

IES N°28 "OLGA COSSETTINI"

# PENSAR CON FREIRE

A CIEN AÑOS DE SU NACIMIENTO



Arata/ Bolton/ Carlachiani / Ceruti / Cossio Moreno  
Maltaneres / Marioni / Rizzo / Scott / Vaisman

Marini / Massei  
(Comp.)



Pensar con Freire a cien años de su nacimiento / Julia Inés Ceruti ... [et al.] ;  
compilación de Paula Marini ; Natalia Massei ; prólogo de Paula Marini. -  
1a ed. - Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2021.  
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-8909-15-8

1. Ciencias de la Educación. 2. Pedagogía. I. Ceruti, Julia Inés. II. Marini,  
Paula, comp. III. Massei, Natalia, comp.  
CDD 370.15

## **Instituto de Educación Superior N°28**

“Olga Cossettini”

Sarmiento 2902 - Rosario, Santa Fe

Argentina

**Rectora**

Bárbara Nale

**Vicerrectora**

María Fernanda Surraco

**Vicerrectora**

Ana España

**Campo de la Formación General Pedagógica**

Paula Marini

**Departamento de Investigación y Publicaciones**

Natalia Massei



**PENSAR CON FREIRE**

**A CIEN AÑOS DE SU NACIMIENTO**

Arata/ Bolton/ Carlachiani / Ceruti / Cossio Moreno  
Maltaneres / Marionni / Rizzo / Scott / Vaisman

Marini / Massei  
(Comp.)

Publicación especial por la Conmemoración del centenario del natalicio del  
Paulo Freire (1921-2021)

## ÍNDICE

- 4**            **Introducción**
- 8**            **Estar siendo. Nuevas formas de asumir un legado a cien años del nacimiento de Paulo Freire.**  
Julia Inés Ceruti
- 19**           **Concepciones de pedagogía y didáctica en el pensamiento educativo de Paulo Freire: leer y escribir el mundo, aprender a decir su palabra.**  
John Alexander Cossio Moreno
- 42**           **Los aportes de la pedagogía de Paulo Freire frente a escenarios educativos inéditos.**  
Camila María Carlachiani
- 59**           **Pensando con Freire la formación docente para la inclusión: relato de una experiencia.**  
Valentina Maltaneres; Valentina Marioni; Leonardo Rizzo; Romina Scott
- 80**           **El sueño de un mundo más justo: la escuela Héctor Valdivieso. Mirar, sentir y hacer desde Paulo Freire.**  
Silvia Vaisman; Patricio Bolton
- 98**           **Freire cumple**  
Nicolás Arata

## A MODO DE INTRODUCCIÓN

La figura de Paulo Freire (1921-1997) y su obra, en el campo de la educación nos remite a un continuo trabajo de pensamiento, a aquello que nos habilita revisar viejos saberes y contestar nuevas preguntas.

Algo de esta idea está presente en esta publicación que ponemos a disposición de docentes y estudiantes: poner en clave del presente aquello que Freire tanto reflexionó, discutió, dialogó en contextos muy diferenciados, para que cada uno/a agregué su propio pensamiento, su propio mapa. Desde el Departamento de Investigaciones y Publicaciones, y el Departamento del Campo General Pedagógico, nos propusimos pensar una publicación donde pudieran articularse experiencias, propuestas de trabajo y producciones de diferentes compañeros/as que desde perspectivas diversas abordan el legado freireano.

Por otro lado, la pregunta que insiste es en relación a la utilidad de las ideas, y a quienes se supone que estás ayudan, sirven. Creemos, que aquí reside la naturaleza política de la tarea intelectual. En determinados momentos poner en dudas teorías, ideas, conceptos que funcionan como verdad, permite la posibilidad de la crítica. No decimos con esto, abandonar aquellas ideas que se hallan deshabitadas o convertidas en un cliché, sino la operación inversa. Se trata en todo caso, de interrumpir la repetición perpetua de las ideas para retomarlas y que tengan alguna posibilidad de cambio, o para abandonarlas si ya no nos sirven, lo interesante, es la posibilidad de producir algo del orden de la diferencia.

En este sentido, para aquellos/as que trabajamos en el campo de la educación, la figura de Paulo Freire nos remite a ese educador que pone patas para arriba un modo de pensar a la escuela, la figura de lxs docentes, estudiantes, la relación con el conocimiento y la sociedad.

El pedagogo Mariano Narodowski nos dice que Paulo Freire era el más cercano representante de una época que apostó a la educación escolar: una época en la que la salvación de la humanidad, el progreso social y la

liberación de los hombres eran el resultado de un pensamiento y una práctica utópica, basados en la voluntad y la esperanza. El pensamiento pedagógico de Paulo Freire constituye a la vez una revisión crítica de la escuela moderna y una propuesta frente a ella. Está en el origen de las pedagogías emancipadoras que se despliegan en América Latina desde la década del 70, y que ubican a la educación como una herramienta para la liberación de los pueblos.

La obra de Freire establece fuertes vínculos con el contexto donde fue producido: es un pensamiento que surge de y se alimenta de una práctica educativa singular, en un tiempo singular, decíamos con anterioridad, que entra en el escenario político y pedagógico de los años 70 con su pedagogía de la liberación. Lidia Rodríguez define cuatro elementos para pensar a Freire: las características del nordeste brasileño que definen, su identidad, la incidencia de la religión en la construcción de las concepciones del intelectual, la influencia de las nuevas conceptualizaciones de las ciencias sociales latinoamericanas y la importancia que adquiere la educación de adultos. En este sentido, Freire va a realizar una articulación novedosa entre pedagogía y política. Su propia realidad, los espacios en los que trabajó, marcaron su modo de compromiso con lxs otrxs, las fuentes de su pensamiento la encontramos allí y también sabemos, que le costaron su exilio. Situación que lo lleva a tener diferentes experiencias que reúne en sus siguientes años de trabajo educativo, en el marco de encuentros con colectivos institucionales y movimientos sociales. Si bien, establece vínculos con el contexto, sin abandonar sus principios éticos y epistémicos, es un pensamiento que ayuda a las diferentes coyunturas, revisando y modificando sus propuestas, de allí la potencia de su obra.

Ahora bien, ¿cómo volver a mirar la pedagogía de Freire?, ¿qué tipo de revisión sería necesaria?, ¿cómo pensarla en el presente, en términos críticos? ¿Qué efectos produce hoy, seguir pensando el lugar

transformador que tiene toda educación?, ¿qué lugar tiene el diálogo? ¿Qué sentido tiene la alfabetización, y de qué tipo de alfabetización hablamos?

En los últimos años, observamos que su cara aparece en remeras, murales -Google lo puso en septiembre del 2021, entre su iconografía, durante la semana del aniversario de su nacimiento. Hay una revalorización de Freire, se lo cita desde amplios actores de la sociedad. Aquí lo necesario de su revisión. De igual modo, en los últimos años, se produce un giro hacia su mirada, en su propio país, y sobre todo, desde sectores conservadores que encuentran en su figura, una referencia para impugnar, no sólo su obra, sino a todos aquellos discursos pedagógicos y políticas educativas que están orientadas a la inclusión de lxs sujetxs en términos de clase, raza y género. En el año 2012, en el noventa aniversario de su nacimiento fue declarado “Patrono de la educación” durante el gobierno de Dilma Rouseff, años más tardes en marchas opositoras a dicha presidenta, aparecieron carteles diciendo: “No más adoctrinamiento marxista. Basta de Paulo Freire”, o lo nombraban como el “Patrón del adoctrinamiento”.

De allí su necesaria relectura en el presente, que produce hoy su escritura, por qué incomoda, cómo pensar nuevamente a partir de sus claves pedagógicas, de qué cosas sospecha, cuáles nos permiten hacer tajos, a qué nuevas preguntas nos abre hoy. De qué estamos hablando cuando decimos emancipación, igualdad, opresión, América Latina, injusticias, inédito viable, que trama de sentidos tienen hoy estos conceptos, tan potentes en la experiencia freireana.

Dejamos disponibles estos escritos, para que nos devuelvan todo el tiempo la pregunta por lo que queremos, en términos educativos, para llevar adelante una vida en común. Qué retos como educadores, ciudadanos y ciudadanas vamos a asumir. ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos? ¿Qué lectura del mundo actual-caracterizado por un capitalismo salvaje, globalización neoliberal, crisis ambiental, altamente racista y

patriarcal-nos permite confrontar su pensamiento, sin repetirlo ni desvirtuarlo?

La pregunta por la escuela o por su defensa, también es central. Podemos criticar mucho a las instituciones educativas, pero no podemos desconocer que son dispositivos centrales, por lo menos en Argentina, para producir igualdad. Puiggrós (2019) propone pensar a la escuela como último espacio de la Nación para protegerla de la avanzada neoliberal sobre nuestra educación y soberanía, y agrega que la escuela es una plataforma constructora de alteridades. Separa el ruido de la información. Produce información. Designa, evalúa, incluye, excluye, forma sujetos pero nadie queda fuera de su influencia por omisión o acción. No se trataría de imaginar futuros, sino de hacer consciente la performatividad de nuestra palabra sobre esos futuros, nos dice la pedagoga.

En este sentido, volver a la lectura de Freire, como figura emblemática de la pedagogía, es una invitación a la reflexión necesaria, que reclama del pensamiento colectivo para hacer del inédito viable ese camino a seguir .

Paula Marini

Rosario, octubre de 2021



## ESTAR SIENDO. NUEVAS FORMAS DE ASUMIR UN LEGADO

### A 100 AÑOS DEL NACIMIENTO DE PAULO FREIRE

Julia Inés Ceruti

IES N° 28 Olga Cossettini

[juliaceruti@gmail.com](mailto:juliaceruti@gmail.com)

#### **Resumen**

En este artículo propongo retomar algunos planteos de Paulo Freire y vincularlos con hitos y datos del presente, en aras de abonar a la reflexión y a la posibilidad de pensar su legado en tanto motorizador y generador de posibilidades. El contexto complejo que atravesamos demanda de nosotrxs un nuevo hacer, una praxis que implique la lectura y reescritura de la realidad, aquella que atienda a los problemas de este tiempo, de nuestra gente. Hoy Freire nos devuelve tareas que van en dirección a reinventarlo, a situar, en clave actual, ese proyecto político emancipador que sea una herramienta para la transformación, para la concientización de lxs sujetxs. El mejor homenaje que podemos hacer a Freire en sus 100 años es volver a situar su palabra como estandarte de construcción colectiva y de lucha.

Los 100 años de Freire han accionado un sinnúmero de propuestas, charlas, seminarios, conversatorios y otros tantos formatos que intentan, al parecer, traer al presente, a la memoria, a este gran pedagogo latinoamericano. Su rostro, sus frases más célebres y sus textos más conocidos han sido fuente de evocación en el transcurso del 2021. Pedagogía emancipadora, liberadora, procesos de concientización, transformación, praxis resonaron todo este año en diversos ámbitos y propuestas, como categorías que, según entiendo, van en dirección a reconstruir algo del legado de Freire. No obstante, y aun considerando todas esas acciones como fundamentales y valiosas, ya que permiten volver a situarlo en el presente, hoy el recuerdo de su natalicio debe necesariamente, conducirnos a algo más que a un festejo de aniversario o a una contemplación pasiva de su pensamiento y hacer pasados.

Teniendo en cuenta lo real del paso del tiempo en la existencia de lxs sujetxs, en las presencias y las ausencias que marcan la finitud de la vida, estos 100 años de Freire nos introducen en la necesidad de revivir, en clave actual, los aportes de este gran maestro brasileño.

Freire nos sigue hablando hoy de la urgencia de *leer la realidad*, esa acción que todas las personas hacemos por ser y estar en el mundo, más allá de la lectura formal de la palabra escrita. Lectura no como un mero acto de decodificación, de enunciación ordenada o de clasificación de elementos, sino como un proceso colectivo de comprender aquello que nos circunda, nos atraviesa y constituye, que nos lleva indefectiblemente a interpelar las formas de escribir y reescribir la historia y la realidad.

“La lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de escribirlo o de rescribirlo, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente” (Freire,1989, p. 56).

Ese movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo es tomado por Freire como eje central de su concepción de praxis, que se traduce en una relación continua y dialéctica entre acción- reflexión-

acción. Esta praxis, de la que tanto nos habló en cada uno de sus textos, artículos y conferencias, fue en él síntesis de un proceso que implicó concebir a la educación como herramienta para la liberación, la concientización y para el desarrollo de la organización y la construcción de poder popular. Esta acción y reflexión sobre el mundo para transformarlo, que provino del encuentro directo con los problemas de su gente y su tiempo, lo llevaron a comprender “(...) al hombre y la mujer como seres históricos que se hacen y rehacen socialmente. Es la experiencia social la que en última instancia nos hace, la que nos constituye como estamos siendo” (Freire, 2009, p.28).

En este sentido, entiende a lxs sujetxs, en cuanto seres históricxs, como inacabadxs e incompletxs, razón por la cual también transitamos, a modo de búsqueda constante para remediar esa falta, toda una serie de vivencias que nos conduzcan a algo más que sólo vivir o reproducir materialmente nuestra existencia.

Estas experiencias, como instancias en la que distintos saberes dialogan y se encuentran en un proceso compartido, se sitúan como fronteras, como nexos a partir de los cuales es posible, desde lo acontecido, el diseño y la producción de algo diferente, distinto. En esta perspectiva, Puiggrós (2015) entiende a la experiencia como “Legado, situaciones transitadas por unos sujetos que son transmisibles a otros en cuyo caso se trata de conocimientos, pues la experiencia se transmite en forma de conocimientos” (Puiggrós, 2015, p.75) Advierte así que es necesario restituir dicha categoría en sus dos acepciones, una como aquello que se transmite en el discurso y otra como lo nuevo, lo que se crea, es decir, que toma algo de lo anteriormente acontecido y modifica lo que sucederá. La experiencia se presenta así como continuidad e interacción, que permitiría la capitalización de lo pasado y la producción de cambios en los acontecimientos futuros.

Este modo de comprender a lxs sujetxs, en su ser y estar con otrxs y con el mundo, habilita a concebirlxs como poseedores de un cúmulo de saberes que, aunque no refieran necesariamente a los científicos y académicos, son valorados y validados desde esas interacciones y relaciones que construimos cotidianamente. De esta forma, la experiencia permite el encuentro de subjetividades y la validación de trayectos que recuperan y reactivan el legado cultural, en donde se afirman y fortalecen, de algún modo, las identidades propias y colectivas.

La reflexión conjunta y consciente de lo que emerge es lo que debe posibilitar situarnos en esta realidad, la de hoy, abonando desde esas nuevas miradas, posibles formas de intervenir activamente sobre ella.

“La esperanza no existe en la pura espera. Fuera del hacer el mundo, con mi praxis al lado de otra praxis (...) la pedagogía de la esperanza debe volverse pedagogía, debe volverse pedagogía de la indignación” (Freire, 1995, p.18)

Este presente de emergencia, de crisis, sanitaria, social, económica y global que atravesamos, demanda de nosotrxs algo más que la contemplación atónita de las adversidades que son cada vez más violentas y evidentes.

La irrupción del Covid-19 ha venido a desnudar aún más las fuertes contradicciones y desigualdades intrínsecas de este sistema injusto, que se expresan tanto en las órbitas económica y política, como social, sanitaria y educativa, impactando en los índices de pobreza, en el aumento del precio de los alimentos, de los costos de vida y en las dificultades de acceder a la educación, por mencionar sólo algunos ejemplos.

En el caso particular de las instituciones educativas, en todos sus niveles y modalidades, asistimos a múltiples problemáticas como falta de recursos tecnológicos, de conectividad y accesos, de ámbitos adecuados para transitar la enseñanza y los aprendizajes, la sobrecarga de trabajo y

las alteraciones y disrupciones en los trayectos escolares que dificultaron, principalmente en los períodos de encierro total, garantizar el derecho a la educación.

UNICEF publicó en marzo del 2020 la declaración de “*Emergencia Educativa Global*”, en la que manifestó que un tercio de lxs jóvenes del mundo no pudieron acceder a la educación virtual y que “ (...) las repercusiones podrían sentirse en las economías y sociedades durante las próximas décadas (...) siendo el riesgo de abandono escolar definitivo” un destino para muchxs.

En el caso de Argentina, el Ente Nacional de Comunicaciones ENACOM en su estudio sobre “*Penetración por hogares de internet fijo*”, realizado en el 2020 advertía que, en todos los niveles educativos, el 36% de los hogares argentinos no tenía acceso a internet fijo, llegando en algunas provincias al 70%. De dichos estudios se evidenciaba también que el 27% de estudiantes de todo el país accedía a internet por medio de datos en el celular, dispositivos que, en ocasiones, eran compartidos por varios integrantes del hogar.

La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina CTERA también publicó, en octubre del 2020, los resultados de la Encuesta Nacional “*Salud y Condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19*” en la que expresó que el 53% de lxs docentes sólo pudo sostener intercambios regulares con la mitad de sus estudiantes o menos, que el 60% de docentes y estudiantes poseía una conexión inestable a internet y el 70% debía compartir su computadora con otrxs integrantes del hogar.

Estos datos objetivos muestran claramente algunos de los problemas que evidenció el desarrollo de la “escuela en casa”, sin mencionar los aspectos subjetivos que complejizaron aún más la situación.

En este sentido, los cambios abruptos en los modos de transitar la escuela, a raíz del aislamiento social obligatorio y las dificultades

mencionadas anteriormente respecto a la conectividad, ameritaron discusiones referidas a estrategias de enseñanza, a las dinámicas, la organización de los cursos o la promoción de estudiantes, sin ubicar en el centro del debate todas aquellas situaciones que esta pandemia estaba dejando al descubierto. En muchos casos, la urgencia por resolver demandas, aspectos metodológicos y organizativos dejaron en un segundo plano la pregunta por los ejes más estructurales, ligados a repensar los fines y objetivos de la educación que tenemos y de aquella que necesitamos.

