primario y Pre - escolar. Instituto Superior de Formación Docente "Marcos de Avellanada".

Docente en Enseñanza Especial y Especializada. Instituto Superior de Formación Docente N° 9 de La Plata.
Asistente Educacional. Inst. Superior de Formación Docente N° 9 de La Plata.
Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
Carrera de Especialización de Postgrado en el Uso Indebido de Drogas y SIDA. Prevención y Tratamiento interdisciplinario. Centro de Estudios Avanzados. Universidad de Buenos Aires.
Postgrado en Orientación Vocacional Laboral y Proyecto de Vida. Universidad C.A.E.C.E. Buenos Aires.
Miembro de: C.A.E.S.P.O. Comité Argentino de Educación para la Salud de la Población Argentina; U.I.P.E.S. Francia- Unión Internacional para la Promoción y Educación de la Salud y O.R.L.A. Organización Regional Latinoamericana para la Promoción de la Salud.
Profesora Titular Metodología de Investigación Educativa y Tecnología Educativa. I.S.F.D. N° 9 de La Plata.
Diseñadora y Asesora del Programa de Desarrollo Local (PRODEL): Subprograma de Formación Laboral.
Capacitadora Técnico Docente. Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano. Provincia de Buenos Aires. Asesora del Programa: Integración Familiar. Subsecretaría de Familia y Desarrollo Humano. Ministerio de la Familia y Desarrollo Humano y de los Departamentos de Drogadependencia y Prevención en Salud Mental. Direcciones de Atención Médica y Salud Mental, Ministerio de Salud. Provincia de Buenos Aires.

34 Córdoba, Elsa Esther. Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Luján.
Responsable Zonal. Distrito La Plata. Programa Bonaerense de Alfabetización y Educación Básica para Adultos. DEA y FP. Prov. Bs. As.
Presidenta de la Fundación "Música Esperanza".

35 Salvo, Horacio. Profesor en Historia. Instituto del Profesorado San Agustín, Capital Federal.
Auxiliar en Humanidades. Universidad del Museo Social Argentino, Capital Federal.
Director del C.E.N.S. N° 458. Distrito San Martín. Prov. Bs. As.
Profesor en Historia del C.E.N.S. N° 454. Distrito San Martín. Prov. Bs. As.
Vocal Titular de la Junta de Clasificaciones. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

36 Abratte, Omar Juan Bautista Maestro Normal Nacional.
Instructor para la Formación Profesional. DEA y FP.
Formador de Formadores. CONET.
Diseñador Pedagógico. CONET.
Becario de CREFAL (México).
Inspector de Formación Profesional. DEA y FP. Distrito San Fernando. Prov. Bs. As. Autor de numerosas publicaciones del campo de Educación de Adultos y Formación Profesional.

ESCUELA PARA EL DESARROLLO LOCAL

ROCÍO VALDEAVELLANO[1]

La Escuela para el Desarrollo Local (ESDEL) es una propuesta educativa de largo plazo impulsada por el Instituto de Desarrollo Urbano CENCA como parte de su visión, misión y objetivos estratégicos institucionales.

Se ubica dentro de las corrientes que, cuestionando las lógicas excluyentes del actual proceso de globalización, apuntan a generar alternativas que combinen la eficiencia con la solidaridad y enfatizan el rol de los espacios y actores locales en la planificación y gestión del desarrollo.

Al mismo tiempo, la Escuela comparte una concepción del desarrollo centrada en la expansión de las capacidades y ampliación de derechos de las personas que pasa porque los grupos sociales en desventaja inicien procesos de empoderamiento que les permitan alterar en términos favorables su ubicación relativa en la sociedad y frente al Estado.

Los lineamientos de la Escuela se nutren de diversos aportes respecto a la Educación para el siglo XXI y la formación de jóvenes y adultos, tales como el Informe Delors de la UNESCO y la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA V), y del rescate creativo de la educación popular en América Latina, particularmente del pensamiento y la práctica educativa de Paulo Freire. Toman en cuenta también, dentro de un espíritu crítico, los avances de las teorías pedagógicas actuales, entre ellas el constructivismo.

En el contexto de la realidad peruana, partimos de la constatación del maltrato a nuestro capital humano, expuesto a condiciones precarias de vida y de empleo. Ubicamos la tarea educativa como parte de aquella más grande por un cambio social que genere igualdad de oportunidades para los ciudadanos/as, y la inscribimos en la perspectiva de formación de nuevos liderazgos cuya necesidad en el ámbito nacional han resaltado tanto Agenda Perú como el Foro Educativo.

La propuesta que planteamos recoge lecciones aprendidas de diversas experiencias educativas con sectores populares así como de la propia práctica desarrollada por CENCA en sus veinte años de existencia. Ella pretende encarar el problema de la ausencia de alternativas educativas que, orientadas de manera principal y directa a los sectores de menores recursos, tengan como eje el desarrollo local y sus dinámicas concretas.

Por lo tanto, la Escuela tiene como finalidad prestar servicios educativos de calidad adaptados a las necesidades y prioridades del desarrollo de capacidades de las personas como agentes de su propio destino y del desarrollo de sus localidades. Apuesta por una institucionalidad ágil pero sólida que le permita gestionar adecuadamente su proyecto pedagógico a través de la aplicación de sus lineamientos básicos, orientaciones metodológicas, matriz temática curricular, programas y módulos educativos.

En términos globales, el perfil deseado de capacidades de los y las participantes de acuerdo a los objetivos de aprendizaje se caracteriza por: manejar una comprensión básica del desarrollo local y de sus relaciones con el entorno aplicada a su propia realidad; ser coprotagonistas de la elaboración de planes locales integrales y participativos; promover el fortalecimiento y la concertación de los diferentes actores locales generando entre ellos sinergias favorables al desarrollo, estimular la autoestima, la identidad cultural y los valores morales de la población en el horizonte de un proyecto colectivo de cambio.

En términos específicos y de acuerdo a los diferentes programas y subprogamas, los/as usuarios/as desarrollan capacidades diversas de liderazgo social, de gestión del territorio, de manejo urbano ambiental, de productividad y capacidad de gestión empresarial de sus unidades económicas, habilidades técnico productivas y de calificación técnica para el empleo.

El grupo destinatario incluye en primer lugar a líderes actuales o potenciales de asentamientos humanos, instancias de centralización zonal, asociaciones microempresariales, bancos comunales y otras organizaciones de mujeres, asociaciones de padres de familia, grupos juveniles, a jóvenes con secundaria completa o incompleta, a conductores de microempresas.

En segundo lugar, la Escuela prestará servicios educativos a autoridades y funcionarios municipales, particularmente a aquellos ligados a las áreas de desarrollo urbano y ambiental, promoción del empleo y la producción, y participación vecinal, educación y cultura.