“Todas estas temáticas son legítimas, por supuesto, pero suponen una previa discusión de los sentidos, fines y objetivos que deben presidir el desarrollo de la escolarización en las sociedades contemporáneas” (Tenti Fanfani, 2020, p.72)

La alteración de las formas de lo escolar, de la materialidad misma de la escuela a las que abruptamente obligó esta pandemia, generó gran desconcierto y vacío respecto al futuro de la misma, pero propició un terreno fértil para interrogar aspectos más profundos, para volver a mirar, a leer- nos.

Ese tiempo que parecía suspendido ha abierto las puertas al análisis de los problemas estructurales que aquejan a los viejos sistemas escolares, que no son sólo producto de la emergencia del virus, pero que de alguna forma se han reactualizado con ella. Este paréntesis obligado al que nos vimos sometidos hace más de un año, ha puesto de relieve la necesidad de volver a propiciar procesos de lectura compartidos sobre el presente actual y el destino de nuestras instituciones y prácticas, de volver –como diría Freire- a reconocer el mundo a través del análisis situado, del imprescindible interrogar cotidiano de nuestras prácticas: ¿Qué escuela queremos y necesitamos?; ¿Educación para qué?; ¿Al servicio de quiénes?, ¿Cómo y de qué forma las instituciones deben situarse ante la crisis, ante las realidades adversas que atraviesa la sociedad, las familias?

Como respuesta a algunos de problemas mencionados, el Ministerio de Educación de la Nación, presentó en los meses de julio y agosto del 2021, cuatro proyectos de ley que, al parecer, intentan subsanar y fortalecer un Sistema Educativo golpeado fuertemente por la crisis, destinados a atender las problemáticas existentes “(...) Se trata de iniciativas en relación a la Justicia Educativa, Formación Docente, Tecnología Educativa y Educación Superior”. (Ministerio de Educación de Argentina, 2021). Proyectos que van en dirección al ensayo de respuestas tales como: la creación de nuevas carreras terciarias y universitarias, el incremento becas, programas de innovación tecnológica y formación docente, por citar algunos de los ejes más destacados.

Si bien se hacía referencia anteriormente a la necesidad de generar cambios estructurales en los viejos sistemas educativos y de atender a las problemáticas que presentan las instituciones educativas, también mencionamos la necesidad de que dichos cambios devengan de un proceso de discusión que implique a todos los actores (estudiantes, docentes y directivos de todos los niveles; familias, sindicatos)

En este sentido, resulta de suma urgencia involucrar a la comunidad educativa en su conjunto a la discusión, no sólo del contenido de dichas normativas, sino también de la posibilidad de habilitar nuevas miradas e interrogantes ¿Qué reformas de los planes de estudio son necesarias hoy?; ¿Cuáles son las nuevas carreras y orientaciones que se proponen ?; ¿Cómo y de qué manera se trabajará en el financiamiento de nuevos programas y dispositivos?, ¿Estas políticas atienden a resolver los problemas profundos que presenta el Sistema Educativo en general y sus instituciones en particular?. Interrogantes que, desde las realidades concretas, desde la revisión de los datos relevados, orienten los debates y permitan creación colectiva de estrategias situadas.

Este presente complejo que vivimos demanda ponernos en movimiento, en acción. Hoy leer a Freire nos devuelve tareas, nos propone reinventarlo desde la praxis, desde esa acción-reflexión- acción.

Interrogarnos, interpelar, desde las coordenadas freireanas, la situación de la crisis social en general y de las instituciones educativas en particular, resulta hoy una de las mejores formas de homenajear a Freire.

“Cuanta mayor sea nuestra claridad de comprensión a través de la práctica, mejor percibiremos que es imposible separar lo inseparable: la educación de la política. Podemos, por lo tanto, entender que sea imposible pensar en la educación sin tener en cuenta la cuestión del poder” (Freire, 1989, p.58)

Somos conscientes que muchas de las respuestas que los estados han dado, en materia tecnológica y educativa, para paliar los efectos que la pandemia ha puesto al descubierto, evidencian cómo la educación y el conocimiento público se orientan más en dirección a satisfacer los intereses del mercado que a atender las necesidades de su pueblo.

En el caso de Argentina, el Banco Interamericano de Desarrollo BID otorgó un préstamo por 20 millones de dólares, en el marco del “*Programa de Innovación para Respuesta a Situaciones de Crisis y Gestión de Prioridades Estratégicas*”, refrendado mediante el decreto 970/20, del 2 de diciembre de 2020, donde además del dinero dado se erigieron una suerte de “sugerencias” respecto a posibles salidas a la crisis. Respuestas que se orientan a seguir emparchando un sistema desigual, para pocos, que no se interpela por las injusticias que genera, por el hambre y la pobreza que provoca en todo el globo, ni tampoco se preocupa por que la educación sea efectivamente una posibilidad para todxs.

La palabra viva de Freire nos devuelve hoy acciones concretas, nos sitúa ante la necesidad de construir diálogos entre sujetxs que abonen a la creación de lecturas críticas de la realidad, siendo esta una instancia



esencial para los procesos de concientización. Dicha toma de conciencia, que no es singular ni en soledad, es la que advierte a lxs sujetos que la realidad no está dada, sino que está siendo y que por lo tanto puede ser modificada.

“Los hombres y mujeres no pueden participar activamente en la historia, en la transformación de la realidad en que viven, si no se los ayuda a tomar conciencia de esa realidad y de sus propias capacidades para transformarla. Eso es concientización” (Freire, 2002, p.36)

Que la historia no sea una sucesión de hechos contados por otrxs depende justamente de saber y comprender que la cultura, la economía, el pueblo, la vida misma son creaciones de lxs sujetxs y, por ende, pueden ser transformadas por acción y efecto de esxs sujetxs.

La educación entendida desde la perspectiva de Freire, debe trabajar incansablemente para la construcción de fines y objetivos que sean los que su pueblo demanda, aquellos conocimientos que otorgarán a las generaciones más jóvenes las herramientas que fomenten la pregunta, la curiosidad y la creación de nuevas formas de participación activa y comprometida con su espacio - tiempo.

El inédito viable es para Freire la utopía, el camino a seguir para la transformación, en tanto la mejor manera de hacer mañana lo imposible de hoy, es realizar hoy lo posible de hoy. (Freire, 1992). Lo posible de hoy, la pregunta por el presente y el compromiso por construir el futuro “(...) cuando los seres conscientes quieren, reflexionan y actúan para derribar las situaciones límite que los obligan como a casi todos y todas a ser menos; lo “inédito viable” ya no es él mismo, sino su concreción en lo que antes tenía de no viable”. (Freire, 1999, p.195).

Pensar en clave freireana es llevar adelante las luchas, en todos los planos y ámbitos posibles, por un programa educativo que no sólo contemple las realidades de lxs sujetxs, sino que promueva formas dialógicas de comprender y transformar el mundo que habitamos. El mejor

festejo de estos 100 años es saber que su legado sigue vivo en el presente, en la gente, en tanto palabra liberadora, emancipadora, en tanto herramienta fundamental para llevar a cabo esa educación que queremos y que tanto soñamos.

## Referencias

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina CTERA (2020) Informe de la Encuesta Nacional Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19, disponible en: <https://www.ctera.org.ar/index.php/salud-laboral/publicaciones/item/3611-informe-de-la-encuesta-ncional-de-ctera-salud-y-condiciones-de-trabajo-docente-en-tiempos-de-emergencia-sanitaria-covid19>

Ente Nacional de Comunicaciones ENACOM (2020) Penetración por hogares nacional de Internet fijo, disponible en:

<https://datosabiertos.enacom.gob.ar/visualizations/29883/penetracion-por-hogares-nacional-de-internet-fijo/>

Freire, P; Macedo, D (1989) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós Ediciones.

Freire, P (1999) *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P (2002) *Concientización. Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Freire, P. (2008) *Educación como Práctica de la Libertad*. Buenos Aires: (2a edición), Siglo XXI.

Freire, P (2008) *El grito manso*. Buenos Aires: (2da edición) Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P (2011) *Cartas a Guinea- Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Buenos Aires: (4ta edición) Siglo Veintiuno.

Puiggrós, A (2015) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue Ediciones.

Tenti Fanfani (2020) *Educación escolar pos pandemia. Notas sociológicas*, en Dussel, I; Ferrante, P; Pulfer, D, *Pensar la educación en Pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* / Dussel, I [et al.]; compilado por Dussel, I; Ferrante, P; Pulfer, D - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO.

Unicef (2020) COVID-19: Más del 95 por ciento de niños, niñas y adolescentes está fuera de las escuelas en América Latina y el Caribe, disponible en: <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/covid-19-mas-del-95-por-ciento-de-ninos-y-ni%C3%B1as-esta-fuera-de-las-escuelas>

**CONCEPCIONES DE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**  
**EN EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE PAULO FREIRE:**  
**LEER Y ESCRIBIR EL MUNDO, APRENDER A DECIR SU PALABRA**

John Alexander Cossio Moreno

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

[john.cossio@udea.edu.co](mailto:john.cossio@udea.edu.co)

**Resumen**

El artículo reflexiona e indaga alrededor del pensamiento pedagógico y político de Paulo Freire, para identificar sus concepciones sobre la pedagogía, la didáctica y la educación, a partir de sus experiencias, producciones investigativas y epistémicas en contextos socioculturales y académicos, para desde allí fundamentar sus aportes y contribuciones a la pedagogía crítica latinoamericana. En esta perspectiva, la ruta metodológica se construye a través de una cartografía conceptual de la obra del autor, hilvanada desde su pensamiento pedagógico en relación con la lectura y la escritura como experiencias socioculturales. El trabajo invita a recorrer este camino de indagación, problematización y reflexión sobre los aportes del maestro Freire desde su pedagogía crítica, a un pensamiento pedagógico y didáctico propio y enraizado en la región latinoamericana.

## ¿Por qué y para qué una lectura de Freire hoy?

El propósito fundamental de este artículo es reconstruir los aportes conceptuales que, desde el campo de la educación, la pedagogía y la didáctica hace Paulo Freire al pensamiento pedagógico latinoamericano. En primer lugar, la obra del maestro Freire es una base fundamental para el pensamiento pedagógico y didáctico desde América Latina, que puede ser enunciada en clave pedagógica como educación popular y en el campo didáctico como enseñanza crítica. Esta propuesta contribuye a la configuración de una manera de entender la educación y la formación, como procesos de concienciación y como prácticas de libertad (Freire, 2014).

En relación con lo anterior, las posturas del autor proporcionan reflexiones, cuestionamientos y propuestas para pensar la epistemología, la pedagogía y la didáctica, en clave de develar las formas cómo se concibe la educación, la formación y la enseñanza en el ámbito educativo latinoamericano. Los postulados de la obra de este pensador proponen ir más allá del simple proceso de enseñanza – aprendizaje o de las formas tradicionales y eurocentradas de la educación, para considerar la educación y la enseñanza como trayectos en los que los sujetos son constructores constantes de sus realidades en correspondencia con otras, otros y lo otro. En este sentido, en la perspectiva de Paulo Freire toma gran relevancia la reivindicación de la educación como un proceso humanista, problematizador, liberador que no opera bajo parámetros o lógicas reproductoras del orden dominante. Por lo tanto, su pensamiento pedagógico, didáctico y epistémico, en relación con las concepciones de lectura y escritura que se dan en la propuesta de este autor, permiten comprender y entender la historicidad de los sujetos como creadores, constructores y transformadores de su realidad.

La propuesta del trabajo intenta recopilar a través de una cartografía conceptual como opción metodológica, el pensamiento pedagógico y

didáctico de Paulo Freire, para configurar desde allí sus trazos y contribuciones a la pedagogía crítica y al pensamiento pedagógico latinoamericano. Las cartografías conceptuales (Tobón, 2017), se constituyen desde pluralidad de perspectivas y miradas; en otras palabras, a partir de estas se puede mapear el territorio, no sólo como un espacio geográfico, sino como un espacio de construcción del discurso, de preguntas y narrativas o relatos. El proceso de cartografiar desde esta óptica permite imaginar o pensar lo no-pensado y configurar nuevos territorios de reflexión y pensamiento (Tobón, 2017). De este modo, se problematiza el pensamiento de Paulo Freire, imbricándolo con sus concepciones sobre lectura y escritura, como prácticas vitales y socioculturales que atraviesan la vida de los sujetos. En esta medida, el pensamiento de este maestro aporta a la reconstrucción del estatuto epistemológico de la pedagogía y la didáctica desde América Latina; cuestión que nos pone en la tarea de reflexionar alrededor de las particularidades, singularidades e historicidad de los sujetos y sus territorios en la región latinoamericana.

En este orden de ideas, el texto presenta diferentes reflexiones sobre la vasta obra del profesor brasileño Paulo Freire, aunque todos sus libros están escritos en su lengua materna, portugués, aquí trataremos, en castellano, de hacer un acercamiento al legado de su pensamiento. Ante este horizonte, es necesario dejar claro que cuando se habla de la obra de Freire no se está abarcando necesariamente la totalidad de su obra, sino más bien de aquellos escritos que han servido desde su experiencia a la alfabetización y concientización, a través de su pedagogía crítica; elementos que consideramos brindan aportes a la construcción de un pensamiento pedagógico desde América Latina, y al tiempo configura la lectura y la escritura como procesos emancipadores.

Su pensamiento pedagógico es un pensamiento profundamente político, humanista y existencialista, es considerado un pensador de la existencia; fue entonces su pedagogía del oprimido, pedagogía de la

esperanza la que en su transcurrir educativo definió su postura pedagógica y política, para concebir el acto educativo, no como un proceso de domesticación o de sujeción, sino como un acto de liberación y emancipación de la persona, a través de la conciencia crítica, la lectura de la vida y del mundo. Su postura pedagógica y educativa quedó recopilada en diferentes libros y ensayos, que en la presente construcción son de gran importancia para la reflexión que se pretende proponer. Es de resaltar, que no se tendrán en cuenta todos los libros del maestro Freire; desde la pesquisa realizada y las categorías propuestas van surgiendo reflexiones y líneas de conexión, dentro del mismo proceso de investigación- reflexión, que dan sentido para presentar un mapa o cartografía de pensamiento y ubicar estos hitos en la obra del autor.

La concepción de Freire de la educación como práctica de la libertad (Freire, 1997), le permite desarrollar conceptos que constituyeron el paradigma del pensamiento freireano, algunos como: sociedad cerrada, cultura del silencio, conciencia mágica, ingenua y crítica, transividad, educación liberadora, concientización, entre otros. La educación como práctica de la libertad, es una invitación a los maestros y a la sociedad a ver la educación como un modelo de transformación y de ruptura, y no como como un acto de domesticación o adaptación (Freire, 2014); es así como esta práctica educativa freireana de la libertad, invita a la búsqueda constante, a creer en el inacabamiento del aprendizaje, de la vida y de la existencia. Desde esta perspectiva, en clave de alfabetización y en este caso de la lectura y la escritura, Freire concibe estos procesos como actos de humanismo que deben procurar la integración de las personas con su realidad, a través de la conciencia. Esta propuesta freireana, desarrolla la oposición entre la educación bancaria y la educación liberadora, propone una educación en la que el hombre sea capaz de historizarse, en sus palabras "[...] los hombres, que son seres históricos, son capaces de autobiografiarse." (Freire 1984, p. 55).

En esta línea, Freire traza una relación estrecha entre la educación y la política, concibe el acto educativo como un acto de conocimiento y como un acto político y por lo tanto vincula la pedagogía y política; en este contexto cabe la frase de Freire "Nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí, mediatizados por su mundo" (Freire, 2013, p. 9). Desde este punto de vista, sus planteamientos sobre la lectura y la escritura van más allá de los esquemas tradicionales sobre la enseñanza y aprendizaje de estos procesos, para aventurar e invitar a los maestros a enseñar y aprender dialógicamente con sus estudiantes, a enseñar y aprender a leer y escribir más que la palabra, a leer y escribir el mundo, el texto y el contexto, como un proceso de conocimiento transformador del hombre y de su realidad.

Por ejemplo, en *Cartas a quien pretende enseñar*, Paulo Freire (2014) habla a los docentes sobre los aspectos más importantes de la práctica educativa y lo hace con profundidad, firmeza y generosidad; defiende la necesidad de una autoridad que nada tiene que ver con la arrogancia, por el contrario, enfatiza en la labor profesional de los docentes y les entrega la tarea de liberación y emancipación que los debe caracterizar y caracterizar a la escuela, desde la lectura de la palabra, del texto, del contexto y del mundo. En las primeras cartas, habla de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura como procesos inseparables, para poder llegar a hacer una lectura y una escritura crítica en relación con la vida, con lo cotidiano, desde lo sensible, como una necesidad humana de comunicación a través del lenguaje (Freire, 2014). De allí que, el pensamiento freireano está atravesado por el proceso de lectura y escritura, pero no solo visto como la mera alfabetización o decodificación, o como un universo gramatical preestablecido, bases desde las cuales tradicionalmente se transmiten estos procesos en la escuela; más bien en clave de Freire, la lectura y la escritura son dos procesos que humanizan, pues no solo se leen y escriben ideas gramaticalmente determinadas, sino que se lee y se escribe el mundo, la vida y la existencia.