En conjunto, la Escuela desarrollará su trabajo con los diferentes actores de procesos de planificación y gestión por el desarrollo local. En cuanto a su organización y funcionamiento, la Escuela requiere las funciones de un director general, un director educativo o coordinador pedagógico y un director o coordinador administrativo. Debería contar también con un Comité Consultivo. El personal pedagógico estará conformado por los responsables de programa y su correspondiente equipo de docentes requiriéndose así mismo apoyos específicos de promotores educativos, asistentes pedagógicos y administrativo-logísticos. El volumen de actividad de la Escuela determinará las dedicaciones en tiempo y el número de personas necesarias, siendo en una primera etapa posible la combinación de más de una función a cargo de la misma persona.

Los programas que se proponen, a ser desarrollados, son: Programa de Introducción al Desarrollo Local, Programa Urbano Ambiental, Programa de Desarrollo Económico Local (con tres subprogramas: gestión económica local, gestión empresarial y formación técnica) y Programa de Liderazgo Social.

La Escuela contará con tres tipos de actividades educativas de acuerdo a la manera como éstas son organizadas: anualmente ofertará cursos o talleres estructurados en concordancia con necesidades educativas previamente detectadas; de acuerdo a requerimientos específicos diseñará ofertas educativas para tal o cual organización, municipio o grupo humano; se desarrollarán también actividades educativas coordinadas o consorciadas con diversos agentes.

Para gestar la institucionalidad de la Escuela se plantean los siguientes pasos: constituir un equipo encargado de elaborar el proyecto educativo para un período de 3 a 5 años con su respectivo presupuesto; gestionar su financiación como un proyecto de desarrollo; formar el núcleo promotor de la Escuela; conformar y entrenar el equipo pedagógico a partir de la ampliación y consolidación de la cartera actual de docentes existente; continuar desarrollando cursos piloto como parte de la implementación progresiva de los programas; ir acumulando los diseños de los módulos y los materiales educativos de una manera ordenada; diseñar un plan específico de promoción, motivación y difusión.

En cuanto a la continuidad en el tiempo y la sostenibilidad de la propuesta, se evalúa que, dada la composición del principal grupo destinatario, la Escuela por el momento requiere de un proyecto de promoción del desarrollo subsidiado, ofertándose becas en número acorde a los cursos, pudiendo eventualmente cobrarse un precio simbólico por derecho a materiales. En el caso de autoridades

y funcionarios municipales, cabría establecer cobros por participante como también contratos de prestación de servicios con uno o varios municipios para la capacitación de grupos de su personal. A mediano plazo podría haber convenios con algunos municipios para el funcionamiento de la Escuela o de algunos programas, cursos taller o módulos con auspicio municipal, siendo factible proponer algo semejante a los departamentos de Pastoral Social de las Parroquias.

NOTA

1 Instituto de Desarrollo Urbano CENCA, Perú. Área de Desarrollo de Capacidades.

EXPRESIONES DEL APRENDIZAJE

PALABRAS DE LOS ALUMNOS DEL CURSO ON-LINE "CRUZANDO FRONTEIRAS: INICIAÇAO Á OBRA DE PAULO FREIRE" (2000)

PROF. ANA MARÍA CANTORA, UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA FE, ARGENTINA

Divido mi reflexión de evaluación en dos: mi parecer sobre el curso online, y mi opinión sobre el Movimiento Pro Universitas Paulo Freire.

- Sobre el curso online:

La convocatoria para realizar este curso me sorprendió y entusiasmó. Nunca había participado en un curso a distancia, ni por Internet, y era sorprendente encontrar un espacio de reflexión sobre la temática freireana. En Argentina, reforma educativa mediante, el trabajo de Paulo Freire es visto muchas veces como algo "setentista": un autor que desempeñó un papel importante en la educación de adultos y la educación popular de los años '60-'70 en países del tercer mundo, pero ahora los discursos pedagógicos y las reformas educativas plantean otros temas; otros autores o corrientes "están de moda". Cuando yo elegí a Freire como tema de la tesis que estoy haciendo, el interrogante que muchas veces me plantearon fue: ¿por qué trabajar un planteo que ya está "superado"? Aún personas o grupos que conocieron y trabajaron el método freireano piensan que está perimido porque desconocen la evolución del propio autor, y en ciertos círculos intelectuales ni siquiera han oído hablar de Freire en ninguna de sus etapas.

Para mí la convocatoria fue muy movilizadora. Yo no pertenecía a ninguna institución miembro de CLACSO, por lo que presenté mi postulación sin saber si tenía posibilidad de ser aceptada.

El otro desafío con el que me encontré fue el de caer en la cuenta de que era un curso a distancia y por Internet. No estoy acostumbrada a trabajar con esta tecnología en mi trabajo como docente ni en mi domicilio particular. Me resultó un poco complicado poder seguir el ritmo de presentación de los trabajos, los *chat*, el intercambio con los profesores, etc. Tuve que trabajar en el domicilio de un compañero que tenía la tecnología que se requería, lo que ocasionó que muchas veces tuviera las reflexiones resueltas de los distintos tópicos y no pudiera mandarlas, o que no pudiera participar del diálogo virtual de los días martes, porque no disponía del sistema. Cuando no se cuenta con la tecnología en el domicilio particular se debe recurrir a otras personas o instituciones, y se complica coordinar los horarios y el trabajo. Pienso que éste es un problema común: he observado que varios compañeros mandaban sus producciones en horas de la madrugada.

Los contenidos y actividades del curso me parecieron excelentes: propuesta freireana, método Paulo Freire, praxis pedagógica y legado educador. En cada uno estaban sugeridas prácticas de navegación donde se encontraba información muy valiosa: proyecto MOVA-SP, entrevistas a Freire, textos de los profesores del curso.

La organización del Campus Virtual me resultó comprensible. Lo que me faltó fue interactuar virtualmente con mis compañeros y profesores. Leía los mensajes de unos y otros, incluso analicé las reflexiones que presentaban algunos compañeros, pero no podía responder e interactuar en los tiempos en que los demás lo hacían. Que cada semana hubiera un tema diferente, con tareas diversas, imponía un ritmo que no siempre pude cumplir.

- Sobre el Movimiento pro Universitas Paulo Freire:

No tenía conocimiento de este emprendimiento. Si entiendo bien, el Instituto Paulo Freire se propone dar forma a la UNIFREIRE como conjunto de personas e instituciones que se conectan y comparten proyectos y trabajos para la promoción y liberación de los oprimidos. La continuidad de este movimiento me parece crucial para los desafíos del mundo en el que vivimos. La lucha por la liberación de los oprimidos-excluidos, la educación como formación de la conciencia crítica, la certeza de que sólo se enseña aprendiendo y se aprende enseñando, es la utopía que da sentido a nuestro trabajo, sobre todo para los que hemos optado por construir "un mundo menos malvado, menos feo, menos autoritario, más democrático, más humano".

Sobre la posibilidad de integrar mi proyecto a la UNIFREIRE, el más inmediato que tengo es realizar mi Tesis de Doctorado sobre los Fundamentos antropológico-filosóficos en la obra de Freire, con el criterio de trabajar sobre toda la obra de Paulo Freire, no sólo sus primeros escritos. Estoy convencida de que Freire presenta una evolución en sus ideas ligada a ciertos principios vitales y fundamentales. Creo entonces que su evolución hace que la obra de Freire siga vigente

hoy; no porque debamos "repetir" sus ideas, sino porque compartiendo el espíritu que las motivó podemos encontrar respuestas a nuestros problemas educativos. Tengo el deseo de ir orientando mi trabajo hacia la educación de adultos y la educación popular, es decir, realizar experiencias en la educación no-formal. Por ahora mi trabajo profesional se concentra en ser docente del nivel terciario y universitario, junto a la necesidad de finalizar mis estudios de postgrado.

La propuesta de la UNIFREIRE me parece necesaria y urgente. Con los colegas que tienen más experiencia en el trabajo de base o de campo con el llamado método freireano, tengo deseos de aprender y establecer contactos. Creo también que por mi formación filosófica sistemática y mis estudios teóricos de la obra de Freire podría aportar a un mayor conocimiento del autor y a recrear entre todos la propuesta freireana para atender a los desafíos de nuestro tiempo.

Me gustaría participar en algún grupo temático de interés, y estoy dispuesta a trabajar en lo que pueda aportar. Conozco el idioma portugués con bastante profundidad -comencé a estudiarlo en razón de la tesis- y puedo leerlo y entenderlo cómodamente.

Apoyo toda propuesta para continuar con los encuentros virtuales y también pensar alguna modalidad de encuentros presenciales. Podría organizarse un encuentro anual para todos los que adhieren a los principios y compromisos del Movimento pela Universitas Paulo Freire, que sea un momento de trabajo y un espacio para compartir experiencias y desafíos. Un abrazo freireano,

Ana María.

FABIOLA CABRA TORRES, UNIVERSIDAD JAVERIANA, BOGOTÁ, COLOMBIA

Coordinadores y compañeros,

Frente a la evaluación del curso, me gustaría anotar lo siguiente:

Papel del participante: esta modalidad de cursos on-line demanda una gran autonomía y autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante. En este sentido el curso se convirtió en una oportunidad para vivenciar y valorar el uso de tecnologías de apoyo a los procesos educativos.

Papel de los coordinadores: hubo un excelente nivel de información y comunicación entre los coordinadores de temas. Se entregaron a tiempo las tareas, y con especificaciones sencillas y claras.

Feedback: considero que el nivel de respuesta para proporcionar feedback no fue tan efectivo. Cuando se elaboran tareas, es necesario recibir el comentario del tutor responsable para saber que te están leyendo y conociendo como aprendiz. Creo que en ocasiones no se entregaron las tareas en los plazos correspondientes, y esto afectaba el nivel de respuesta de los profesores encargados.

Contenidos y bibliografía: los contenidos me parecieron muy acertados, así como la organización por temas semanales. Creo que la bibliografía proporcionada fue muy poca. Considero que se puede abrir el abanico de posibilidades para que los participantes consulten diversas fuentes. Por ser un curso de iniciación a la obra de Paulo Freire sería interesante, a mi modo de ver, elegir una obra del autor para profundizarla, y no sólo basarse en textos que comenten su obra. Extrañé mucho el no referirnos a obras concretas del autor.

Uso del *chat*: no participé lo suficiente, debido en parte a la dificultad de la sincronía y la conexión.

Mi autoevaluación: siempre pensé que podía participar más y lograr mayores niveles de interacción con los otros participantes y coordinadores del curso. Esta es una lección que en lo personal tendré en cuenta.

No me queda más que agradecerles la posibilidad de participar y felicitarlos por el excelente esfuerzo por ir más allá de las fronteras de la distancia.

Un cordial saludo,

Fabiola.

MARÍA DEL CARMEN COSENTINO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, BUENOS AIRES, ARGENTINA

La propuesta, seductora, se fue tornando interesantísima durante su desarrollo, particularmente por la posibilidad de establecer intercambios con otros compañeros alejados geográficamente pero cercanos en el espíritu freireano. Fue también una sorpresa y una oportunidad de conocer por este medio a compatriotas que vienen trabajando desde la concepción pedagógica de Paulo Freire.

Una mezcla de sensaciones. La motivación estaba dada por la temática y por las instituciones convocantes, y por la novedad de hacerlo en un encuentro virtual. Esto último me provocaba inquietud: no sabía si sería posible para mí, novata en estas lides, usar esta nueva tecnología. Pude hacerlo, aunque no sin dificultades.

Lo primero que sentí, y estaba lejos de imaginar, fue la calidez de los encuentros. Por un lado la confianza que nos daba el acompañamiento del equipo docente, y por el otro la afectividad que circulaba entre los compañeros cursistas, la generosidad de sus aportes y la cordialidad de los intercambios.

Los contenidos del curso me ofrecieron la posibilidad de conocer aspectos de la obra de Paulo Freire que ignoraba, así como acceder a testimonios, documentos y producciones de otros autores que desconocía, entre ellos Moacir Gadotti y Carlos Torres.

La mayor dificultad la tuve con la tecnología. Desde las imposibilidades de establecer contacto con el servidor en horarios "pico", hasta la limitación de no leer la totalidad de los mensajes y los aportes de los compañeros por la cantidad de tiempo y el costo económico que insumía la conexión. Esto último me ha impedido aprovechar al máximo la oportunidad que me brindaron.

En principio, dado que no estoy desarrollando un proyecto concreto, mi modo de integración a la UNIFREIRE sería a través de la participación en un grupo temático. Desde hace dos años vengo participando como docente de Filosofía en una Capacitación Sindical de Delegados de Base (trabajadores que representan a sus compañeros en las mesas de discusión), en la sede de un gremio, dirigida a trabajadores que tienen escasa escolarización, lo cual impone diseñar estrategias pedagógico-didácticas desde el marco teórico de la educación de adultos tal como la concibe Paulo Freire. Aunque aún no he podido sistematizar esta práctica, tal vez podría compartir e intercambiar las experiencias con otros compañeros que trabajen en la misma dirección y que me puedan ayudar a seguir pensando y actuando.

Además, dado que soy docente en la cátedra de Filosofía de la Educación en la Universidad de La Plata, tengo particular interés en intercambiar propuestas relacionadas con la filosofía educacional de Paulo Freire y las posibilidades de implementación de proyectos pedagógicos en nuestros países. Estoy a cargo de un Seminario sobre Ética y Educación y Trabajo, particularmente sobre los fundamentos ético-políticos de la concepción de Paulo Freire.