De acuerdo con esto, la educación liberadora de Freire concibe la lectura y la escritura como un camino por recorrer hacia la humanización del individuo, la conciencia de sí y del otro; en otras palabras, leer y escribir significa, poner en juego la intersubjetividad de las personas y la capacidad crítica de descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujetos históricos (Freire, 2002), pero sobre todo, el rescate de la capacidad creadora, para la construcción de un mundo más humano y dialógico. Lo anterior, será útil para configurar una cartografía conceptual sobre el pensamiento de Paulo Freire y su relación con la lectura y la escritura, como contribución para destacar las ideas de este maestro, en el pensamiento pedagógico y didáctico latinoamericano. No queda más que invitarlos a recorrer este camino de indagación, problematización y reflexión sobre los aportes del maestro Freire para comprender en profundidad la importancia de su legado.

### **Caminos por recorrer: Cartografiando el pensamiento del maestro Freire.**

La propuesta está sustentada en el enfoque cualitativo con orientación en la hermenéutica crítica. Desde este punto de vista, podría decirse que no existen conocimientos estrictamente objetivos (Martínez, 2010), en tanto, la hermenéutica busca comprender e interpretar, los fenómenos humanos desde el punto de vista interpretativo desde una perspectiva histórica, social, política y educativa. Desde una hermenéutica reconstructiva, las cartografías conceptuales son una suerte de estados del arte, de mapificaciones que permiten vislumbrar quiénes hablan del tema, cómo, dónde hablan de eso, desde qué perspectivas.

De otro lado, las herramientas que se utilizarán son fichas contextuales, fichas textuales y matrices teóricas, desde la lectura de contexto y la dinámica interna de la pedagogía y la didáctica, la emergencia de las pedagogías y didácticas críticas y la propuesta de metodologías para la

enseñanza de la lectura y la escritura. Así las cosas, las cartografías desde la postura del pensador Jesús Martín-Barbero (2013), se constituyen desde pluralidad de perspectivas y miradas; en otras palabras, a partir de estas se puede mapear el territorio, no sólo como un espacio geográfico, sino como un espacio de construcción del discurso, de preguntas y narrativas o relatos.

El proceso de cartografiar desde esta óptica permite imaginar o pensar lo no-pensado y configurar nuevos territorios de reflexión y pensamiento (Babero, 2013). Esta metaforización de las cartografías, que no parten en este caso, de territorios geográficos, sino desde territorios de pensamiento “inexplorados”, dejan de manifiesto el objeto de realizar un recorrido de adentro hacia afuera al pensamiento pedagógico y didáctico del maestro Paulo Freire.

### **Concepción pedagógica en Freire.**

#### **La pedagogía como postura política.**

*“La palabra humana es más que simple vocabulario. Es palabra y... acción. Hablar no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y de recrear, de decidir y elegir, y en última instancia participar en el proceso histórico de la sociedad. En las culturas del silencio, las masas son mudas, es decir, se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad, y por ende se les prohíbe ser.” (Freire, 1990, p. 70).*

Para el profesor Paulo Freire la pedagogía está necesariamente atravesada por la política, dicho en sus palabras “soy sustantivamente político y sólo adjetivamente pedagogo”, podría decirse que en la pedagogía freireana “El acto de educar y de educarse sigue siendo en estricto sentido

un acto político [...] y no sólo pedagógico (Freire, 2013, p. 17)”. Así las cosas, la pedagogía en Freire puede entenderse como un campo profesional de la educación, en tanto esta es una práctica social y humana que concibe el sujeto como un ser político en otredad; en sus palabras, la posibilidad para la transformación política, humana y social es la pedagogía y el contexto para la lucha política es la educación.

De acuerdo con esto, la tarea del educador es la de problematizar políticamente con los educandos los espacios formativos y los contenidos, ya que no solo tiene la labor de transferir o entregar el conocimiento elaborado a los educandos, dicho en la voz de Freire (2013): “Si la educación es esta relación, entre sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscible, en la cual el educador reconstruye, permanentemente, su acto de conocer, ella es necesariamente, un quehacer problematizador (p.94)”. En el centro del pensamiento freireano, se encuentra la pedagogía crítica y la educación popular como la bandera que funda su concepción sobre la educación como un acto de conocimiento y como acto político, así pues, su pedagogía del oprimido, pedagogía de la esperanza y pedagogía de la lucha o de la emancipación, abre espacios de transformación en los que se percibe la imposibilidad de separar lo inseparable: la educación de la política. En este sentido, Freire desde su concepción pedagógica, propone este diálogo entre pedagogía y política, para invitar a los docentes a pensar desde un punto de vista emancipador la educación como cuestión de poder, a ir más allá de la mera transmisión de conocimiento y reconocer que cada uno es un ser en el mundo, con el mundo y con los otros; que aprendemos y enseñamos influidos por el mundo y en el reconocimiento del otro. También, es indispensable resaltar aquí, la necesidad de Freire (2011) de tomar la docencia como una profesión, reconocer la enseñanza como una tarea profesional que requiere amor y creatividad, por tal razón, el aprendizaje del educador es una tarea constante que se materializa en la medida que esté humilde y abierto al aprendizaje (Freire, 2011), se

encuentre siempre disponible a repensar lo pensado, a recorrer otros senderos con los estudiantes y a problematizar la enseñanza.

En resumen, la pedagogía freireana, es una pedagogía que se funda en bases profundamente políticas y humanas, que busca el reconocimiento del otro como ser autónomo, en construcción y en proceso de liberación; en este proceso de humanización, Freire encuentra una estrecha relación entre la pedagogía y la antropología y afirma que: “Para el hombre, producirse es conquistarse, conquistar su forma humana. La pedagogía es antropología. (Freire, 2002, p. 10)”. Para finalizar este apartado, Freire deja visible en su obra, una relación inseparable entre la educación y la política, pues concibe la educación como un acto social, considera la educación como una práctica de liberación de las formas de control de la ideología dominante, liberación que se hace a través de la conciencia de sí y la conciencia histórica del sujeto en relación con los otros.

### **El quehacer educativo en la pedagogía freireana.**

Al hablar del quehacer educativo desde la pedagogía freireana, nos referimos primeramente a la tarea del docente, pues se asume en los contextos educativos como ser social e histórico, como ser pensante, transformador, comunicador, creador y recreador, y en un segundo momento, un educador que responda a la labor de comunicación y no de extensión, apostándole a la comunicación y no a la domesticación (Freire, 1984). De acuerdo con esto Freire arguye sobre que "El papel del educador no es “llenar” al educando de “conocimiento” de orden técnico o no, sino, proporcionar, a través de la relación dialógica educador-educando, educando-educador, la organización de un pensamiento correcto en ambos (Freire, 1984, p. 52)”.

En la perspectiva anterior, pensar una práctica educativa crítica consiste en propiciar y construir un quehacer educativo como realidad

histórica, así para Freire un “(...) hito fundamental en la práctica educativa es la inconclusión, dado que es en esa inconclusión que el ser humano se torna educable (Freire, 2014, p. 32)”. Es ese inacabamiento, esa inconclusión de la práctica educativa como acto humano y social, el que da paso para que el hombre pueda apropiarse y transformar su mundo, sobre esta idea el maestro Freire dice lo siguiente: "El hombre es hombre, y el mundo es histórico-cultural, en la medida en que ambos inacabados, se encuentran en una relación permanente, en la cual el hombre, transformando al mundo, sufre los efectos de su propia transformación (Freire, 2014, p. 32)”, esta práctica educativa encaminada hacia la transformación del mundo, es lo que llama Freire “educación como práctica de la libertad”.

Este asunto es interesante profundizarlo, y es que la educación como práctica de la libertad propuesta por Freire, se da en la medida que el docente como enseñante y aprendiz brinda una educación para que el otro se conquiste, descubra y reflexione como sujeto histórico; esta praxis freireana parte de la premisa de que “(...) nadie educa nadie, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo (Freire, 2013, p. 9)”. Así las cosas, la educación como práctica de la libertad o el quehacer educativo al que nos hemos venido acercando, tiene una connotación histórica; como ya se expresó, es el hombre que como sujeto historizado construye y reconstruye su devenir, por lo tanto el quehacer educativo, como cualquier otro quehacer humano, se da sólo dentro del mundo humano, que es histórico-cultural, las relaciones hombre-mundo deben constituir el punto de partida de nuestras reflexiones sobre el quehacer educativo (Freire, 2013).

En este orden de ideas, Freire funda una estrecha relación entre la práctica y la teoría que emerge de ella, en sus palabras “Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante [...] no hay praxis auténtica fuera de la unidad acción-reflexión, práctica- teoría” (Freire, 2013, p. 30). De acuerdo con esto, es solo posible la transformación humana a través de una praxis que se da en la lectura del mundo, en la capacidad

innata de los seres humanos de darle significado al mundo que los rodea, por tal razón afirma que “[...] no es el discurso el que enjuicia la práctica, sino la práctica la que enjuicia el discurso (Freire, 2013, p. 112)”. Para que a través de esta unidad de práctica y teoría puedan los sujetos transitar hacia la concientización, hacia la reflexión, pues la práctica es el antecedente de la teoría (Freire, 2013).

Finalmente, la práctica o praxis educativa liberadora, es la que pone a sus estudiantes en el centro del proceso educativo como constructores de su realidad, un acto educativo que invita a sus estudiantes a descubrir y conocer su mundo de forma crítica, a través de la exploración y la expresividad y no de la domesticación o imposición de saberes dados. Lo que es importante resaltar aquí, es que desde la cosmovisión del maestro Freire, la tarea del docente y la práctica educativa liberadoras, es la de la humanización. En últimas, esa práctica educativa para la libertad debe tener como único objeto la vida, como centro de la práctica docente o educativa, una praxis que permita a los sujetos recorrer caminos de búsqueda, indagación, investigación y por supuesto de formación para poder comprender el mundo como construcción social e histórica, tanto colectiva como personalmente.

## **Concepción Didáctica en Freire**

### **Didáctica Crítica: enseñanza y aprendizaje**

En esta perspectiva de la relación entre pedagogía y educación como prácticas esencialmente políticas y de la praxis educativa liberadora, aparece la idea de enseñanza crítica en la obra freireana. Es importante resaltar que, en las obras de Paulo Freire, no aparece la idea explícita de didáctica, pero sí configura en ellas el campo disciplinar y profesional de la didáctica, como enseñanza crítica o educación como práctica de la libertad, en una necesaria reciprocidad con una praxis política. Es preciso decir que,

existen algunos aportes de la pedagogía freireana, a la pedagogía y la didáctica en perspectiva latinoamericana. En una mirada reconstructiva de la pedagogía y la didáctica se constituiría como una tradición o cultura pedagógica o de la enseñanza crítica, pensada desde las particularidades y las singularidades de la región latinoamericana y de los que la habitan (Gadotti, Gomez, Mafra y Alencar, 2008); (Rodríguez-Rojo, 2005); (Otálvaro y Muñoz, 2013). Por lo tanto, en la obra de Freire (1984, 1997, 2002, 2011, 2013, 2014) concurren algunos atisbos que puntualizan sobre la didáctica crítica en clave de enseñanza crítica y a través de la concientización y la problematización como método.

En relación con la enseñanza, en el pensamiento de Freire encontramos que, enseñar es una tarea profesional y que, como profesión implica conocer y aprender constantemente, requiere amor, creatividad, responsabilidad política y competencia científica, lo anterior configura el saber didáctico como el campo disciplinar y profesional de la enseñanza en toda su complejidad y amplitud. Como plantea el autor:

Enseñar es una profesión que implica cierta tarea, cierta militancia, cierta especificidad en su cumplimiento [...] Ser maestra implica asumir una profesión [...] El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar (y viceversa), incluye la "pasión de conocer" que nos inserta en una búsqueda placentera, aunque nada fácil. (Freire, 2014, p. 27)

Según lo anterior, la enseñanza presupone aprender y conocer, no solo la transmisión mecánica de conocimientos preestablecidos, enseñar en clave freireana es un acto crítico de construcción de conocimiento, en sus palabras: "Al estudio crítico corresponde una enseñanza también crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de

realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto (Freire, 2014, p. 52)". De acuerdo con esto, la didáctica crítica del maestro Freire, requiere de una enseñanza crítica para la lectura del mundo, por consiguiente, enseñar y aprender se dan en la misma medida, ya que quien enseña al mismo tiempo aprende, "[...] es que el enseñar, no existe sin el aprender [...]" (Freire, 2014, p. 52).

Dicho esto, en Freire el campo didáctico o de la enseñanza crítica, tiene una base formativa que pretende la transformación, el empoderamiento y la emancipación humana; en otras palabras, todo acto de enseñanza, toda práctica educativa debe contribuir de manera crítica a la concientización de sí, de los otros y del mundo. Por eso para Freire (2014), la tarea de la enseñanza o la profesión de educar debe darse desde la experiencia del docente como un quehacer constante de enseñar para aprender y viceversa; entrega a la profesión docente la labor de enseñar a leer no solo la palabra sino también el mundo. Considera pues, la enseñanza como una construcción constante de teoría, el discurso de la práctica se convierte en teoría como un proceso dialogante, desocultando de la teoría, lo que se encuentra en la práctica (Freire, 2013).

Una cosa más es entender que la enseñanza como la educación es una práctica social humana, que está atravesada por una naturaleza política, que no es un asunto neutro, ni separado de la realidad (Freire, 2014); por el contrario, la enseñanza como praxis humana, debe estar entrelazada con la realidad y con los contextos concretos, para que pueda llegar a ser una educación contextualizada y crítica y no una mera reproducción, instrucción o transferencia de saberes ya elaborados. Podríamos decir entonces, que la enseñanza crítica como comprensión de la realidad, está encaminada a responder a las necesidades contextuales de los educadores y estudiantes, desde su subjetividad e intersubjetividad; así pues, la enseñanza o la didáctica desde el pensamiento freireano, debe pensarse desde una visión crítica de la realidad que permita a los sujetos



construir y recuperar la conciencia histórica en las relaciones con su mundo.

Ahora bien, la didáctica crítica

<sup>1</sup> desde América Latina, pone de manifiesto la recuperación del sujeto como centro de la enseñanza y el aprendizaje, en la recuperación de las narrativas de los sujetos, para poner en el centro del debate sus experiencias, historias, biografías; Freire lo referencia de la siguiente forma: “El hombre como un ser histórico, inserto en un permanente movimiento de búsqueda, hace y rehace constantemente su saber [...] los hombres, que son seres históricos, son capaces de autobiografiarse (Freire, 1984, p. 51-55)”. En otras palabras, la didáctica crítica, le apuesta a que el sujeto en su relación con el mundo pueda autonarrarse, ser un autor de sí, tejer sus propias historias desde su subjetividad, ya que siempre está en ruptura, en devenir, en construcción, en descolocación.

Cabe señalar, que la didáctica o la enseñanza crítica propuesta por Freire tiene una base antropológica y existencial, como práctica humana que tiene relación con la experiencia sociocultural de los sujetos, para abrir otros caminos posibles de ser recorridos o reconstruidos a través de la sensibilidad, es posible aventurarnos a decir “[...] que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica (Freire, 2014, p. 26). Enseñanza y aprendizaje que se dan en relación con los otros y con el mundo, a través del conocimiento de la realidad, de la cultura, de la historia, para crear conciencia del mundo y al mismo tiempo conciencia de sí. En síntesis, desde la concepción de Freire se desprende una mirada crítica de la enseñanza y del aprendizaje y de acuerdo con esto, es posible

---

<sup>1</sup> La didáctica crítica latinoamericana se ha constituido y se construye hoy desde la concepción de la educación y de la enseñanza como praxis humanas y políticas, así, estas didácticas latinoamericanas tienen un fuerte énfasis en lo político para la transformación social, difieren de las didácticas disciplinares y de los contenidos curriculares, para proponer el encuentro del sujeto con su subjetividad, con el otro y con lo otro, como tránsito hacia un pensamiento histórico y problematizador de la cotidianidad. (Rodríguez-Rojo, 1999, 2009); (Becerra y Moya, 2009); (Otálvaro y Muñoz, 2013).

pensar una didáctica con orientación crítica, que permita deconstruir las formas de colonialidad académica y pedagógica que ha tenido lugar en nuestro continente, para poner sobre la mesa una didáctica crítica situada en este contexto.

### **Lectura y Escritura desde el Pensamiento Freireano**

*"[...] alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra creadora de cultura. La cultura de las letras tiñe de conciencia la cultura; la conciencia historiadora automanifiesta a la conciencia su condición esencial de conciencia histórica. Enseñar a leer las palabras dichas y dictadas es una forma de mistificar las conciencias, despersonalizándolas en la repetición –es la técnica de la propaganda masificadora. Aprender a decir su palabra es toda la pedagogía, y también toda la antropología." (Freire, 2002, p. 14)*

#### **Leer y escribir el mundo: Aprender a decir su palabra**

Partiendo del análisis presentado hasta ahora sobre las concepciones pedagógica y didáctica de Freire, pasemos a abordar un tema que ha sido bastante discutido en el ámbito investigativo y en la escuela, como proceso de adscripción al mundo académico. El maestro Freire (2013), reafirma la lectura y la escritura como actividades fundamentales en el desarrollo de la vida de los individuos; no obstante, la enseñanza, el aprendizaje y la construcción de estas dos prácticas se la han entregado a la escuela, como si fuese este el único lugar donde se lee y se escribe.