Sería muy interesante dar continuidad a los encuentros virtuales, y sumamente placentero intentar encuentros presenciales

Un abrazo fraterno y freireano a todos los que me han acompañado con tanta generosidad y calidez.

María del Carmen.

EDGAR MEDINA, COORDINADOR DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMUNITARIA CARIDADES CATÓLICAS - CATHOLIC CHARITIES OF ORANGE, ORANGE, CALIFORNIA

Permítanme ante todo agradecerles por la oportunidad de estudiar a Freire a través de la lectura respectiva y demás trabajos, y al mismo tiempo el dialogar con el equipo docente y otros participantes del curso a través del *private chat*. De igual modo por el soporte logístico, académico y técnico, que en todos los casos fue rápido y oportuno.

Si bien la educación a distancia fue importante, y quizás la única manera de participar en este aprendizaje, creo que mi urgencia por aprender a Freire y usar sus enseñanzas en mi diario trabajo con la comunidad hicieron que pusiese la energía necesaria para participar en el curso. Freire fue más fuerte que la tecnología.

La sensación inicial en mi caso fue una mezcla de emociones: alegría, ansiedad, inseguridad. En todo caso, la ayuda mutua, la sensación de aprendizaje compartido y el profesionalismo de los participantes me permitieron ganar seguridad.

El dejarnos compartir el trabajo de los participantes en el Café Freireano me parece muy importante para el aprendizaje. Al leer, uno puede tomar conocimiento de distintos puntos de vistas, estilos, ángulos profesionales, y así reflexionar con un mayor conocimiento de causa. La interactividad con los colegas ha sido fluida, y abre las puertas para la comunicación y el intercambio profesional futuros.

El contenido del curso fue y es toda una Caja de Pandora: cada tema en la obra de Freire encierra un contenido profundo y un llamado a la reflexión. En cada lectura, no sólo el tema es importante, sino la reflexión, y cómo cambiar nuestra realidad para el futuro.

El objetivo del curso, así como el contenido, fue claro. El programa First Class fue fácil de usar: uno se familiariza rápidamente.

En cuanto mi trabajo, es educar adultos y organizar la comunidad. Aunque no estoy en el campo académico, el ser un maestro comunitario me compromete en la continuidad del Movimiento Pro Universitas Paulo Freire. Sin embargo, no tengo claro cuál podría ser mi participación.

Mi trabajo se desarrolla en la organización Caridades Católicas del Condado de Orange (Catholic Charities of Orange County) y depende de la Diócesis de Orange, en el sur de California. Tenemos vínculos cercanos con las parroquias católicas, que nos facilitan el acceso a los participantes así como los salones de clase. En lo que respecta específicamente a la educación de adultos, la iglesia católica es muy receptiva a la obra de Freire, y muchos de sus programas en el campo religioso o laico están influenciados por este gran pensador. Cualquier evolución de nuestra parte en el pensamiento de Freire nos permitirá ser más responsables para con nuestro pueblo, especialmente para con los más desprotegidos, mujeres, niños e inmigrantes. Las áreas de ciudadanía, liderazgo y alfabetización son los programas en los que esperamos inyectar la metodología de Freire. Aún cuando lo estamos haciendo sin mucho sustento académico, el entender mejor a Freire y continuar aprendiendo de su obra nos comprometerá aún más y nos permitirá hacer un trabajo más efectivo para el cambio social. El área en que inicialmente necesitamos enfocarnos es la evaluación inicial de los problemas de la comunidad (investigación temática) y la aplicación de la metodología de Freire en el diseño de los currículos para educación de adultos. Es importante también para nosotros pertenecer a una red de instituciones afines para intercambiar conocimientos, experiencias y material desarrollado. Cualquier información sobre instituciones en los Estados Unidos, les agradeceré nos la hagan llegar.

Edgar.

ELLEN CRISTINE DE MORAES, PROFESSORA E VESTUARISTA

Fui seduzida pela modalidade de educação continuada à distancia. Nunca havia feito um curso à distancia e via Internet. Minha sensação inicial foi uma mistura de ansiedade e medo; medo de não conseguir lidar com a tecnologia envolvida e de não possuir conhecimento suficiente para acompanhar o curso; ansiedade e nervosismo, principalmente, na semana 1 e no texto 1. Quase tive um colapso no primeiro *chat* privado que fui convidada pela Gaby; depois virei *chatei - ra* privada toda noite. Nos *chats* privados é que realmente me interei com pessoas que possuíam interesses diferentes do meu. A inquietude fez parte de todos os participantes.

O conteúdo cumpriu os objetivos de iniciação a obra de Paulo Freire, agora a obra em si é o próximo passo. A duração foi boa na medida que tudo ainda está no nosso PC, o que não tivemos tempo de ler na ocasião estamos tempo agora.

Poderíamos dar continuidade formando um grupo de estudo com um texto de Paulo Freire a cada 15 dias e mandar as reflexões para o e-mail pessoal dos integrantes; os próprios integrantes poderiam sugerir o texto, faríamos uma escala e discutiríamos a proposta do colega. Poderíamos usar ICQ para fazer *chat* em horários marcados pelos integrantes ou privado como acontece no First Class. Quanto a possibilidade de integrar meu projeto a UNIFREIRE, é uma proposta complicada, uma vez que fiz o curso sozinha e minha proposta é mudar minha escola (vide 1ª reflexão) que se encontra em total abandono; como a escola está sem coordenador pedagógico a 2 anos (escola possui 2 cargos vagos), a direção pediu remoção (não ficou 3 meses), e o ano que vem temos uma mudança de governo, não possuo as condições estruturais para propor um projeto para escola, uma vez que também existe uma hierarquia dentro da escola e sou apenas uma professora dessa hierarquia, vou continuar com meu projeto informalmente como tenho feito e conquistando adeptos, que já tenho conseguido.

Outra proposta é sobre o projeto de teatro que existe na Alemanha, sou figurinista de teatro profissional e gostaria de unir Paulo Freire ao teatro, mas ainda não sei como começar; preciso de mais tempo ,informações e muito estudo. Se tiverem material no IPF, por favor fazer contato. Outro caminho é eu me enquadrar nas pesquisas em andamento. Se fosse possível, os temas que me interessaram foram a participação como relação intercultural e a educação a distancia com base na Internet.

Observação: estarei sem PC essa semana, durante uns 5 dias, irei colocar mais memória.

Ellen Cristine.

LIDIA MARIANA GOGORZA, DOCENTE/INVESTIGADORA, FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO, TANDIL, ARGENTINA

Estimados amigos/as:

Sí, me sedujo la posibilidad de acercamiento a una temática que siempre me interesó sin necesidad de abandonar mis tareas habituales ni asistir a presentaciones convencionales, y la posibilidad de interactuar con otros participantes de tan distintas realidades, que es difícil si no se cuenta con algún mecanismo como la Web.

El único miedo fue que la tecnología superara el equipo del cual dispongo. Mi sensación mayor fue alegría, y no dejé de sentirla durante todo el curso: por eso mi gran agradecimiento. No es fácil generar alegría en estos días.

Expresé en varias oportunidades mis limitaciones sobre terminología específica así como mi escaso bagaje humanístico, pero fue tan importante la acogida de profesores y participantes, así como el estímulo del reconocimiento, que en breve pude expresar mis ideas con mi vocabulario, es decir, me sentí una alumna freireana, y esa fue para mi la mayor aplicación: experimenté en mi propia persona la efectividad del método.

La mayoría de los participantes somos profesionales y/o funcionarios en nuestros respectivos países. Eso nos otorga cierta relevancia en la toma de decisiones, que creo podría ser un punto de partida para iniciar nuestros propios movimientos freireanos en cada lugar de trabajo, estimulando a la lectura y la reflexión de los trabajos recibidos, así como de los debates y los trabajos particulares de cada uno de los participantes. Mis proyectos aún están en eso, son proyectos, pero estaré encantada de remitirlos para que sean considerados por la UNIFREIRE y, si les pareciera adecuado, integrarlos en algún grupo temático.

Mi primer proyecto está dirigido a niños de entre seis y diez años, es extracurricular, y su objetivo es fomentar valores morales y cívicos desde el ámbito de la familia y la comunidad. Estarían involucradas instituciones de la esfera municipal, asistentes sociales, y docentes activos y de tercera edad. La incorporación de estos últimos sería un puente de articulación generacional, que busca la reincorporación a la vida útil de integrantes de la sociedad que aún tienen un gran bagaje para aportar. La metodología: una mini-ciudad, donde estarán representadas posibles circunstancias de la vida en comunidad que serán la base para el aprendizaje de normas y valores respetuosos de la calidad de vida.

Mi segundo proyecto está dirigido a la formación de líderes en desarrollo local; es un proyecto institucional que intenta desarrollar la universidad como programa institucional, y parte de la necesidad de la planificación en la gestión comunal, a partir de inquietudes surgidas por un curso internacional de la CEPAL. Tiene como destinatarios a jóvenes de la región de influencia de nuestra univer-

sidad. El propósito final es la formación de agencias de desarrollo local.

Me encantaría saber de proyectos de otros participantes: seguramente encontraremos líneas comunes para integrarnos en los esfuerzos.

Muchas gracias por este espacio,

Lidia.

MARÍA ALEJANDRA ROSSEL DÍAZ, PROGRAMA DE ASESORÍA Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE DESARROLLO (PAED), CENTRO DE ESTUDIOS Y PROMOCIÓN DEL DESARROLLO - DESCO, PERÚ

Muy estimados amigos:

Con pena y ciertas "resistencias" llegamos al final. Cuando me vi inmersa en el curso y entré en el ritmo del trabajo, sentí que era parte de la cotidianeidad y un espacio valioso de revisión de la praxis y elaboración de nuevas reflexiones. El intercambio con companheros, con distintas experiencias, también ha sido muy valioso.

Respondiendo a los interrogantes:

La convocatoria fue muy apreciada viniendo del IPF, y sentí como un gran honor el poder debatir sobre el legado de Paulo Freire. La modalidad de educación a distancia por Internet fue al inicio un reto. Sentí algo de preocupación porque no sabía manejar el sistema First Class. También la preocupación estuvo en poder compartir los tiempos con el trabajo habitual, que se hace difícil por las exigencias, y lograr organizarme los martes para la sesión de *chat*.

La interactividad con los demás companheros fue todo un "viaje". La interactividad con los profesores fue un reto y un excelente aprendizaje: corto, pero muy vital. Hubiera deseado tener mayor contacto con las inquietudes de los demás compañeros, pero lamentablemente la dificultad de este sistema es que la línea no siempre es continua, hay problemas o interrupciones con ella, y hay que tomarlo con paciencia.

Respecto a la continuidad, no estoy involucrada directamente con un proyecto educativo. Sin embargo, en mi institución hay un programa que está ingresando con fuerza en lo educativo en un distrito popular de Lima. Con ellos estoy contactada, y les envié información del curso "Cruzando Fronteras" y también sobre el movimiento de Ciudades Educadoras. Consideramos que el próximo anho estaremos más cercanos en términos de trabajo, y allí veo grandes posibilidades de vincularnos con el Movimiento Pro Universita Paulo Freire.

Quiero expresarles mi agradecimiento por haber tenido esta posibilidad de compartir con ustedes estas semanas de trabajo. Espero poder mantener el vínculo con ustedes y los companheros; si es posible, tener contactos puntuales de intercambio una vez por mes o abrir una "lista de interés".

Finalmente, reciban un fuerte y carinhoso abrazo todos y cada uno: amigos de CLACSO, companheros del curso y los profesores del IPF. Gaby solucionando rápidamente nuestras inquietudes y Margarita, Sonia, Moacir, Ângela, Lutgardes y Jorge por brindarnos sus conocimientos. Ya cuentan con mi correo y pueden contar conmigo en cualquier oportunidad.

Abrazos,

María Alejandra.

MIGUEL ARREDONDO JELDES, PIIE-PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, CHILE

Desde un primer momento estuve seducido por la idea, y creo que es una buena instancia para recrear nuestro quehacer educativo con las raíces de Pablo Freire. La modalidad a distancia es un buen espacio para compartir lo que uno siente y piensa sobre una determinada temática con sentido para nuestro quehacer.

El texto inicial fue central porque ayudó a tener claridad sobre los ejes del pensamiento de Pablo Freire desde un principio. Además, comprendí que la propuesta no era tanto leer sino compartir mis ideas y prácticas educativas.

El leer lo que los compañeros piensan siempre es gratificante, ya que proporciona luces para revisar mi práctica educativa. Es también un ingrediente para fortalecer los aprendizajes. Con los profesores tuve poca relación, ya que todavía no he recibido una retroalimentación de mis pensamientos, puede que debido a la gran cantidad de participantes.

Contenidos: en la práctica me quedé con sabor a poco. Porque implicaba cada semana pensar otra temática, lo que no daba tiempo para consolidar la anterior. Creo que este curso debe ampliarse en cuanto a los contenidos y los tiempos.

Metodología: la experiencia del Seminario CLACSO-CEPAL fue realmente extraordinaria, ya que implicaba un trabajo en equipo institucional. Conformar equipos, aunque sea en forma virtual, potenciaría el análisis de las temáticas. Creo que se hace necesario hacer un curso que tenga más horas, quizás como post-grado. Esto ayudaría a fortalecer un movimiento freireano.