La propuesta de Freire se centra en desmarcar la lectura y la escritura como asuntos técnicos e instrumentales, que deben ser aprendidos meramente para los procesos escolarizados, desde la escuela primaria hasta la universidad; por el contrario, según su pensamiento, leer y escribir son prácticas sociales insertas en la vida, que se usan en los contextos específicos de los sujetos. Al mismo tiempo, sirven como herramienta no solo de repetición del universo gramatical preestablecido, sino para interrogar las cotidianidades, las prácticas sociales y para tomar

un papel protagónico y esperanzador de la realidad. En esta línea de sentido, Freire (2013) comprende la lectura y la escritura como procesos o prácticas socioculturales que le permiten a los seres humanos ir más allá de lo preestablecido, de lo dado, de lo estandarizado; para el autor el objetivo de la lectura y la escritura "[...] no es hacer la descripción de algo a ser memorizado. Por el contrario, es problematizar situaciones. Es necesario que los textos sean en sí un desafío para despertar la conciencia crítica (Freire 2014, p. 56)", para tomar al sujeto como productor y compositor del conocimiento que necesita para la vida.

Según lo anterior, Freire (2013) considera la lectura y la escritura como dos procesos dialógicos de construcción de conocimiento. Leer y escribir es entonces en Freire, una construcción e intercambio inacabado de experiencias que lleva a la comprensión crítica del mundo; en otras palabras, estudiar, leer y escribir, no se reducen a los espacios de escolarización, sino que son procesos que están insertos en la vida cotidiana de los sujetos, se van elaborando y reelaborando en la medida que se lee la palabra y el mundo. Asimismo, Freire considera la lectura y la escritura no como el acto mecánico de repetir las palabras, sino como un acto político de empoderamiento y concientización; dicho de otra forma, la lectura del mundo y de la palabra están en estrecha relación con la experiencia del sujeto, al respecto nos dice que: "Saber leer y escribir es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo, requiere que los hombre y las mujeres asuman un papel creativo y pensante ante su realidad (Freire, 2013, p. 17)"; esto es, hacer de la lectura y la escritura, una lectura del mundo de la vida<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Es importante retomar aquí el concepto de mundo de la vida o mundo vital de Husserl; así este mundo de la vida implica una visión profunda de los conceptos de subjetividad, historicidad del hombre y del mundo para comprender sus relaciones intersubjetivas en la vida cotidiana; se da la comprensión del mundo en la relación hombre- mundo, según Husserl (citado por, Acebes, 2001) es una realidad situada espacial e históricamente, así el mundo de la vida es el mundo de la experiencia sensible. Se propone esta lectura desde Husserl, para cimentar una relación entre la noción de subjetividad husserliana y la comprensión del mundo y concientización freireanas.

Ora bien, la lectura y la escritura en Freire (2013) son ante todo procesos que promueven y construyen espacios de lucha y de reflexión, espacios en los que el sujeto se conquista y ponga de manifiesto la concepción sobre sus cosmovisiones, cosmogonías y sus propios procesos culturales, de manera que se puedan ir elaborando como prácticas cotidianas y se afiancen en la medida que el sujeto, hombre o mujer, niño o niña, van construyendo y transformando su mundo. Para Freire (2013), leer y escribir es pronunciar el mundo como reflexión crítica. Según el autor existe una relación insoslayable entre la lectura y la escritura como procesos que no se pueden separar, pues se constituyen como un acto creador y recreador de conocimiento y de la realidad; así para Freire, quien lee construye conocimiento y quien escribe produce conocimiento, por tal razón, estudiar es un acto de crear y recrear ideas, que permite asumir una postura de curiosidad, de interrogación y de preocupación ante el conocimiento.

Cabe resaltar que para el autor, es un error separar la lectura y la escritura del proceso general de conocimiento, como ya se expuso alejar estos procesos de la experiencia cultural del sujeto, es cometer el error de pensar que solo se lee y se escribe para la escuela; en cambio, aprender a decir su palabra, se realiza en la medida que “[...] nuestro cuerpo socialmente actuante se constituye históricamente en un aprendizaje constante, hablante, lector y escritor, como parte de la naturaleza humana (Freire, 2014, p. 55).”, de manera que se nutran como procesos inseparables histórica y socialmente. Resulta que en la práctica del pensamiento freireano, la lectura y la escritura del mundo y de la palabra están en estrecha relación con los procesos culturales del sujeto; por lo tanto, el aprendizaje de la lectura y la escritura, entendidas como elaboración constante, se da a partir de palabras, ideas, concepciones, historias, cosmovisiones o procesos significativos de la experiencia común de los sujetos y no solamente de las ideas o palabras propuestas por el docente; puesto que el acto de estudiar es un quehacer que implica la lectura y

escritura como comprensión crítica del contexto. Es así como, enseñar la lectura y la escritura en clave freireana, se comprende como una construcción sociocultural que implica en el sujeto una postura creativa y comprensiva; por esta razón, leer no es solo decodificar o repetir las palabras ya escritas, sino que es pronunciar el mundo que se construye socialmente en el contacto con la cultura; en suma, son actos que nos humanizan y nos ponen en estrecha relación con la realidad.

En estas ideas de Freire (2013, 2014), sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, pone de manifiesto la necesidad de que los docentes podamos entender que la enseñanza y el aprendizaje de estos procesos, como un fenómeno social y cultural que está mediado por la praxis educativa, y que este quehacer educativo no está dado solo para los espacios institucionalizados, sino que se manifiesta en la vida social de las personas. Igualmente, comprender que estudiar es un acto creador y reflexivo, por lo tanto, el aprendizaje de la lectura y de la escritura, incluye aprender a leer la realidad y las prácticas sociales. Por tal razón, en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, el docente juega un papel sustancial en la medida que se reconoce también aprendiz, pues este proceso supone una situación dialógica, en la que la práctica educativa no es un acto de transferencia de conocimiento, como si el docente fuese el “sabelotodo”, el poseedor del conocimiento y los estudiantes como receptáculos vacíos que se deben llenar (Freire, 2014). Por el contrario, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, en clave de didácticas críticas, son un proceso dialógico y transformador que implica una constante reflexión sobre lo vivido, para la comprensión crítica del mundo.

El pensamiento freireano, enfatiza en la lectura y la escritura como procesos socioculturales, no solo de adscripción a la escolaridad y tiene una connotación que va más allá de las paredes de la escuela y de lo académico. Es importante resaltar, que la lectura y la escritura son el camino con el cual aprendamos a aprender, es decir, a aprender para la vida

y no solamente para las tareas académicas; si por el contrario tomáramos la lectura y la escritura como un arte, como desafío, como fuente de alegría y placer para enfrentar al mundo, tendríamos una comprensión crítica del contexto. En definitiva, la lectura y la escritura en Freire (2013), son procesos o prácticas socioculturales que permiten la formación y la emancipación humana, más allá de las instituciones; se dan en el mundo como prácticas políticas que permiten la humanización y concientización del sujeto.

## **Conclusiones**

Paulo Freire y su voz que se escucha y se leen a través de los libros, muestran el horizonte para pensar y repensar constantemente los procesos educativos; por ejemplo, en el pensamiento freireano y su pedagogía crítica como praxis política, como tránsito hacia una conciencia histórica, como posibilidad para posicionar el sujeto como histórico y social y reelaborar un diálogo didáctico en educación y de la escuela, una posibilidad de didáctica crítica que nos muestra otros caminos para deconstruir las matrices epistémico- pedagógicas que hoy circulan en los sistemas educativos.

Así las cosas, leer y escribir en el pensamiento freireano, es la relación cognoscente de los sujetos con el mundo, la construcción de la cultura, de la historia; es un anclaje para empezar a pensar el mundo con el otro y con los otros, mundo que se construye dialógicamente y en comunicación, como prácticas de concienciación. Freire (2013) argumenta que, si no hay conciencia de sí, no hay comprensión del mundo, no hay cuerpo, ni expresividad, sólo razón; la conciencia se da a través de la conexión con la realidad y con el mundo, porque la historia la escribimos cada uno día a día y no los dominadores del mundo, escribimos y reescribimos el pasado, el presente y el futuro.

La pedagogía crítica y la educación como práctica de libertad de Freire (1997), brindan una aporte a la educación latinoamericana, en la medida que plantea una educación para la vida, a través de la conciencia, del rescate de lo vivido, de lo cotidiano, de la memoria y de la historicidad. Asimismo, encontramos en el pensamiento freireano, un fuerte énfasis en recuperar el cuerpo como instrumento de aprendizaje, sobre que aprendemos, enseñamos y conocemos con todo nuestro cuerpo y la pregunta sobre cómo proponer una didáctica crítica que propenda por historizar los sujetos desde sus vivencias, su cuerpo, su realidad, sus raíces, su singularidad. Freire nos enseña a aprender con los sentimientos, con las emociones, con los deseos y con las dudas.

A partir de lo expuesto, surge en la postura de Paulo Freire sobre la construcción del lenguaje como sistema y en la mediación de este para comprender la lectura y la escritura del mundo, una relación entre su pensamiento, para activar en la comprensión del mundo la construcción del conocimiento como una reflexión crítica del mismo conocer, desde la enseñanza y el aprendizaje de lo real, del mundo, de la cultura y de la vida como presente historizado.

Freire comprende los procesos de lectura y escritura como prácticas humanas y sociales, que tienen diferentes connotaciones en el devenir de los sujetos; por tanto, estos procesos se relacionan y usan en su cotidianidad y en el mundo de la vida. En la práctica educativa del maestro Freire, no puede tomarse la lectura y la escritura como procesos de disciplinamiento y control, sino más bien, como procesos de construcción sociocultural que nutren la experiencia del sujeto en su cotidianidad y realidad.

En el quehacer educativo freireano, la lectura y la escritura tienen un sentido político y es el de la concientización como prácticas que le permiten al sujeto dar y darse cuenta de su ser y estar en el mundo, aprender a decir su palabra para transformarse a sí mismo y aportar a la

transformación de su realidad; es decir, un sujeto con la capacidad para autorreconocerse y reconocer las prácticas sociales que se dan en sus procesos culturales. Este aporte del maestro Freire a la educación latinoamericana, entendida como un tejido o un hilo social que nutre al sujeto durante toda su vida, brinda luces para concebir al sujeto latinoamericano como un constructor de sí mismo o como un artista de sí, que le permite a su vez historiar e historizarse a través del contacto con el mundo y con la cultura; en otras palabras, en la concepción freireana la educación, es un tránsito constante hacia la humanización.

Por último, el pensamiento de Freire brinda un horizonte conceptual y práctico para reflexionar no solo la praxis educativa, sino la cotidianidad de los sujetos, en la que los procesos institucionalizados dejan de ser el centro y se pone en el centro de la cuestión, la reivindicación de los sujetos como históricos y culturales.

## **Referencias**

Acebes, R. (2001). *Subjetividad y el mundo de la vida en Husserl y Merleau-Ponty*. (Tesis de Doctorado en Filosofía). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Becerra, R; Moya, A. (2009). *Pedagogía y Didáctica Crítica: Hacia la construcción de una visión latinoamericana*. *Integra Educativa*. 4, 1-25.

Freire, P. (1984). *Extensión o Comunicación. La concientización en el mundo rural*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, (1990). *Reflexión crítica sobre las virtudes del Educador*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda de Ayllu.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.



Freire, P. (2011). *Cartas a Guinea-Bissau. Una experiencia pedagógica en proceso*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2013). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2013). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2013.

Freire, P. (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2014). *La importancia de leer en el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Martín-Barbero, J. (2012). Oficio de cartógrafo. Travesías Latinoamericanas de la comunicación en la cultura. Introducción Aventuras de un cartógrafo mestizo (fragmento). Guadalajara.

Martínez, M. (2010). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). En: *Revista de Investigación en Psicología*, 9, (1), 123-146.

Otálvaro, D; Muñoz, D. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar. En revista: *Itinerario Educativo*, 62, 43-58.  
<https://doi.org/10.21500/01212753.1491>

Rodríguez Rojo, M. (1999). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.

Rodríguez- Rojo, M. (2009). La Didáctica Crítica, crítica la crítica educación bancaria. *Integra Educativa*. 4, 93-108.

Tobón, S. (2017). *Essential axes of knowledge society and socioformation*. Mount Dora: Kresearch.

# LOS APORTES DE LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE FRENTE A ESCENARIOS EDUCATIVOS INÉDITOS

Camila María Carlachiani

IES 28- UNR

[camilacarlachiani@gmail.com](mailto:camilacarlachiani@gmail.com)

## Resumen

Este artículo recupera y pone en valor algunos de los aportes ofrecidos por la obra de Paulo Freire (1921-2021) al pensamiento pedagógico latinoamericano conmemorando el centenario de su nacimiento. La vasta obra del autor a partir de la cual se han construido innumerables proyectos de investigación como así también propuestas vinculadas con la educación popular también ha derivado, a veces, en planteos e ideas que por momentos banalizaron su pensamiento. Muchas frases célebres son puestas de manera descontextualizada en epígrafes de publicaciones o trabajos que nada tienen que ver con sus aportes; frases sueltas en discursos públicos; estampas de su rostro en remeras y gorras, entre otros. Este escrito pretende ofrecer una clave de lectura sobre los aportes de Freire, que intenta correrse de posiciones dicotómicas de idolatría o rechazo. Se construye un recorrido que describe los sentidos y significaciones que se producen a partir de algunos elementos clave de su obra, estableciendo especialmente un diálogo con el libro publicado en 2020 por Walter Kohan, titulado *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*.

## La vigencia del pensamiento freireano

Más de cuarenta libros componen la obra de Paulo Freire. En nuestro país, cabría mencionar como las más difundidas y leídas a *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía como práctica de la libertad*, *Cartas a quien pretende enseñar*. También podrían nombrarse *Cartas a Guinea Bissau*, *Pedagogía de la esperanza (reencuentro con pedagogía del oprimido)* y *El grito manso*. En cada uno de sus escritos podemos encontrar a una misma línea de pensamiento que Freire construye a lo largo de su vida -a la cual revisa, critica y reformula- y, al mismo tiempo, reconocemos a un nuevo Freire en cada libro en tanto produce nuevos sentidos, análisis y propuestas. Así como su obra es vasta, también son innumerables los artículos, ponencias, libros, capítulos de libros y producciones académicas que abordan su pensamiento, recuperan sus aportes y también, realizan críticas radicales.

Este texto se interesa particularmente en el análisis realizado por Kohan (2020) ya que presenta una biografía no lineal, que recupera su vida desde una mirada filosófica, al tiempo que construye un relato que pretende deconstruir cierto tinte romántico de los aportes del pedagogo brasileño, entramando hilos que permiten comprender desde otro lugar nociones tales como: emancipación, educación bancaria, opresión, praxis, transformación, inédito viable e igualdad. De acuerdo con Skliar (2020) se trataría no sólo de una necesaria repolitización de la obra de Paulo Freire, sino también de una búsqueda de raíces más profundas quizá inadvertidas o menos exploradas, que permiten ir más allá del pedagogo endiosado o demonizado

<sup>3</sup>. En este sentido Kohan (2020) expresa:

---

<sup>3</sup> Cabe aclarar que el libro citado se escribe en un momento donde la figura de Paulo Freire es objeto de un discurso de odio visceral en Brasil antes y durante los primeros meses de asunción del presidente Jair Bolsonaro, donde en distintas manifestaciones se hizo público el slogan *basta de Paulo Freire* y se impulsó un proyecto legislativo para quitarle el título de Patrono de la educación brasileña.

Entre tantas apologías y detracciones, pretendo trazar una apreciación filosófica de la vida de Paulo Freire que sea sensible a sus enseñanzas, que resista a la doble tentación de reverencia o difamación y que mueva su figura hacia otras relaciones más allá de la adoración o el odio ¿Cuál es su valor filosófico para pensar la “politicidad” de la educación? (p.48).

Para ello, Kohan (2020) propone cinco principios o sentidos para realizar una lectura sobre la relación entre educación y política desde la perspectiva que Paulo Freire construye a lo largo de toda su obra: vida, igualdad, amor, errancia e infancia. A partir de ellos, reconoce que sus contribuciones refieren a una práctica y a una vida dedicada a la educación, “una manera de ocupar el espacio de educador que lo llevó de viaje por el mundo entero ‘haciendo escuela’, educando en países de América Latina, Europa, Asia y Oceanía, en Estados Unidos y en el África de lengua portuguesa” (p.34). También en ellos, afirma el autor, se encuentran los sentidos políticos de la tarea de educar ya que surgen de un diálogo crítico con su vida y sus textos.

El primer principio que enuncia Kohan se sintetiza en la palabra *vida*. Para Freire una educación emancipadora tiene sentido en tanto no sólo permite percibir y pensar el mundo, hacer una lectura del mundo sino también transformarlo. “...el poder transformador de una teoría o pensamiento reside en su capacidad para incidir, de alguna forma, en los modos de vida que busca comprender” (Kohan, 2020, p.82). En relación con este principio, la lectura filosófica que propone Kohan vincula el pensamiento de Freire con autores como Marx, Foucault y Sócrates, entre otros.

Podríamos afirmar que Freire está muy próximo a la concepción de filosofía socrática, en la cual la filosofía no es un sustantivo, una teoría, sino un verbo, una cierta relación con el saber que se ejercita. En ese sentido, hay en las perspectivas “socrática” y “freireana” una antropología, una epistemología y una ontología con fuertes trazos en común: una forma de ser, conocer y habitar el mundo con base en la pregunta, en la curiosidad, en la incompletud, y el deseo de que la vida sea una manera de aceptar y, al mismo tiempo, de enfrentar de forma “crítica” esa condición (Kohan, 2020, p.90).

En relación con esa forma crítica, Kohan señala que el cuestionamiento socrático es político y se dirige a quienes se dedican a la política en Atenas mientras que el cuestionamiento de Freire, es también político, pero más radical en tanto cuestiona las bases del orden social que sustentan la propia condición de opresión que enfrenta. De este modo, la vida y la política son indisolubles. Quizás la educación no se trate solo de aprender a leer el mundo sino de reconocer la propia vida, comprenderla, transformarla.