Les estoy enviando la propuesta de investigación que actualmente estoy realizando. Tiene como objetivo crear una instancia institucional que se dedique a la investigación e intervención de la introducción de las tecnologías en escuelas insertas en sectores de pobreza. La propuesta de investigación dará cuenta de los efectos culturales generados por la introducción de tecnologías de la información (red Internet y recursos multimediales) como herramientas pedagógicas en escuelas rurales. La investigación será guiada por las siguientes preguntas: ¿qué efectos culturales se producen en la escuela del ámbito rural-local a partir de la introduc-

ción de esta nueva tecnología globalizante? ¿Qué sucede en la relación profesor-alumno cuando se introducen las tecnologías de la información y las innovaciones pedagógicas que éstas conllevarían en la escuela rural? ¿Cómo reacciona el alumno frente a este nuevo recurso educativo? El objetivo de este estudio es dimensionar los alcances y efectos culturales derivados a partir de la introducción de tecnologías de la información en las escuelas del ámbito rural, así como determinar en qué medida los procesos educativos se ven transformados por la inclusión de Internet, recursos multimedia, software educativo en los planes y programas de estudios.

Además estoy organizando un diálogo en torno a la educación de adultos en el que participan investigadores y educadores de diversas instituciones. Ya hemos realizado el primer encuentro, el segundo lo realizaremos en diciembre.

Yo estoy dispuesto a entregar un tiempo para conformar y ser convocador de un grupo de personas interesadas en profundizar a Pablo Freire.

Gracias por todo,

Miguel.

MARIO OLMEDO, FACULTAD DE HUMANIDADES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE FORMOSA, ARGENTINA

Hoy, a horas de las fiestas navideñas y de fin de año, aprovecho la oportunidad para saludar a todos con el mayor deseo de que nuestra América Latina transite nuevos senderos de ponderación de la vida humana y de que entre todos aportemos para la conformación de un escenario más digno a partir de la práctica de la solidaridad, tolerancia, convivencia desde la diversidad. ¡Que seamos capaces de cruzar fronteras!

Con referencia al curso, no me alcanzan las palabras para agradecer a todo el grupo de dirigentes de IPF y CLACSO por haberme dado la oportunidad de participar del mismo. El grado de enriquecimiento que experimenté al leer y releer los documentos y aportes que con abundancia cualitativa fuimos recibiendo me permitió entender más a Freire y tomarlo como marco para interpretar la realidad del lugar donde estoy: hacer praxis pedagógica, principio para mí rector de mi quehacer profesional. Mucho les agradeceré tenerme en cuenta para todas las acciones futuras, sean cuales fueren las condiciones que se establezcan.

Con sincero agradecimiento, y profundo deseo de ventura personal e institucional, extiendo mi más efusivo abrazo docente.

Mario.

PATRICIA MIZIARA PAPA, UNIVERSIDADE GAMA FILHO, SÃO PAULO, BRASIL

A educação à distância traz possibilidades incríveis, como trocar idéias com pessoas de diferentes países com diferentes visões. A forma como foi conduzido o trabalho tornou-o atraente e profundamente "freireano". Estudar sobre Paulo Freire e discutir suas idéias foi o grande atrativo, claro. Eu só poderia fazer este curso assim, à distância. Caso fosse presencial eu estaria fora.

Insegurança, ansiedade, excitação, nervosismo... Senti-me uma adolescente chegando a uma festa desacompanhada. A primeira meia hora é de puro sofrimento (ainda que cheio de prazer), mas depois... é pura delícia na maior parte do tempo.

A interatividade, no meu entender, foi o ponto alto deste curso. Como eu aprendi lendo o trabalho dos colegas! Senti falta de uma participação maior dos professores. Foram poucos comentários sobre os trabalhos, que entendi ser uma forma de demonstrar que estamos no caminho. Se não houve nenhuma grande intervenção é pq estava tudo bem. Mas ainda assim, seria muito rico se eles tivessem participado mais ativamente.

Quanto ao conteúdo, foi muito bom. Por causa das questões propostas acabei lendo 3 livros do Paulo Freire nestas semanas. Os textos enviados eram bons, mas as questões sugeriam uma reflexão mais profunda, assim, fui aos livros. Adorei.

Tecnologia: 10.

Acho que o curso poderia ser mais longo. Merece, aliás, merecemos.

Sugestão: seria muito interessante fazermos um curso lendo e aprofundando livro por livro de Paulo Freire. Escolher um livro, todos lermos e lançar questões de aprofundamento, até esgotarmos a obra.

Eu desejo muito estar ligada à UNIFREIRE de algum modo, uma vez que estou ligada aos princípios freireanos.

Eu tenho um projeto de mestrado para pensar a universidade. Este projeto nasceu de uma monografia de conclusão de pós graduação (especialização) que tirei nota máxima com louvor e distinção. Os professores recomendaram que eu continuasse e aprofundasse a pesquisa no mestrado, mas descobri algo: as universidades públicas não aceitam alunos das universidades particulares, especialmente porque não fiz graduação em Educação mas sim em Administração de Empresas. Não tenho $ para pagar um mestrado particular. Assim, estou estudando sozinha, buscando os caminhos que preciso para a pesquisa. O que penso e quero estudar precisa de Paulo Freire. Minha intenção é questionar o modo como a universidade se apresenta hoje, que tipo de profissional ela forma, e desenvolver uma proposta de ensino-aprendizagem por uma outra ótica, uma visão mais humana da educação.

Seria muito agradável fazer um encontro no Instituto Paulo Freire para nos conhecermos e conhecermos o Instituto.

Um abraço e muito obrigada pela oportunidade,

Patricia.

ROCÍO VALDEAVELLANO, INSTITUTO DE DESARROLLO URBANO CENCA, AREA DE DESARROLLO DE CAPACIDADES, PERÚ

Estimados amigos y amigas:

La propuesta de este tipo de curso me interesó porque significaba la posibilidad de trabajar en común los aportes de Paulo Freire, rescatándolos y recreándolos a la luz de los nuevos momentos que vivimos en el mundo y en América Latina. Además, el curso se adaptaba en términos de tiempo y de modalidad a mis posibilidades reales de participación, ya que no interfería con los trabajos cotidianos que realizo.

Mi sensación fue una mezcla de motivación y ansiedad, y también un poco de miedo, pues se trataba de mi primera experiencia de un curso de esta naturaleza y todavía me falta soltura en el manejo técnico del mundo virtual. Junto al valioso apoyo del Equipo del Curso, recibí el de mi hijo, lo que trajo un resultado no previsto: mientras a mí me ayudó en el aprendizaje del uso del campo virtual, a él, joven de 18 años, le despertó la curiosidad por conocer a Paulo Freire y descubrió sus aportes.

Con relación a la interactividad, contenido, objetivos, tecnología, desarrollo y extensión del curso, opino que éste ha cumplido con sus fines como experiencia educativa introductoria, dada su corta extensión.

Pienso que justamente a partir de esta etapa introductoria hay que generar una continuidad que puede lograrse a través del Movimiento Pro Universitas Paulo Freire. Podríamos plantearnos objetivos comunes a largo plazo y establecer planes de un año de duración en torno a determinados temas a trabajar con mayor profundidad y con intercambios más espaciados durante su desarrollo, proponiéndonos difundir los frutos de estos trabajos.

En nuestro caso, desde nuestra institución, tenemos la voluntad de integrarnos en un grupo temático relacionado con la formación de líderes para el desarrollo local.

Muchas gracias a tod@s

Rocío.

CARLOS ROJAS, CUENCA, ECUADOR

El curso virtual me resultó muy interesante y abrió para mí la posibilidad de otro sustento teórico a las actividades que estoy realizando en ese campo, especialmente las referidas a las transformaciones que provocan las nuevas tecnologías en los procesos de producción y difusión del conocimiento.

El encuentro virtual con otros, que siempre me resulta paradójico: por una parte, hay mucha más libertad de opinar y de enfrentar las opiniones ajenas, sin tener que atravesar las opiniones o prejuicios que uno pudo haberse formado; y por otra, se siente la necesidad de un contacto mucho más real, plenamente contextualizado.

El mayor hallazgo ha sido el poder compartir con otros similares inquietudes, aunque el tiempo y el marco del curso fueron limitados y requieren de una ampliación y extensión.

Creo que las condiciones para la continuidad están dadas, especialmente desde la voluntad de sus participantes. Me preocupa que existan los suficientes apoyos institucionales para su permanencia y mantenimiento.

Mi proyecto está orientado hacia la construcción de un gran campo virtual alternativo con perspectivas liberadoras. Actualmente, diseño una parte de la maestría desde la virtualidad, más como una cuestión teórica que como un asunto puramente tecnológico. Entrar en el proyecto UNIFREIRE me ayudaría a desarrollar y darle sentido a mis actividades.

Carlos.

ROSANGELA PEREIRA, ATIVADORA DOS PARÂMETROS CURRICULARES DE EJA, PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO SEBASTIÃO, SÃO PAULO, BRASIL

Quando descobri o curso na Internet eu estava procurando sites ligados à Educação de Adultos. Fiquei muito feliz em saber do curso pois moro em uma cidade que não tem universidade e tudo é muito distante. Vi na convocatória uma possibilidade de estudar e me aprofundar mais no tema que estou interessada. Admirei, estudei e participei de palestras do Paulo Freire sempre que tive oportunidade.

Participar de um curso virtual é de fato um trabalho diferente e desafiador, como é novo parecia que eu não ia conseguir, durante o *chat* não sabia inicialmente como começar mas era uma tranqüilidade ao mesmo tempo saber que a Gaby estava no *chat*, pois ela sabia das dificuldades que tínhamos e isso me deixou mais segura.

Os colegas foram muito solícitos também, recebemos muitas mensagens de encorajamento e até "confissões" de que passávamos por dificuldades semelhantes.

Participar de um curso desses foi descobrir mais uma ferramenta para o trabalho da Educação Popular que precisa estar em dia com as novas tecnologias e ao mesmo tempo dialogando com culturas de realidades afins como é a América Latina para que não nos sintamos enfraquecidos e que possamos enriquecer nossos pontos de vista e descobrir novos modos de ação.

Continuar esse curso seria de muita importância pois o período dele foi curto pela riqueza que ele oferece, tanto no nível do contato com os participantes como das leituras realizadas.

Meu projeto que é o de formação de educadores "leigos" e educadores da rede oficial de ensino que pouco conhecem das obras de Freire, só teria a se enriquecer com as discussões e leituras que fazemos, sem contar que poderíamos enriquecê-lo com a discussão de quem está em sala de aula com educandos adultos.

Rosangela.

TOBÍAS LEÓN ARCENTÁLES, COLEGIO SIGSIG, ECUADOR

En Ecuador estamos con un proceso de reforma que nos obliga a realizar planeamientos educativos que se inserten como propuesta educativa. Hace cuatro años presentamos un proyecto que en su parte central elimina los tradicionales exámenes trimestrales. Estamos evaluando su efectividad. En breve tendremos un taller para veintisiete maestros/as de nuestra institución y voy a presentar una propuesta que incluye elementos de género, ciudadanía y participación en donde por supuesto va muy bien la educación como instrumento de cambio a partir de la reflexión.

Saludos,

Tobías.

Leyendo los apuntes de Edgar Medina, de Orange, California, me llamó la atención que haya "capturado" algo muy interesante de la lectura de Paulo Freire EL APRENDIZAJE ES ANTERIOR A LA ENSENANZA. Edgar escribió: partiendo de ese método de aprendizaje, más que de enseñanza, se enfatiza que la educación es un acto político y un diálogo. Es un acto político porque que la población oprimida sea protagonista de su realidad histórica. Sólo "dialogando con su realidad" una persona puede entenderla. Hay una base científica en el pensamiento escrito por Edgar. Eso de "dialogar con la realidad" lo hacen los que buscan interactuar científicamente con el ambiente.

As reflexões de Ellen Cristine de Moraes parecem evidenciar situações de atuação difícil. Ela sublinha a condição de submissão. Como abandonar posturas tradicionais e trazer o novo compar projeto de vida? Um educador submetido a 2 ou 3 jornadas diárias de trabalho, como é o caso meu país, tem forças para refletir e aprender aprender novamente? Depois ela escreve ...com uma grade curricular multidisciplinar e com professores com diferentes cargas horárias está difícil pra mim visualizar: como aplicar o método Paulo Freire no sistema educacional que possuímos? Ocorreu-me o seguinte: é o sistema, qualquer que seja ele, que engendra brechas o condições de "atuação freireana". Ou seja, estou invertendo os termos postos pela Ellen Cristine não é algo que eu tenho e estudo ANTES e vo tentar e aplicar DEPOIS, quando observar a realidade do sistema. Uma perspectiva libertadora é inserção e estudo DURANTE meu procedimento de problematizar o sistema.

Me tincó (como dicen los chilenos...) algo del texto de Luis Nieves Rosa, del CUSEP-UPR.

Analizando el trabajo de Sonia, coincide con Edgar Medina: es mucho más un método para aprender/conocer, en vez de un método de enseñanza. Enseguida retoma una "descripción de los pasos" puesta por la observación de Sonia en torno/a partir de Paulo. Con respecto al vocabulario, Luis subraya eslabones a seguir: deben ser palabras cuidadosamente seleccionadas (POR CONSENSO?) entre todos los envolvidos. Me llamó la atención aquello que Luis puso entre paréntesis. El plantea (según mi lectura) que el consenso es UNA de las vías, quizás la más favorable para obtener posturas colectivas. OTRA vía es el disenso, es decir, el conflicto es igualmente "ocasión de parto", ocasión de generación de propuestas. No nos espantemos a priori con el disenso. Aprendamos a trabajarlo civilizadamente.