El segundo principio propuesto es el de la *igualdad*. Sostiene Kohan que “una educación política parte del principio de que todas las vidas valen igualmente y son capaces de poner en cuestión la vida individual y social (p.97). En este punto el autor realiza un análisis y establece posibles relaciones entre la igualdad que postula Rancière en *El Maestro ignorante* donde se relata la experiencia de Jacotot y la igualdad pronunciada por Freire. Según Jacotot la emancipación intelectual sólo es posible a partir del principio de la igualdad de las inteligencias. El maestro que no reconoce este principio se coloca por sobre los estudiantes y los embrutece. En cambio, el maestro emancipador reconoce tal igualdad y confía en la capacidad intelectual de todo y cualquier ser humano.

Por su parte, Freire también sostiene la premisa de la igualdad y su relación con la emancipación. En su pensamiento la emancipación social de los oprimidos y oprimidas era el sentido principal de su vida y de cualquier vida educadora. Así, la emancipación que propone Freire no es sólo cognitiva o intelectual sino también económica, social y política.

Afirmar una concepción igualitaria de la capacidad de pensar de educadoras, educadores, educandas y educandos pasa a ser una condición política necesaria para que los participantes de esa práctica educativa puedan, coherentemente, desplegar la igual potencia problematizadora de que son capaces para poner en cuestión sus vidas, el mundo en que viven (Kohan, 2020, p. 115).

En tercer lugar, encontramos el principio del *amor*. Se trata de un amor pedagógico que conlleva a la tarea de educar a un plano político, vinculado con esa igualdad tomada como punto de partida. En palabras de Freire (2012) “La maestra es la maestra, la tía es la tía. Es posible ser tía sin amar a sus sobrinos, sin disfrutar de ser tía, pero no es posible ser maestra sin amar a los alumnos (p.42). Si bien el gesto de amor pedagógico es condición para una educación emancipadora, podríamos afirmar que la preocupación de Freire por el amor va más allá de lo educativo. Su mirada filosófica de la vida está profundamente anclada en el amor. Así lo expresaba en una de sus últimas entrevistas “me gustaría ser recordado como un sujeto que amó profundamente a las personas, los bichos, los árboles, las aguas, la vida” (1997, s/p). También en el final de *Pedagogía del oprimido* se hace evidente la relevancia del amor en su obra. “Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar” (2015 [1970], p.238). Desde este punto de vista, cabría afirmar que el amor es reconocido por Freire como

motor de cambio, como aquello que transforma. Así, “quien ama enseñar no sale de la misma forma después de enseñar, no puede enseñar de la misma forma, porque ama aprender al enseñar” (Kohan, 2020, p.123).

Otro de los filósofos con quien Freire es puesto a dialogar a través de la obra de Kohan es Badiou, filósofo francés cuyas producciones intelectuales versan sobre el amor y la política. Este autor asocia, según Kohan, el amor a la familia y la política al Estado mediante interrogantes como ¿Son capaces los individuos, cuando se reúnen, se organizan, piensan y deciden, de crear igualdad? ¿Son capaces los individuos, de a dos, de asumir la diferencia y volverla creadora? En cambio, Paulo Freire “hace del amor política y de la política amor: dedica su vida a crear, en el mundo entero igualdad (presuponiéndola a partir de la diferencia)” (Kohan, 2020, p.131).

El cuarto principio, denominado *errancia*, se asocia al movimiento, a los viajes y desplazamientos que Freire realizó durante su vida asociado a la idea de andariego. En este principio el pedagogo brasileño es reconocido como quien se lleva a sí mismo hacia el mundo a la vez que es capaz de traer el mundo hacia sí mismo. Además, también es enunciado por Kohan como maestro errante en dos sentidos. Por un lado, porque anda por más de cien ciudades en los cinco continentes, transita los rincones más inhóspitos, desolados, desatendidos del mundo para contribuir con la educación de los oprimidos y oprimidas y para su propia educación. Es decir que no se ocupa solo de liberar a los oprimidos sino también de autoliberarse. Por otro lado, también erra en el sentido de equivocarse muchas veces, lo cual él mismo reconoce. Errar forma parte de la aventura de conocer y conocerse, de no aceptar nada del mundo como algo determinado (Kohan, 2020).

Esta no aceptación es la que lleva a Freire a un movimiento constante, asumiendo el riesgo de errar cuando se implica en un accionar. Así, prefiere hacer en vez de no hacer ya que el mundo es excesivamente

desigual para no hacer nada. La vida errante es lo que permite contrastar el propio mundo con los demás, reconocer su contingencia, e imaginar otros mundos posibles.

El quinto principio puede que sea el más llama la atención ya que cuando hablamos de la pedagogía freireana rápidamente nos ubicamos en la educación de jóvenes y adultos. Sin embargo, este principio, denominado *infancia*, presenta una entrada al pensamiento de Freire que hasta el momento ha sido escasamente trabajado y explorado. Kohan ofrece una serie de abordajes que remiten a la infancia del pedagogo, y a las huellas que posibilitan en él el despliegue de su vida adulta, su lucha, su compromiso y sus convicciones. Al mismo tiempo, se recuperan relatos donde Freire expresa la importancia de esa infancia viva durante toda su existencia. “Creo que una de las mejores cosas que he hecho en mi vida, mejor que los libros que escribí, fue no dejar morir al niño que no pudo ser y el niño que fui” (Freire, 2016 [2001], p.46). Por eso, la idea de infancia en Freire supera cualquier tiempo o edad cronológica. “Amar la infancia significa atreverse a comenzar a vivir nuevamente cada momento” (Kohan, 2020, p.179). Esto implica reconocer la potencia de la infancia como condición que permite mantener vivo no solo lo que fuimos sino también lo que no pudimos ser.

Una pedagogía de la infancia pensada desde los aportes de Paulo Freire implica dar a la infancia cronológica las condiciones para que pueda vivir infantilmente su infancia, su entrada al mundo de las letras a través de una educación política sensible, atenta, hospitalaria (Kohan, 2020). Así, la infancia abre a la vida la posibilidad de que todo pueda ser de manera diferente a como es. No se agota en la propia biografía, sino que permite a los y las educadores/as, hacer puentes con otras infancias para cuidar su condición infantil.



Hay una vida infantil en el mundo a la espera de ser sentida, escuchada, alimentada. Hay una infancia de escuela a recuperar, a reinventar. Hay mucha infancia en el mundo, hay una infancia del mundo esperando ser activada y revivida (Kohan, 2020, p.182).

A partir de los planteos propuestos, Kohan (2020) señala que hay una fuerza extraordinariamente niña-infantil en la palabra y en la vida de Paulo Freire.

Los cinco principios que Kohan propone para la lectura filosófica de Paulo Freire: vida, igualdad, amor, errancia e infancia condensan una trama de lectura novedosa para recuperar la potencia que su obra tiene en el presente. Al mismo tiempo, el trabajo de Kohan denota un compromiso ético político explícito ante “el ataque infame contra el más renombrado educador de América Latina” (Kohan, 2020, p. 188). Así, el libro citado busca mostrar la impropiedad de la tentativa destrucción de su figura recuperando los valores educativos y filosóficos de su pensamiento y de su vida.

### **La potencia del pensamiento freireano ante escenarios inéditos**

“¿Qué hacer cuando nos encontramos con la situación de desaprender toda práctica de la cotidianeidad para aprender otra forma de habitar el mundo? (Pasquinelli, 2020, p. 193). Desde el 2020 el mundo se encuentra ante un escenario inédito que dislocó las estructuras que organizaban nuestra cotidianeidad. Ya pasó más de un año desde que comenzó la expansión de la pandemia mundial provocada por la propagación del virus Covid-19. Son innumerables las publicaciones, reflexiones, paneles, simposios, artículos, e investigaciones que intentan dar cuenta de análisis que permitan comprender nuestro presente al mismo tiempo que algunos se atreven a proyectar un futuro o, mejor dicho,

un porvenir. La primera medida del sistema educativo fue el cierre total de los establecimientos trasladando las prácticas educativas de todos los niveles y modalidades de un modelo presencial a uno en la distancia. Lo ocurrido a partir de allí es difícil de categorizar y nombrar. Algunas autoras lo llaman aprendizaje en el hogar comandado por la escuela (Terigi, 2020), educación en la distancia, en la virtualidad, mediada por tecnologías y medios digitales, entre otros (Maggio, 2020; Dussel, 2020). Lo cierto es que desde aquel momento a esta parte sucedieron múltiples y diferentes procesos. La vuelta a una presencialidad alternada con sistemas de burbujas, la intermitencia en la asistencia a la escuela por el aislamiento de distintos grupos escolares hasta llegar a una presencialidad completa, sin burbujas, pero con estrictos protocolos fue y sigue siendo una tarea ardua y compleja. La escuela a la que asistimos no es ni será la que conocimos antes de la pandemia. Tampoco lo es el mundo ni la propia vida. Cabe preguntarnos entonces ¿Cuál es la vigencia del pensamiento freireano del último tercio del siglo XX para enfrentar los retos que nos imponen los escenarios inéditos de la segunda década del siglo XXI? Seguramente no hay una única respuesta para construir. Intento traer los cinco principios descritos en el apartado anterior (vida, igualdad, amor, errancia e infancia) para pensar en su potencia, la cual radica en su temporalidad presente, que excede todo tiempo cronológico. Lo que pretendo es encontrar puntas para tejer tramas que permitan construir otros mundos posibles a partir de los aportes de Paulo Freire, pensados en otro momento histórico.

En primer lugar, la preocupación de Freire por los oprimidos y oprimidas resulta significativa para pensar y también abordar posibles alternativas frente a la extrema desigualdad de nuestras sociedades, recrudescida a partir de la pandemia. La falta de acceso a tecnologías, y a redes de conectividad produjeron una mayor vulnerabilidad en las trayectorias escolares de estudiantes de todos los niveles y modalidades educativas. Las propuestas poco planificadas por la vertiginosidad de las definiciones políticas ante un escenario inédito también produjeron

disparidad en las posibilidades de aprendizaje. Todo ello, atravesado por un contexto sanitario que, por momentos fue muy crítico, donde la enfermedad, la muerte y el dolor eran (y son) moneda corriente.

En este marco, dos preocupaciones centrales circulan desde el 2020 en los discursos de las políticas educativas, en las voces de especialistas en educación, equipos de gestión y docentes de todos los niveles y modalidades: el *sostenimiento de los vínculos* y la *continuidad pedagógica*. Veremos qué posibilidades de reflexión y pensamiento ofrecen los cinco principios freireanos ofrecidos por Kohan (2020).

La *vida* como principio implica un ejercicio filosófico que abre la vida a un cuestionamiento sobre sí, sobre el modo de vida que se comparte y que permite abrir otras formas de vida. De acuerdo con Kohan (2020) “cuando educamos sensibles a esa dimensión, no se trata meramente de enseñar o aprender teorías, contenidos, ideas, sino, sobre todo, de afirmar determinado modo de vida, poniéndolo en cuestión, abriendo sus sentidos, haciendo de él una aventura compartida siempre abierta” (p.202). Comprender la pandemia y el consecuente cierre de los establecimientos escolares como acontecimiento (Badiou, 2013) implica develar la posibilidad de cuestionar los límites que la escuela prepandemia ya tenía. Este ejercicio filosófico implica una mirada y también una revisión crítica a partir de la pregunta ¿Qué está pasando? ¿Qué nos está pasando?

Un acontecimiento es algo que hace aparecer cierta posibilidad que era invisible o incluso impensable. Un acontecimiento no es por sí mismo una creación de realidad; es creación de una posibilidad, abre una posibilidad. Nos muestra que hay una posibilidad que se ignoraba (...) crea una posibilidad, pero luego hace falta un trabajo, colectivo en el plano de la política (...) para que esa posibilidad se haga real (p. 21).

En este sentido, creo en la potencia del principio de la vida para instalarlo en el corazón de toda práctica educativa más allá de su modalidad, sea presencial, no presencial o en la distancia. Para ello, resulta necesario deconstruir ciertas dicotomías que en discursos mediáticos y sociales se instalaron como, por ejemplo: presencialidad sí/presencialidad no; cámaras encendidas/cámaras apagadas; cuadernillos sí/cuadernillos no, entre muchas otras. Me refiero a que la tan preocupante continuidad de los vínculos pedagógicos va más allá de tales oposiciones.

Resulta relevante en este aspecto recuperar el principio de la *igualdad* vinculado al reconocimiento del valor de todas las vidas en todas sus manifestaciones. Es un principio político, una posición asumida sobre lo que una vida puede cuando construimos vínculos pedagógicos. No sabemos lo que una vida puede, pero se trata de apostar a la creación de condiciones que potencien todas las formas de vida. La vigencia de este principio desafía las formas escolares más aún en pandemia ya que queda al descubierto que la equivalencia entre igualdad y homogeneidad no tiene asidero. Sostener la igualdad como principio en contextos socialmente desiguales es un gran reto. Se trata de reconocer la igual validez de todas las vidas y todas las trayectorias, el mismo punto de partida como condición tanto para quienes tienen acceso a las tecnologías como para quienes no. Es posible advertir cómo estos dos principios (vida e igualdad) se relacionan mutuamente. La igualdad como premisa y punto de partida en una relación educativa, como condición política para que la transmisión acontezca, lleva indefectiblemente a la vida, su cuestionamiento y su potencia creadora.

Cabe entonces traer el siguiente principio que es el amor, también político, en la medida en que atraviesa a esas vidas que se encuentran en el acto educativo, y las transforma. Una ilustración de este aspecto lo encontramos en la letra de la canción *Encuentros* de León Gieco:

*Chispa de luz en los ojos  
Veo quien soy junto a otros  
No tiene edad la escuela  
Hoy dibujé mi nombre en letras  
Mírame ya, nómbrame ahora  
Miedo no hay, ya no me toca  
Puedo sentir que queda afuera  
Como un milagro la vergüenza*

*Voy a leer un cuento viejo  
Que escondí por mucho tiempo  
Imaginé por los dibujos  
Era de hadas, era de brujos  
Migas de pan, camino largo  
Se las comió un día encantado  
Renacerán sueños más lindos  
Entre amor, entre los hijos*

*Felicidad al encontrarte  
Algo de mi voy a contarte  
Acumulé más palabras  
Noche oscura, que aclara  
Chispa de luz, en mi vergüenza  
Vos me enseñas, nombres y letras  
Con tu llave colorida  
Abro la puerta a la alegría*

Así, el amor es el principio que, como una forma de fuerza, de lucha compartida por una vida más vida de la que estamos viviendo, permite el encuentro de dos vidas en su diferencia. “Por fin, el amor a todas las formas

de vida es un componente de la educación, y la amorosidad del educador o educadora, una dimensión insustituible de su tarea” (Kohan, 2020, p.202). En este sentido, afirmamos una y otra vez que sin ese amor pedagógico que posibilita el vínculo, la transmisión se torna imposible. Ahora bien, me pregunto si solo la presencialidad en la escuela garantiza que ese amor pedagógico acontezca. Con esto no estoy diciendo que la presencialidad no sea necesaria o que sea irremplazable, sino que, muchas veces, aún en el encuentro en las aulas de la escuela, nos cuestionamos poco acerca de las formas que asume este afecto en términos educativos.

También la errancia como principio muestra su potencia en dos sentidos. Errar como equivocación y errar como movimiento continuo, desplazamiento. Se trata de ver desde un plano positivo ambos sentidos para dar lugar a la recreación. El sentido de errar radica en que otro mundo es posible, no está escrito, está por venir, abre la mirada hacia un porvenir. Este principio nos permite sostener nuestro trabajo diario en un escenario sumamente inédito, donde el futuro es difícil de imaginar, pero donde es posible construir, errando, un porvenir. En relación con esta idea sostengo en otro trabajo que “Las afectaciones que este proceso inédito tiene sobre la educación y lo escolar implica reinventar las preguntas, trazar nuevas líneas de pensamiento y construir respuestas de manera colectiva” (Carlachiani, 2020, p.1041).

Esta mirada abierta desde la errancia hacia el porvenir implica recuperar el quinto principio, la infancia, como una forma de experimentar el tiempo, de habitar el presente, de desplegar la curiosidad, la duda, la pregunta. “Una educación infantil, no por ser una educación de la infancia, sino por devenir una infancia de la educación, una educación otra, infantil, nacida de la duda, curiosidad y ausencia infantil de certezas” (Kohan, 2020, p.203). Creo que la ausencia de certezas, lejos de paralizarnos, es lo que nos impulsa a seguir. La incomodidad que genera el no saber debería ser el puente hacia la creación de otros modos de hacer escuela, capaces de dislocar aquellas piezas de su formato que obturan las posibilidades de que

todas las infancias y todas las juventudes sean educadas y ejerzan sus derechos, aún en escenarios inéditos y sumamente desiguales.

## Reflexiones finales

*La fortaleza de la escuela está en su debilidad  
como no lo puede todo,  
puede algo  
(Freire, 2015)*

Durante el recorrido de lectura propuesto conocimos cinco principios filosóficos que Walter Kohan construyó para sumergirnos en una biografía de Paulo Freire a través de sus textos, su obra y su vida. Intenté delinear algunos análisis y líneas de reflexión reconociendo la potencia de estos principios para, no solo pensar la educación de nuestro tiempo, sino también para construir proyectos colectivos capaces de proyectar la mirada a un porvenir que es incierto.

El epígrafe que antecede a este último apartado se encuentra en una publicación titulada *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. La misma fue organizada por Ana María Araújo, esposa de Paulo Freire, en conmemoración de los 80 años que hubiera cumplido el pedagogo. Es una obra que reúne testimonios, ensayos, diálogos y conferencias, entrevistas y cartas. En este libro Freire señala especialmente aquello que la escuela puede, lo cual me resulta sumamente pertinente para culminar este artículo.

“A los educadores y educadoras, en tanto políticos, les cabe percibir esos ‘posibles’ que, realizados hoy, harán viables los ‘posibles’ de mañana” (Freire, 2015, p.86). Algunos de los posibles hoy son:

- a. Entender el acto de enseñar como un quehacer a través del cual el educador invita al educando a apropiarse del contenido enseñado mediante su aprehensión crítica.
- b. Respetar la identidad cultural, de clase, de los educandos.
- c. Respetar, para superarlo, el saber hecho experiencia cuando el educando llega a la escuela.
- d. Vivir experiencias con los alumnos en las que se respeten sin recelos el derecho a opinar, a criticar, a escoger, a juzgar y a optar.
- e. Discutir con los educandos, teniendo en cuenta su franja etaria, problemas locales, regionales y nacionales como la violencia, la negación de la libertad, el desprecio por la cosa pública (...) los millones de dólares que se pierden en instrumentos que estropean la intemperie (...) las vidas que se extinguen en las colas de los hospitales (...) hablar con los educandos de nuestro derecho a indignarnos ante semejante irresponsabilidad, pero también nuestro deber de luchar democráticamente contra todo eso.

Por último, querría dejar en claro que las cosas que puede la escuela son cosas que van haciéndose posibles en la praxis de los educadores y educandos (Freire, 2015, p.87).

Creo firmemente que, en esta praxis posible, local, colectiva, construida por educadores y educandos, radica la posibilidad de seguir haciendo escuela. Una escuela del porvenir donde la vida, la igualdad, el amor, la errancia y la infancia nos permiten seguir soñando otros mundos posibles. Mundos más justos, más igualitarios y más solidarios.

## **Referencias**

Badiou, A. (2013). *La filosofía y el acontecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.



Carlachiani, C. (2020). Pandemia, aislamiento social y desigualdades: una trilogía compleja para educar. En: Revista Científica Educ@ção. v.4. n.8. outubro/2020. Dossiê: Educação em tempos de COVID19. pp.1030-1042.

Dussel, I. y Terigi, F. (2020). El desafío político de continuar enseñando con sentido inclusivo. Las prácticas en contextos de aislamiento. Mesa panel de las jornadas de formación docente organizadas por el Instituto Nacional de Formación Docente. Argentina. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=pZYGWi7nHQM>

Freire, P. (1997, 17 de marzo). Última entrevista. PUC, Sao Paulo. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=yPtBrZ9V890>

Freire, P. (2012) [1993]. Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI.

Freire, P. (2016) [2001]. El maestro sin recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante. Siglo XXI.

Freire, P. (2015) [1970]. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Kohan, W. (2020). Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica. CLACSO.

Maggio, M. (2020). Enseñar en tiempos de pandemia. Webinar organizado por la universidad de Catamarca, Argentina. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=lvy5QZ5Qk04>

Pasquinelli, L. (2020). Lo local es político. En: Amadeo, P. (comp.). La fiebre. ASPO.

Skliar, C. (2020). Prólogo. Paulo Freire más que nunca. Una oportunidad entre lo inacabado y lo inacabable. En: Kohan, W. (2020). Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica. CLACSO.

**PENSANDO CON FREIRE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA  
INCLUSIÓN: RELATO DE UNA EXPERIENCIA**

Maltaneres Valentina  
EEMPA 1330- UNR- UCAMI  
[valentinamaltaneres@gmail.com](mailto:valentinamaltaneres@gmail.com)

Marioni Valentina  
EEMPA N° 1330  
[valentina.marioni90@gmail.com](mailto:valentina.marioni90@gmail.com)

Rizzo Leonardo  
EEMPA 1330  
[psleonardorizzo@gmail.com](mailto:psleonardorizzo@gmail.com)

Scott Romina  
EEMPA N° 1330  
[scottivanar@gmail.com](mailto:scottivanar@gmail.com)

**Resumen**

En el marco de los aportes de Paulo Freire a la temática de la inclusión y respeto a la diversidad, este trabajo recupera una experiencia de formación docente en la temática, llevada a cabo en una escuela secundaria semipresencial para jóvenes y adultos en la provincia de Santa Fe. En principio se presenta un recorrido de la literatura sobre los trabajos publicados en los últimos diez años sobre la mirada freireana de la inclusión y sobre experiencias de formación docente en esta línea. Seguidamente se relata la experiencia de formación llevada a cabo con 360 educadores de la EEMPA N° 1330, analizando y discutiendo las ideas y concepciones de los participantes en torno a inclusión y diversidad. Finalmente, se presentan algunas conclusiones provisorias sobre la experiencia y se plantea una agenda futura de formación e investigación posible.

## Introducción

En los últimos años, la concepción de una educación inclusiva se ha instalado como eje central en los sistemas educativos mundiales. Argentina no ha sido la excepción y a partir del principio de la educación como derecho, establecido en la Ley. N° 26206, todas las personas, sin discriminación de ningún tipo, tienen el derecho de acceder a una educación inclusiva y equitativa de calidad que además promueva oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida (ME, 2019). Llevar a cabo este desafío requiere una educación donde se acepten y valoren las diferencias, una escuela abierta, flexible y participativa, más aún si esa escuela está abocada a la educación de jóvenes y adultos, personas que de alguna manera han tenido vulnerado su derecho a la educación y ahora retoman su trayectoria educativa.

Es sabido que, en educación, al igual que en otros ámbitos, desde mediados del S XX, se han generado profundos movimientos de interpelación a la escuela de la modernidad en lo que tiene de expulsiva y normalizadora. En principio surgieron propuestas orientadas a la integración educativa, respaldada por diversas declaraciones mundiales. En Argentina, como señala Borsani (2018) hubo tres hitos que dieron impulso a los proyectos de integración, en los años 80: la Ley Federal de Educación, la creación del INADI y la promulgación de la Ley de Discapacidad. Estos eventos fueron instaurando un nuevo paradigma sobre integración y discapacidad, dando lugar al concepto de *necesidades educativas especiales*. Para esta autora, la escuela integradora representa un momento de apertura de la escuela tradicional, un modelo superador del perfil segregacionista que predominó históricamente en la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, donde imperaba el trato “diferente», «especial”, de neto sesgo rehabilitatorio acorde al modelo del paradigma médico. Sin embargo, aún hay mucho que avanzar para lograr una escuela inclusiva. Esta tarea requiere pensar en “necesidades educativas” sin el adjetivo “especiales”, y reconocer la diversidad y

pluralidad de los estudiantes, llevando adelante un trabajo diversificado con agrupamientos heterogéneos, modalidades variadas y flexibilidad temporal y espacial. Implica, por ende, atender a la diversidad. Desafortunadamente, para Dussel (2005) la “atención a la diversidad” se volvió muchas veces un eufemismo de la educación para los pobres, de la distribución compensatoria de recursos en una situación de desigualdad que se dio por sentada. Ello se evidencia en los sentidos sobre la diversidad que hoy circulan entre los docentes. Según su experiencia, la “diversidad” es leída, por muchos educadores, como un indicador de extrema pobreza o de discapacidad manifiesta; no engloba a la diferencia inscripta en cada uno de los seres humanos, sino la desigualdad total sobre la que hay poco por hacer. Más aún, no interpela la injusticia. De allí que para ella resulta urgente habilitar otros sentidos y prácticas sobre la diversidad en la escuela, especialmente en la escuela media que evidencia la crisis educativa como ningún otro nivel. Se entiende que los procesos de formación docente constituyen la clave para este cambio de perspectiva, y este escrito se orienta a compartir una experiencia reciente llevada a cabo con un grupo numeroso de educadores de una escuela media para jóvenes y adultos.

Ahora bien, en la búsqueda de referentes de la pedagogía que acompañen la tarea de transformación de la escuela y el cambio de posiciones en los educadores, la figura de Paulo Freire y su propuesta de una pedagogía de la emancipación, aparece de manera nítida aportando conceptos y herramientas para una educación inclusiva y para la formación docente. En este trabajo se revisarán algunos antecedentes de publicaciones que rescaten las ideas de Freire en materia de inclusión y diversidad para luego compartir los resultados de la propuesta formativa llevada a cabo con educadores, sacando a luz los sentidos sobre inclusión y diversidad de los mismos y realizando una lectura reflexiva de tales aportes desde los postulados freireanos.

## **Antecedentes de la temática**

Se realizó una búsqueda de publicaciones sobre la temática en los últimos diez años, en los principales portales de ciencia de España, Latinoamérica y el Caribe (Redalyc; Dialnet; La Referencia) mediante los descriptores Paulo Freire; inclusión y diversidad. Se identificaron más de 400 tesis (maestría y doctorado), y alrededor de 150 artículos de revistas. De estos trabajos se seleccionaron aquellos más recientes y que tratan los aportes de Freire a la temática de la inclusión y la diversidad y algunos trabajos que abordan experiencias de formación docente en este marco.

Verdeja Muñiz (2016) presenta una reflexión acerca de una parte de la obra escrita en castellano de Paulo Freire (1921-1997) e identifica aportes de su pedagogía a uno de los principales retos educativos del momento: la construcción de una escuela inclusiva e intercultural. La autora destaca que Paulo Freire siempre hablaba de la importancia de incluir a los diferentes, comenzando por los más pobres, y que fue uno de los primeros en defender la multiculturalidad como forma de inclusión. Además, su pedagogía parte del principio de que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad cultural (Besalú, 2002 en Verdeja Muñiz 2016). El análisis documental de diez libros de Freire le permite identificar términos como tolerancia; diversidad; identidad cultural; diálogo; escuela democrática; diferente “el Otro”; multiculturalidad, transformación, convivencia; que dan prueba de la preocupación de este autor por la inclusión educativa y orientan principios para este desafío. Uno de los postulados que se destaca refiere a la necesidad de replantear el modelo de formación del profesorado. Verdeja Muñiz sostiene que se debe promover una praxis que permita a los docentes “conocer y utilizar las herramientas necesarias para el abordaje de sus funciones docentes, poniendo el acento no sólo en las competencias profesionales, sino también en las interculturales” (p.181). La autora

concluye resaltando la vigencia y actualidad de los planteamientos de Paulo Freire. Recientemente esta investigadora publicó un capítulo de libro sobre la misma temática: los aportes de la pedagogía de Freire a la construcción de una escuela democrática, profundizando sus conclusiones del 2016 (Verdeja Muñiz, 2020).

En esta misma línea, otro trabajo analiza la contribución de Freire al proceso de ruptura de las prácticas pedagógicas excluyentes (Pacheco Marqués y Anderson dos Santos, 2015). Las autoras parten del concepto freireano de *utopía* y desde allí defienden la inclusión como una “novedad viable”. Sostienen que el pensamiento de Freire está marcado por la lucha contra cualquier discriminación, en la búsqueda incesante de superar la relación opresor-oprimido. Asimismo, postulan que el ideal utópico del cambio, por la vía de los caminos freireanos de comunión, de diálogo, de conciencia, representa hoy, uno de los mayores sueños de todos: la inclusión; una realidad donde los opresores y los oprimidos se liberan de las ataduras del prejuicio, la discriminación y la injusticia. Para ellas este es uno de los legados más ricos e importantes de Freire: el respeto al ser humano en lo que tiene de más valioso, su humanidad.

Por su parte, Gonzales González (2017) sostiene que, en el contexto actual de crisis económica y social en España, los postulados pedagógicos de Paulo Freire no han perdido vigencia. Presenta los resultados de un trabajo de campo etnográfico con estudiantes de grado de Antropología Social de la Universidad de León (España) que muestran que los mismos reconocen la diversidad cultural y la importancia de respetar la identidad étnica de los inmigrantes educandos, aspecto que requiere la empatía como recurso principal. La "educación problematizadora" es la base en la construcción de aprendizajes significativos en inmigrantes adultos. En este sentido, siguiendo con Freire (1974), se impone pensar y vivir "la educación como práctica de la libertad", ya que "el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no solo está en el mundo sino con el mundo" (p. 575). El autor concluye que la Universidad tiene que ocuparse no solamente de la

cultura de la docencia, sino también de la "cultura del silencio", dejando de lado el rol pasivo del docente y que a través del método transformador de Freire es posible reducir las desigualdades sociales.

Ferreira Gomes y colaboradores (2020) realizaron un recorrido bibliográfico para conocer el estado actual de las ideas de Freire, especialmente en lo que refiere al marco pedagógico y político del diálogo. A partir de un enfoque descriptivo, el estudio realizó una reflexión teórica sobre la reinterpretación del pensamiento educativo de este pensador. Señalan que, en Brasil, las teorías basadas en el diálogo y la participación, originales de Paulo Freire, se han convertido, por un lado, en objeto de crítica y persecución; mientras que, por otro lado, ante una situación de crisis y desánimo, se han adoptado y defendido con mayor vigor como una vertiente de inclusión y democracia. Finalmente, el artículo defiende que la perspectiva pedagógica de Freire sigue vigente, en la búsqueda de un mundo plural en el que se exija reconocimiento y autonomía.

Un trabajo de especial interés es el estudio bibliométrico de Lima y Pereira (2019) ya que analiza la cantidad de tesis y disertaciones, producidas en el período de 2010 a 2018, acerca de las dificultades de docentes y estudiantes en la Educación de Jóvenes y Adultos. La investigación buscó especialmente conocer los aspectos abordados en los trabajos, las expectativas y desafíos enfrentados ante las dificultades encontradas, y analizar las intervenciones propuestas, todo esto en el marco de los aportes de Paulo Freire. Se comprobó que estos trabajos no abordan la totalidad de aspectos físicos, psicológicos y sociales, sino solo alguna de las dimensiones. Específicamente identificaron como principal temática la formación docente (27 trabajos). En cuanto a la inclusión, las autoras identifican 7 tesis alusivas. El trabajo concluye con la necesidad de crear programas de formación y apoyo al docente en la EJA y respaldar la lucha en defensa de esta modalidad como política pública de Estado.

Todos estos estudios muestran que existe suficiente prueba del interés de Paulo Freire por la inclusión y la diversidad y que sus ideas siguen vigentes en las propuestas pedagógicas actuales. También se visibiliza la necesidad de la formación docente continua en estas temáticas, en especial en el contexto de la educación de jóvenes y adultos.

### **Contexto institucional de la Formación Docente implementada**

La EEMPA N° 1330 es una escuela secundaria de gestión pública, que se enmarca en la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). Tiene alcance en toda la provincia de Santa Fe y posee la característica de la semipresencialidad, ya que se cursa un 89% de manera virtual en una plataforma educativa del ministerio de educación de la provincia y un 11% mediante encuentros presenciales. Su organización curricular es modular e interdisciplinaria, los contenidos abordan situaciones problemáticas que son ejes de cada módulo y se orientan a la realización de Proyectos de Acción Sociocomunitarios para la aprobación de los mismos.

La escuela fue creada en el marco del plan de inclusión socioeducativa “Vuelvo a Estudiar” que se implementó desde el 2013 al 2019. Dicho Plan estaba orientado a jóvenes y adultos que no habían iniciado o habían interrumpido sus estudios secundarios y tenía como objetivo la revinculación con el sistema educativo y el sostenimiento de sus trayectorias. Cabe recordar que desde la implementación de la Ley Nacional de Educación 26.206 en el año 2006 la educación secundaria es obligatoria en todo el territorio argentino.

Sin embargo, en esta búsqueda de incluir jóvenes y adultos se observó que para muchos de ellos no era posible sostener un cursado presencial por diferentes motivos, entre ellos horarios laborales rotativos, tener a cargo el cuidado de familiares o estar a grandes distancias de



establecimientos educativos; es por esto que en el año 2015 se pensó en implementar una escuela de cursado semipresencial y virtual, dando origen a la EEMPA N° 1330 cuyos planes de estudio están aprobados por el Consejo Federal de Educación y cuentan con las resoluciones ministeriales pertinentes para emitir títulos de educación secundaria con validez nacional.

La escuela actualmente cuenta con una planta de 360 agentes entre los que se encuentran docentes tutores que enseñan en las aulas virtuales y diversos equipos de profesionales abocados a la formación continua, la producción de contenidos y materiales, el mantenimiento de la plataforma y acompañamiento a las trayectorias de estudiantes, entre otras tareas; registra más de 2.000 estudiantes activos y alrededor de 1600 egresados hasta el momento.

Los docentes que constituyen parte de la planta de la escuela (junto a otros educadores de diferentes instituciones y disciplinas) fueron formados a través de diversos cursos desde la perspectiva de tutores virtuales afectivos e inclusivos<sup>4</sup>. El objetivo de estos trayectos fue formarlos en la práctica de la acción tutorial mediada por las TIC y en la producción de materiales didácticos con fines educativos, desde una perspectiva de trabajo interdisciplinaria en la modalidad de educación para jóvenes y adultos. A su vez, en cada formación docente sostenida tanto en el marco del Plan Vuelvo a Estudiar (2013-2019) como en cada formación docente interna de la EEMPA, los aportes de Freire estuvieron presentes dado que la perspectiva inclusiva sostenida por la escuela piensa en un sujeto transformador de sí mismo y de su contexto en un proceso dialógico entre educador y educando. “Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—,

---

<sup>4</sup> “Tutores Virtuales, Humanizadores, Afectivos e Inclusivos” (Res. N° 1674/14); “La formación del Docente Tutor del Plan Vuelvo Virtual para una educación socio-inclusiva” (RM N° 2091/15); “La formación del tutor virtual afectivo e inclusivo del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual” (RM N° 0673/2017); “La formación del docente como tutor virtual afectivo e inclusivo del Plan Vuelvo a Estudiar” (RM N°1782/18) y “La formación de educadores para una educación socio-inclusiva en el Pan Vuelvo a Estudiar (RM N° 1781/18).

los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 2008, p.69).