Sugiero a todos que leamos un párrafo del texto de Liliana Martínez, Tilcara, Jujuy, Argentina, en su escrito sobre el Método Paulo Freire. Liliana termina con una afirmación interesante: había un proyecto de vida que daba sentido al aprender. Eso me llamó la atención y me puso curioso, me gustaría conocerla más, escuchar más la narrativa de ella, son narrativas muy vivas. La narrativa constituye ganas de explicitar la interactividad por medio de la cual TODOS somos humanos, en el planeta Tierra, en ese momento de final/comienzo de siglo. Lo específico de ellos, en Tilcara, Jujuy, es desconocido para otros (para mí). Liliana lo denomina "investigación-temática-tematización". Me ha dejado muy curioso. ¿Cuál espacio de reconocimiento y liberación ocupa la narrativa?

Un abrazo fuerte, en el placer de leer y sentirme provocado. Adriano Nogueira.

POSFACIO
POR QUE CONTINUAR LENDO FREIRE?

MOACIR GADOTTI[1]

Linda Bimbi, no belo prefácio da edição italiana da *Pedagogia do Oprimido*, afirma, com razão, que Paulo Freire é "inclassificável". Passados mais de 30 anos, depois de tantos trabalhos publicados por ele e sobre ele, a afirmação ainda continua válida. Estamos diante de um autor que não se submeteu a correntes e tendências pedagógicas e criou um pensamento vivo orientado apenas pelo ponto de vista do oprimido. Essa é a ótica básica de sua obra, a qual foi fiel a vida toda: a perspectiva do oprimido. Ela está estampada na dedicatória do seu livro mais importante: "Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam".

Pedagogia do oprimido foi escrito no Chile em 1968. A pergunta que podemos fazer hoje é a seguinte: esse ponto de vista é ainda válido? Caso não seja válido, já não haveria mais porque continuar lendo Paulo Freire. Ou melhor, Paulo Freire seria um autor já superado, porque sua luta pelo oprimido estaria superada. Ele passaria para a história como um grande educador, mas que não teria mais nada a dizer para o nosso tempo.

Pelo contrário, a sua pedagogia continua válida não só porque ainda há opressão no mundo, mas porque reponde a necessidades fundamentais da educação de hoje. A escola e os sistemas educacionais encontram-se hoje frente a novos e grandes desafios diante da generalização da informação na sociedade que é chamada por muitos de sociedade do conhecimento, de sociedade da aprendizagem. As cidades estão se tornando educadoras e aprendentes, multiplicando seus espaços de formação. A escola, nesse novo contexto de

impregnação do conhecimento, não pode ser mais um espaço, entre outros, de formação. Precisa ser um espaço organizador dos múltiplos espaços de formação, exercendo uma função mais formativa e menos informativa. Precisa tornar-se um "círculo de cultura", como dizia Paulo Freire, muito mais gestora do conhecimento social do que lecionadora.

Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire é mais atual do que nunca, pois, em toda a sua obra ele insistiu nas metodologias, nas formas de aprender e ensinar, nos métodos de ensino e pesquisa, nas relações pessoais, enfim, no diálogo.

Devemos continuar estudando a sua obra, não para venerá-lo como a um totem ou a um santo, nem para ser seguido como a um guru, mas para ser lido como um dos maiores educadores críticos do século XX. Honrar um autor é sobretudo estudá-lo e revê-lo criticamente, retomar seus temas, seus problemas, seus questionamentos.

Nisso ele mesmo nos deu um belo exemplo. Paulo retomava com freqüência os mesmos temas. Há algo que permanece constante no pensamento dele: a sua preocupação ética, seu compromisso com os "condenados da Terra" (*Pedagogia do oprimido*), com os "excluídos" (*Pedagogia da Autonomia*). Seu ponto de vista foi sempre o mesmo. O que há de diferente é a ênfase em certas problemáticas que, estas sim, vão se diversificando e evoluindo.

Paulo Freire "retoma" certos temas, como em *Pedagogia da esperança*, "retoma" a sua *Pedagogia do oprimido*. Em sua *Pedagogia da autonomia* ele afirma textualmente que retoma certos problemas, mas não como "pura repetição do que já foi dito". "No meu caso pessoal", diz ele nas páginas 14 e 15 desse livro, "retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente com a marca oral de minha escrita. Mas tem que ver também com a relevância que o tema de que falo e a que volto tem no conjunto de objetos a que direciono minha curiosidade. Tem a ver também com a relação que certa matéria tem com outras que vêm emergindo no desenvolvimento de minha reflexão".

Há certamente na obra de Paulo Freire um retorno e um desenvolvimento em espiral de uma grande polifonia de temas geradores orientados pela escolha de um ponto de vista emancipador da ciência, da cultura, da educação, da comunicação etc. Por isso pode-se concluir que a obra de Paulo Freire gira em torno de um único objeto de pesquisa. Este objeto estaria já no seu primeiro livro *Educação e atualidade brasileira* e que foi consagrado definitivamente na sua *Pedagogia do oprimido*: a educação como instrumento de libertação.

POR QUE DEVEMOS CONTINUAR LENDO FREIRE?

Alguns certamente gostariam de deixá-lo para trás na história das idéias pedagógicas e outros gostariam de esquecê-lo, por causa de suas opções políticas. Ele não queria agradar a todos. Mas havia uma unanimidade em todos os seus leitores e todos os que o conhecerem de perto: o respeito à pessoa. Paulo sempre foi uma pessoa cordial, muito respeitosa. Podia discordar das idéias, mas respeitava a pessoa, mostrando um elevado grau de civilização. E mais: sua prática do diálogo o levava a respeitar também o pensamento daqueles e daquelas que não concordavam com ele. Definiu-se, certa vez, como um "menino conectivo".

A pedagogia do diálogo que praticava fundamenta-se numa filosofia pluralista. O pluralismo não significa ecletismo ou posições "adocicadas", como ele costumava dizer. Significa ter um ponto de vista e, a partir dele, dialogar com os demais. É o que mantinha a coerência da sua prática e da sua teoria. Paulo era acima de tudo um humanista. Seria a única forma de "classificá-lo" hoje. Não há dúvida de que Paulo Freire foi um grande humanista.

NOTA

1 Professor da Universidade de São Paulo e Diretor Geral do Instituto Paulo Freire. Escreveu vários livros. Seu livro *Paulo Freire: uma biobibliografia*, com cerca de 800 páginas, é o trabalho mais completo disponível sobre a vida e a obra de Paulo Freire.