### **Reseña de la Formación**

En el mes de mayo del año 2021 se realizó un dispositivo de formación docente interna para toda la planta de la EEMPA el cual se tituló “Respeto a las diferencias y acompañamiento a las trayectorias escolares”. Esta formación fue planificada y diseñada desde la Coordinación de Formación Docente, dentro de la Vicedirección de innovaciones educativas y formación docente. La misma estuvo enmarcada en la línea de trabajo “Encuentros para reflexionar” iniciada en el año 2020 dando marco a la realización de diferentes encuentros de discusión y formación colectiva, y dentro del cual se realizó el dispositivo de formación docente del año 2020 titulado “El uso inclusivo del lenguaje”.

La formación interna del corriente año tuvo como objetivo general sensibilizar y movilizar representaciones, creencias y estereotipos respecto a las diferencias y la diversidad en la escuela, para la construcción colectiva de una perspectiva educadora inclusiva con jóvenes y adultos en la virtualidad. Para alcanzar tal objetivo, se establecieron las siguientes metas específicas: repensar los conceptos de integración e inclusión e identificar los paradigmas presentes en la escuela en relación con la diversidad; reconocer, socializar y poner en valor las prácticas pedagógicas inclusivas; fortalecer la articulación entre equipos para el acompañamiento de las trayectorias escolares; y evaluar la propuesta educativa sostenida por la institución en el 2020 en contexto de pandemia<sup>5</sup>, para definir acciones en el ciclo lectivo 2021.

---

<sup>5</sup> En el marco de las condiciones establecidas por el aislamiento social y obligatorio generado por el COVID, el equipo directivo junto con la planta docente, dispusieron la modificación de los criterios para la aprobación de los módulos pedagógicos por parte de los estudiantes. Con ello se apuntó a dar prioridad a determinadas actividades e instancias, quedando otras con un formato de realización opcional.

Durante la semana destinada a esta formación, toda la planta escolar trabajó en grupos de aproximadamente 5 integrantes, compuestos por trabajadores de los equipos de gestión escolar y por docentes tutores virtuales y territoriales. Se conformaron 63 grupos, los cuales tuvieron la autonomía de definir la forma de encontrarse virtualmente y trabajar en común, sobre la base de una guía de trabajo que se dividió en tres momentos específicos.

El primer momento, a partir de recursos audiovisuales disparadores, invitaba a la reflexión sobre las propias concepciones de diferencia, diversidad e inclusión y a poner en común experiencias personales sobre la temática. El segundo momento, proponía reflexionar a partir del material teórico sugerido en torno a un caso real, una situación concreta de un estudiante en situación de vulnerabilidad educativa en la que peligraba la continuidad de su trayectoria escolar. A partir del caso planteado, se proponía que el grupo ideara un abordaje, incorporando actores internos y externos de la institución. Un tercer momento estaba dirigido a completar grupalmente un formulario en donde los trabajadores evaluaban, desde su experiencia en las aulas, los criterios de evaluación y acreditación definidos en septiembre del año 2020 en vistas de la situación generada por la pandemia.

Dentro de las consignas de trabajo se solicitó que cada grupo realice una producción escrita breve sobre las reflexiones y conclusiones arribadas. De los 63 grupos conformados, 56 realizaron dicha producción en tiempo y forma, las cuales fueron entregadas a través de la plataforma educativa de la EEMPA.

La instancia formativa finalizó con la realización de un encuentro virtual sincrónico<sup>6</sup> en donde cada grupo compartió sus reflexiones al conjunto. Ese día se contó con la colaboración de colegas que registraron las ideas surgidas en las conversaciones desarrolladas.

---

<sup>6</sup> Esta organización estuvo dada por cuatro salas de google meet en las que - simultáneamente- se reunieron todos los integrantes de la EEMPA.

Ambos registros -las producciones escritas y los apuntes de la jornada sincrónica- fueron revisadas y procesadas<sup>7</sup> por el equipo de formación docente y de allí emergieron ciertas categorías que nucleaban sentidos sobre la diversidad e inclusión y que resultan pertinentes a los fines de este artículo.

### **Concepciones docentes sobre inclusión y diversidad. Las barreras y el trabajo en red**

Tal como fue mencionado, de las producciones obtenidas y de los debates desarrollados, fue posible reconstruir las ideas principales acerca de inclusión y diversidad de los educadores en la EEMPA. Estas ideas emergentes pueden ser agrupadas en tres categorías: la categoría *sujeto* y el modo en que es pensado al interior de la escuela; la categoría *barreras* y lo que estas representan e implican para docentes y estudiantes; y la categoría *red* que alude la labor de vinculación entre diferentes actores para acompañar las trayectorias.

En relación con la primera categoría aparecen sentidos que reconocen al sujeto de la inclusión como un sujeto que porta una historia, una trayectoria, un proyecto de vida, una determinada constitución de sus vínculos y saberes de la experiencia. Un sujeto que además presenta tiempos y ritmos únicos de aprendizaje. En este sentido, un grupo expresó que “[...] como educadores, es importante tener en cuenta la historia del sujeto, su cultura [...] aquellos vínculos afectivos que muchas veces ofician de soporte en la trayectoria de aprendizaje”.

Asimismo, señalaron que las trayectorias educativas inclusivas “[...] son aquellas que respetan los tiempos de aprendizaje particulares, facilitadas por la posibilidad de recurrir a módulos, la finalidad sociocomunitaria que favorece la intervención sobre el entorno, la

---

<sup>7</sup> Para ello se utilizó un archivo Excel con el fin de identificar las conceptualizaciones que la planta docente posee acerca de los conceptos de diversidad e inclusión, entre otras.

valorización de los saberes que empoderan y fortalecen la autoestima”, “[...] utilizando como base los conocimientos que traen como bagajes de su experiencia cotidiana”. En estas palabras es posible observar huellas del pensamiento freireano quien en su texto *Pedagogía de la autonomía* (2008) señalaba:

No es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los "conocimientos hechos de experiencia" con que llegan a la escuela. El respeto debido a la dignidad del educando no me permite subestimar, o lo que es peor, burlarme del saber que él trae consigo a la escuela (p 20).

En esta instancia formativa - al igual que en trayectos anteriores - una de las mayores discusiones presentadas se dio en relación a la vinculación entre los conceptos de diversidad, y discapacidad, y en ese sentido se observa cierto avance conceptual en varios educadores que diferencian ambos conceptos “[...] la diversidad es pensar en todos los estudiantes y no sólo en aquellos que tienen discapacidad”. La diversidad fue definida como una condición inherente al ser humano, donde una de sus posibles manifestaciones sería la de los estudiantes con discapacidad. No obstante, cabe agregar que algunos trabajos siguen evidenciando una mirada restringida que entiende como sinónimos a dichos conceptos. En esta misma línea se encuentran las demandas por conocer “diagnósticos” en los casos en los que el sujeto presenta problemas en su aprendizaje. Aun así, los equipos de docentes han expresado que “[...] en educación no debe haber miradas patologizantes y tratar de saber apresuradamente qué diagnóstico tiene el otro [...]. “Es menester instalar en el centro de la discusión pedagógica la idea de estudiante hegemónica, para repensar y

construir nuevos conceptos que se ajusten a la pluralidad existente. [...] y no a “normalizar”. Esta perspectiva se vincula con el postulado freireano de la singularidad de cada trayectoria, y anudado a esto, la singularidad de la práctica docente: “Como profesor crítico, yo soy un "aventurero" responsable, predispuesto al cambio, a la aceptación de lo diferente. Nada de lo que experimenté en mi vivencia docente debe necesariamente repetirse” (2008; p. 16).

Otros sentidos que aparecieron sobre la diversidad, refieren a la pluralidad. Algunos la definieron como un valor educativo que se manifiesta a través de las diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas, cognitivas, sociales, culturales, subjetivas; otros apuntaron a la diversidad de trayectorias, de ideas, de historias, de edades y de contextos. Finalmente, algunos sentidos de la diversidad refieren a que se trata de una construcción social, colectiva y cambiante; la oportunidad de interacción entre sujetos que se enriquecen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos sentidos recuerdan la pregunta de Freire en *Pedagogía de la autonomía* (2008):

“¿Y cómo estar abiertos a las formas de ser, de pensar, de valorar, de otra cultura, consideradas por nosotros demasiado extrañas y exóticas? Vemos cómo el respeto a las diferencias y obviamente a los diferentes exige de nosotros la humildad, que nos advierte de los riesgos de exceder los límites más allá de los cuales nuestra autoestima necesaria se convierte en arrogancia y falta de respeto a los demás” (p. 37).

En lo que refiere a los significados de la inclusión, algunos educadores manifestaron que “Pensar en la inclusión educativa es pensar al sujeto que aprehende como activo en su rol y no cómo un receptor pasivo de información”. Hubo notorio acuerdo en que incluir “implica garantizar el

derecho a la educación para todos y todas; con calidad educativa y libre expresión; garantizar que todos los participantes de una comunidad aprendan juntos”, “lo cual influye en sus oportunidades de realización personal y en alcanzar todos los aprendizajes en tiempos exactos”. Se observa también la vinculación de este concepto con el de participación. Así, inclusión es “generar los espacios para que todos los estudiantes participen sin ningún tipo de discriminación, obstáculo o exclusión, como condición para una educación de calidad. Significa participar de manera efectiva/afectiva”.

Con respecto a los conceptos de inclusión y diversidad, conviene traer aquí las nociones de ‘unidad en la diversidad’ y el ‘respeto a las diferencias’ propuestas por Freire. En su libro *Pedagogía de la esperanza* (1999), el autor llama la atención sobre la necesidad de inventar una unidad en la diversidad.

“Por eso es que el mismo hecho de la búsqueda de la unidad en la diferencia y la lucha por ella como proceso significa ya el comienzo de la creación de la multiculturalidad. Es preciso destacar que la multiculturalidad como fenómeno que implica la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio no es algo natural y espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes. Que exige, por lo tanto, cierta práctica educativa coherente con esos objetivos. Que exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias” (p. 190).

Vinculada a la inclusión educativa aparece la categoría *barreras*. En gran parte de las narrativas surge la idea de que incluir conlleva eliminar barreras y el análisis detallado de los relatos permite identificar cuatro subcategorías de sentidos: barreras relativas a la diversidad del alumnado;

barreras que se relacionan con los contenidos, las actividades y las metodologías; barreras relacionadas con el contexto y barreras relativas al trabajo docente.

Así, por ejemplo, los docentes identificaron los problemas de acceso digital y conectividad de los estudiantes; el desempleo; y la imposibilidad de tener encuentros presenciales dada la pandemia. Pero más aún, pudieron reconocer obstáculos relativos a las prácticas pedagógicas y a las características del dispositivo escolar y las condiciones institucionales de la EEMPA (tiempos de cursado breves donde el ritmo de trabajo es elevado y muy dinámico; poca flexibilidad de las consignas; uso de vocabulario difícil en las retroalimentaciones docentes, debilidades de la plataforma en cuanto a accesibilidad; demora en los tiempos de respuesta de los equipos que atienden casos complejos; etc.).

Al mismo tiempo y de manera congruente algunos docentes sostienen que las leyes, normativas y decretos son indispensables para eliminar barreras, pero “[...] no bastan, es necesario trabajar al interior de las instituciones para lograr un cambio de paradigma en adultos, docentes, porteros, directivos, padres, que conforman la comunidad educativa, que permita construir una escuela plural”. Para que ello suceda, “El papel de la escuela es primordial, siendo esta la que debe adaptarse al estudiante, renunciando a su espíritu homogeneizador.”

Con respecto al concepto de barrera, conviene citar lo puntualizado por Borsani (2018) quien define como *barreras al aprendizaje y la participación* aquellas dificultades que puede experimentar cualquier estudiante durante su trayectoria escolar y que “Surgen de la interacción entre los aprendientes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (p.6).

Finalmente, se puede sintetizar en las palabras de un grupo de docentes el sentido que reviste superar barreras en la escuela:



“Incluir es derribar esas “barreras” que aún mantiene la escuela [...] es generar espacios totalmente accesibles. Reconocer al otro implica darle un lugar, otorgarle un espacio real en el aula, en la escuela, en el currículum, en la planificación, en la didáctica, en los diálogos, en el PROYECTO INSTITUCIONAL. [...] La posibilidad de ver en el estudiante, en el otro, el valor del aprendizaje, está dada, en definitiva, por nuestra propia voluntad de encontrar, de hallar, de descubrir y valorar aquello que ese estudiante puede llegar a ser. Por eso, el proceso de enseñanza está absolutamente ligado al vínculo, a las relaciones y entramados afectivos de los que somos parte.”

La mirada sobre el vínculo pedagógico y su valor en la inclusión educativa está en sintonía con el ideario freireano. Ejemplo de esto son sus palabras en *Pedagogía de la autonomía* (2008):

“Mi respeto de profesor a la persona del educando, a su curiosidad, a su timidez, que no debo agravar con procedimientos inhibitorios, exige de mí el cultivo de la humildad y la tolerancia. ¿Cómo puedo respetar la curiosidad del educando si, carente de humildad y de la real comprensión del papel de la ignorancia en la búsqueda del saber, temo revelar mi desconocimiento? ¿Cómo ser educador, sobre todo desde una perspectiva progresista, sin aprender, con mayor o menor esfuerzo, a convivir con los diferentes? ¿Cómo ser educador si no desarrollo en mí la necesaria actitud amorosa hacia a los educandos con quienes me comprometo y al propio proceso formador del que soy parte?” (p 21).

A partir de las ideas de los educadores respecto a cómo abordar situaciones de vulnerabilidad en las trayectorias educativas, surge la categoría *red* que refiere a la forma en que se construye el entramado de

actores de distintos niveles e instituciones, con el fin de proteger y acompañar las trayectorias escolares. Un grupo manifestaba “[...] una escuela inclusiva invita a que todos los actores participen [...] el involucramiento y acompañamiento de la familia es fundamental, ya que familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios, dirigidos a lograr la mejor calidad de vida de los estudiantes [...]”.

La idea de que el entramado familiar acompañe desde un lugar afectivo es importante, pero los docentes reconocen que no siempre ese acompañamiento está presente e incluso puede generar algunos efectos adversos. De allí que resulta fundamental que exista la participación de otros actores: “Las estrategias deben incluir a todo el colectivo escolar: Equipo Directivo, Docentes Tutores Virtuales y Docentes Tutores Territoriales en la construcción de un itinerario educativo que contemple la diversidad y que a la vez articule estrategias de intervención y acompañamiento para sostener las trayectorias escolares”.

“En estas articulaciones es indispensable el trabajo mancomunado entre docentes tutores, agentes territoriales de diferentes niveles del Estado y/o acompañantes del área privada, como ser: acompañantes terapéuticos, centros de día, instituciones de acompañamiento, etc.”

En contrapartida, cuando la articulación con otros actores no se presenta, no está dada o no es posible construirla, emergen obstáculos en la propia práctica, dejando al educador en una posición de soledad e impotencia y revelando un trabajo institucional fragmentado. En este sentido aparecen expresiones tales como sostener que la totalidad de las adaptaciones las hace el equipo de tutores del aula sin ningún acompañamiento de otros equipos, que en el marco de la virtualidad hay dificultades para conocer en profundidad la realidad de los estudiantes, que hay demoras en las respuestas de los equipos específicos ante las necesidades que emergen, que hay dificultades para el trabajo colaborativo lo que impide abordajes oportunos, “notamos que el trabajo colaborativo no

solamente se complica para los/as estudiantes. Muchas veces somos los propios docentes quienes no podemos abordar ese desafío”.

La lectura de las producciones de los colegas y la construcción de las categorías precedentes, visibilizaron un conjunto de tensiones que pueden ser manifestaciones del cambio paradigmático que se está operando en las instituciones educativas y en esta en particular, en el tránsito hacia una educación realmente inclusiva.

Por un lado, se observaron sentidos sobre inclusión y diversidad propios del paradigma inclusivo que conviven con sentidos más tradicionales (diversidad como discapacidad). Por otra parte, se reconocieron significados que apuntan a un sujeto de derecho, autónomo, con ritmos y tiempos particulares de aprendizaje y a la vez se identificaron numerosas barreras al aprendizaje y participación que atentan contra su trayectoria educativa. Finalmente, mientras emerge con fuerza la importancia del trabajo en red y sus beneficios para sostener las trayectorias, paralelamente se entiende que su materialización suele resultar dificultosa.

## **Conclusiones**

Este artículo se propuso relatar una experiencia de formación docente interna en una escuela para jóvenes y adultos, en torno a la temática de la inclusión y diversidad, con vistas a analizar las reflexiones y las categorías surgidas en esa instancia en clave freireana. Esta experiencia permitió además identificar qué apropiaciones hay en la planta docente de esta EEMPA sobre los postulados del autor que nos convoca.

Como primeras conclusiones sobre lo desarrollado, se puede decir que el colectivo docente de la escuela sostiene una concepción de estudiante entendido como un sujeto con identidad, trayectoria y experiencias previas singulares que deben ser reconocidas y respetadas en

el proceso educativo. Estas ideas muestran las marcas del paradigma de la inclusión en la comunidad de la escuela. Asimismo, se observa que el pensamiento de Paulo Freire está presente y arraigado, y permite a los educadores valorar los aprendizajes que los estudiantes portan de sus experiencias y acompañarlos en la resignificación de las mismas.

Pensando con Freire, la convivencia en la diferencia no es algo que se da espontáneamente, sino que se construye y se fomenta en base a una decisión política, educativa e ideológica y a una organización predispuesta a esos fines. En este sentido, la EEMPA N° 1330 se posiciona como una escuela que alienta el diálogo; la constante práctica reflexiva y la formación docente como vías para la inclusión.

La experiencia de formación aquí relatada es alentadora y a la vez desafiante. Si bien se identifica en el colectivo docente una perspectiva progresista de la educación y cierta apropiación teórica sobre los conceptos de inclusión y diversidad, las tensiones y contradicciones halladas en los discursos sugieren nudos problemáticos que aún hay que desatar. El fortalecimiento de la idea de diversidad como pluralidad y no restringida a discapacidad; la identificación en la práctica cotidiana de barreras al aprendizaje y la construcción activa de herramientas para superarlas; y el fortalecimiento de los abordajes en red para el sostenimiento de las trayectorias, son algunos de los aspectos emergentes a considerar.

En la actualidad, los conceptos de inclusión y diversidad son ampliamente discutidos en los ámbitos educativos y presentan nuevos matices para nuestra contemporaneidad y en especial en la educación de jóvenes y adultos en la virtualidad. Aun así, en consonancia con los autores recorridos, este escrito confirma que los postulados de Freire continúan vigentes, siendo un faro para las prácticas educativas inclusivas, con un horizonte en la justicia y la igualdad.

## Referencias

Borsani, M.J. (2018) De la Integración a la inclusión educativa. Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho. Recuperado el 30 de abril de 2021 de <http://www.mariajoseborsani.com.ar/delaintegracionalaexclusion.pdf>

Dusell, I. (2005) La escuela, la igualdad y la diversidad: Aportes para repensar hacia dónde va la escuela media. Seminario internacional, La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas, Huerta Grande, Córdoba, Argentina.

Freire, P. (2008) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI editores, Buenos Aires, Argentina.

Freire, P. (1999). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI editores, México.

González, Miguel. Aprendizajes para la inclusión desde las enseñanzas de Paulo Freire. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 572-576, june 2017. ISSN 0719-6202. Disponible en: <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/782/761>. Fecha de acceso: 05 aug. 2021 doi:<https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.782>

Gomes, Claudia Suely Ferreira; Guerra, Maria das Graças Gonçalves Vieira; Prestes, Emilia Maria da Trindade; Diniz, Adriana Valeria Santos. Perspectiva contemporânea das ideias de Paulo Freire. En: Creativity and Educational Innovation Review (CEIR), 4 2020: 96-110

Lima, Ivanéia Maria de y Pereira, Maria José. Análise das dificuldades existente pelos discentes e docentes na educação de jovens e adultos: uma revisão sistemática. Revista Inclusiones Vol: 6 núm Especial (2019): 172-186.

Ministerio de Educación de la Nación. (2006). Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional, 14 de diciembre de 2006. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Pacheco Marques, L. y Anderson dos Santos, R. (2015) O paradigma da inclusão como utopia na perspectiva freiriana. *Revista Educada Especial* | v. 28 | n. 52 | p. 269-280 | maio/ago. 2015 Santa Maria Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>  
<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X15707>

Verdeja Muñiz, M. (2016). Reinventando a Paulo Freire: aportaciones para un modelo de escuela inclusiva e intercultural. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Vol 9 (3) pp. 173-186.

**EL SUEÑO DE UN MUNDO MÁS JUSTO:  
LA ESCUELA HÉCTOR VALDIVIESO  
MIRAR, SENTIR Y HACER DESDE PAULO FREIRE**

Silvia Vaisman  
Universidad Nacional de Rosario  
Colegio La Salle, Rosario  
[svaisman@lasalle.edu.ar](mailto:svaisman@lasalle.edu.ar)

Patricio Bolton  
Colegio La Salle, Rosario  
[pbolton@lasalle.edu.ar](mailto:pbolton@lasalle.edu.ar)

**Resumen**

En este trabajo se presenta la propuesta educativa de la Escuela Héctor Valdivieso del Barrio Malvinas Argentinas de la Ciudad de Córdoba. La misma se lleva adelante en clave de Educación Popular y Pedagogías críticas basada en Paulo Freire. La escuela se abre a la comunidad barrial trabajando junto a ella en la elaboración de la currícula que se organiza en torno a “complejos temáticos”, recuperando lecturas de sí y del mundo, realizadas por cada uno/a de los actores escolares. Habilita espacios de escucha y diálogo, y se desafía a producir junto a la comunidad, una praxis transformadora de vidas y de la sociedad, para hacerla más humana y justa.

## **Introducción: A 100 años de su nacimiento, Paulo Freire sigue entre nosotras y nosotros**

*Es porque podemos transformar el mundo que estamos con él y con otros (...) en un compromiso por realizar un mundo mejor, más justo, menos indecente, más sustancialmente democrático.*

Paulo Freire. Pedagogía de la Indignación.

Planteaba alguna vez Paulo Freire, que lo que le interesaba, no era que sus hijas e hijos lo imitaran o copiaran como padre, o que a veces “furiosa y desdenosamente” lo negaran, sino que, reflexionando sobre sus pasos dieran sentido a su presencia en el mundo, que lo reinventaran. (cf. Freire, Paulo 2012:45).

De alguna manera, muchos/as docentes latinoamericanos hemos sido sus hijos/as. Su paso por nuestras vidas ha dejado profundas huellas que marcan caminos. Huellas de transmisión presentes en cada una de las experiencias que nos compartió, en cada una de las reflexiones que hizo sobre las mismas en diferentes momentos de su vida, de diversas maneras, atreviéndose a pensar siempre distinto, nunca de manera lineal, entendiendo que el mundo no era algo ya hecho y que tampoco los seres humanos. Pensaba en nosotros en término de “seres inacabados” que podíamos tener proyectos para el mundo. “La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres aprendieron que se hacen y rehacen aprendiendo” – escribía- (Paulo Freire, 2012:47).

Nos educó con el ejemplo, tal vez no como modelo a imitar, pero pasándonos un legado, una herencia, una posta: la de soñar un mundo que todavía no es, un mundo diferente al que tenemos hoy, al que debemos dar forma trabajando para intentar transformar las estructuras y las relaciones



inequitativas de las sociedades en que vivimos. Nos ofreció claves desde dónde hacerlo:

- Desde y junto a los oprimidos de esta tierra.
- Aprendiendo juntos, con la voz de todas y todos, enlazada en un diálogo que haga posible la “conciencia de mí” y la “conciencia del mundo”, desafiando lecturas acríicas de lo social, para sabernos sujetos capaces de intervenirlo, y no (“inexorablemente”, “fatalmente”, como tantas veces se ha intentado en la historia) adaptarnos a él y someternos.
- Denunciando las injusticias, y anunciando lo que aún no existe, dando lugar al sueño por el que luchar. Sueño auténtico, diría Paulo Freire, que permita superar las injusticias deshumanizantes de la realidad desigual en la que vivimos.

Latinoamérica abrazó al maestro. Paulo Freire ha sido reinventado en cada lucha por los derechos, en cada espacio de encuentro donde la voz de los sin voz surgió con fuerza para pensar-se, pensar el mundo críticamente, e intentar transformarlo.

Sus huellas muchas veces se transformaron en proyectos, y cada tanto, esos proyectos fueron escuelas.

En este texto, vamos a compartirles la experiencia de una escuela, la “Héctor Valdivieso” del Barrio Malvinas Argentinas de la Ciudad de Córdoba, que se creó, soñó y se hizo desde una perspectiva ético política que, recuperando la praxis de Paulo Freire, aún ofrece a su comunidad educativa, herramientas para estar en el mundo y con los demás, intentando vivirlo y reescribirlo con más justicia.

## **1. El sueño de una escuela “desde el lugar del pobre”**

La escuela Héctor Valdivieso nació en el año 2002, siendo una obra de la Congregación de los Hermanos de La Salle que, en plena crisis económica, intentaron dar respuesta a la comunidad del barrio Malvinas Argentinas de la Ciudad de Córdoba, Argentina, que no contaba con una escuela. Inserta en un contexto totalmente pauperizado por las políticas de hambre de gobiernos neoliberales, el proyecto de la escuela se planteó como decisión de esta orden religiosa que, desde su fundador, San Juan Bautista de La Salle (Francia, 1651-1719) ha desarrollado su tarea educativa desde una clara opción por los pobres. A diferencia, tal vez, de otras congregaciones religiosas, sostiene que ésta es una opción política, pedagógica y pastoral, que el trabajo docente se debe desarrollar desde el lugar de los empobrecidos, desde su causa, sus intereses, sus luchas, escogiendo ese lugar para mirar, hablar, actuar y hacer docencia; entendiendo al empobrecido como un sujeto de derecho y de palabra, un sujeto social y político, un sujeto religioso y de cultura.

A partir de esa comprensión de mundo y de hombres y mujeres, también abordan la pedagogía con la que anhelan, se trabaje en las escuelas, poniendo el acento en acompañar la constitución de sujetos históricos con compromiso y responsabilidad en el mundo que vivimos, capaces de transformar las representaciones, los saberes y las relaciones alienantes y deshumanizantes hacia realidades de mayor vida.

Esta perspectiva lleva a que en el seno de las escuelas lasallanas, y fundamentalmente en esta de Malvinas Argentinas, surjan preguntas tales como estas: ¿Cómo hacer la “escuela de los pobres” y una escuela en un mundo de empobrecimiento creciente? ¿para qué hacer una escuela en este sector con estas condiciones materiales, sociales, políticas, ya sea en lo local y cercano o en lo global? ¿con qué sentido? ¿para qué sociedad? ¿qué aporte le puede dar la institución escuela a la vida de este sector excluido de los beneficios de la humanidad? ¿con qué herramientas se puede trabajar? ¿cómo no ser funcional a un sistema que los excluye y las

excluye cada día más? ¿qué escuela armar que signifique algo para la vida de esta población?

La oportunidad de apertura de esta escuela en el año 2002, llevó a su comunidad fundante a hacerse preguntas como las anteriores y otras tales como: ¿cómo aprovechar esta oportunidad de abrir una escuela que le signifique sentido a la comunidad barrial? ¿cómo no construir una escuela que no traiga consigo todos los males, defectos, vicios que vivimos y sufrimos en la escuela de la modernidad, ni en la demoledora “transformación educativa de los 90”? ¿cómo construir una escuela con un sentido nuevo, que posibilite un servicio para estos chicos y chicas, para este barrio que busca construir un presente y un futuro mejor? ¿cómo co-construirla en clave de Educación Popular? ¿cómo convertir la escuela, desde la Educación Popular, en un instrumento de mejor y mayor vida para los pobres? ¿cómo evitar que se transforme en un lugar de dominación y exclusión? ¿cómo hacer de la escuela un lugar para la creación de una sociedad más justa y democrática? ¿cómo meterse críticamente en la dinámica institucional de resistencia-reproducción y empujar más los procesos emancipatorios del ser humano, de los grupos, los educadores y de la sociedad a la cual intenta responder? ¿cómo crear una palabra pedagógica popular, que hable desde los pobres, para los pobres, con los pobres, atendiendo sus demandas e intereses?

En el contexto de la escuela a la que nos estamos refiriendo, año 2002, atravesados por el desgarro de una época que empobreció de múltiples maneras al país, dejando en la calle a millones de argentinos y argentinas, el desafío era inmenso, pero el sueño colectivo, a decir de Freire, marcaba un horizonte esperanzador, un inédito viable.

La Escuela Héctor Valdivieso, pequeña en sus inicios, inmersa en las problemáticas de vida de cientos de personas que vivían en carne propia las consecuencias de políticas que los habían dejado a la intemperie, tuvo la grandeza inmensa de ponerse en las manos de una comunidad que hizo

posible el sueño de una escuela que, construida colectivamente con la voz y los haceres de todas y todos las y los que participaron y aún hoy participan, ofrece puentes de inclusión a los históricamente sin voz, los escucha, valora sus saberes incluyéndolos en la currícula escolar, asumiendo el desafío de leer críticamente una realidad que suele ser adversa e injusta para los sectores populares. Teje junto a ellas/os tramas de lucha, sueños y esperanzas. Teje junto a ellos/as, un mañana digno para todos/as.

## **2. La escuela en clave de Educación Popular**

*Estoy convencido de que las dificultades referidas disminuirían si la escuela tomase en consideración la cultura de los oprimidos, su lenguaje, su forma eficiente de hacer cuentas, su saber fragmentado del mundo desde el cual, finalmente, transitarían hasta el saber más sistematizado, que corresponde a la escuela trabajar.*

Paulo Freire, "Cartas a Cristina"

¿Cómo hacer una escuela desde la voz de los oprimidos? ¿Una escuela que, dignificándolos, desnaturalizara las lógicas de poder que los someten a la pobreza, que posibilitara aprendizajes que, partiendo de su realidad, tuvieran sentido humano, que las y los empoderara en sus derechos, que ayudara a construir una sociedad con mayor justicia social?

El camino elegido por la comunidad educativa fue el de la Educación Popular en el marco de la Educación Formal brindada en una escuela, entendiendo a la Educación Popular como un modo de mirar, leer, posicionarse y actuar, que surge de una opciones personales y comunitarias por estar junto a los sectores excluidos y empobrecidos de la sociedad y por querer acompañarlos en sus procesos de dignificación (...) Es la construcción y transmisión del saber, de modo participativo junto a

los pobres, tornando dicho saber socialmente productivo y liberador, en clave personal y comunitaria (...) promoviendo la organización de los sectores empobrecidos (...) liberándonos por el acto de construir conocimiento sobre lo que vivimos, para actuar allí. Tiene que ver con experiencias y procesos de construcción de saberes que impliquen el reconocimiento, la asunción y la vivencia de mayores derechos humanos para todos y todas. (cf. Bolton, P 2006: 55). Este marco de pensar la escuela habla de:

- Es con todos, juntos a todos, desde la voz de los excluidos
- En procesos de diálogo que, a modo freireano, recuperaran la voz de los excluidos para tomar conciencia de sí y del mundo, desde lecturas críticas.
- En procesos de reflexión- acción comunitarios

Paulo Freire se encuentra en la mirada, en el compromiso de hacer una escuela en la que los desposeídos, los históricamente sometidos, rompieran con la cultura del silencio impuesta desde hace siglos, para participar activamente de los aprendizajes escolares, con relevancia en el decir, soñar y actuar de manera comunitaria.

### **3. Hacer una escuela junto a los oprimidos**

*Queremos seguir caminando en la línea de la desnaturalización del pobre y la pobreza como sinónimos de dificultades para el aprendizaje, como naturalizaciones de imposibilidad para el conocimiento, para el crecimiento, para la superación, para la construcción de lo alternativo.*

*Queremos mirar un alumno y una alumna que tiene capacidad de construir un conocimiento y un saber que lo ayude a madurar, a vincularse críticamente con su cultura, a abrirse a mirar y posicionarse ante la historia de un modo nuevo, que le permita abrirse a la trascendencia.*

*Queremos romper con la lógica de que pobreza es igual a carencia y que por lo tanto hay que tratarlo como pobrecito: no puede, no sabe, no le digo nada, no le pongo límite, lo dejo andar por donde quiera, lo dejo hacer lo que quiera, lo dejo sentado en el fondo sin hacer nada.*

## Proyecto Educativo Institucional Escuela Héctor Valdivieso

La escuela tradicional ha sido la que hegemonícamente se desarrolla en la Argentina. Más allá de intentos alternativos por hacer escuelas en otras claves, la educación que asumió históricamente el Estado, es la tradicional. Podríamos hablar de intencionalidades políticas, inercia, burocracia, intereses que hacen que más allá de algunos aggiornamientos, esto siga siendo así. También existen escuelas que con compromiso asumen la voz de los pobres como lugar de partida para la lectura del mundo y la palabra: son experiencias que surgen de la voluntad política de las y los maestros y directivos que las llevan adelante con alma, corazón y vida, defendiendo los derechos de quiénes menos pueden, porque menos tienen.

El discernimiento de los Hermanos Lasallanos y seculares de la Escuela Valdivieso los llevó a hacer una escuela que rompe con la praxis la escuela tradicional, posibilitando:

- La construcción de un currículum escolar elaborado desde la voz de la comunidad educativa (niños, niñas, adolescentes, familias, docentes, organizaciones, instituciones sociales y gubernamentales, movimientos)
- La propiciación de todo un trabajo participativo y comunitario de construcción de saberes, considerando no sólo al niño, niña, adolescente, sino también a su contexto. El proceso educativo se da así entre todos los actores, donde todos se forman a partir de los saberes de cada uno, donde el crecimiento es conjunto: familia, alumnos, docentes, y se amplía mucho más cuando se considera a quienes conforman el barrio, a otras instituciones con las cuales se trabaja en red.

- El reconocimiento de las y los alumnos como sujetos históricos, sujetos de derechos y centro de la propuesta escolar, valorándolos en sus saberes, en sus diferencias, en sus dificultades y posibilidades.
- La integración de la propia vida en los aprendizajes, construyendo sentidos contraculturales.
- La humanización, dignificación, empoderamiento de la comunidad educativa, desde una comprensión de educación popular que pone en juego la capacidad de escuchar, traducir, asumir, empujar, animar y apostar a las verdaderas necesidades de vida de estos sectores postergados.
- La vivencia de procesos de acción- reflexión- acción comunitaria, proceso que permitiera a alumnos, docentes, padres, vecinos, leer, interpretar y transformar el propio mundo, el propio lugar donde se vive, se convive, se trabaja, se sueña, se ama. Y esto es construir la propia cultura, constituirse como sujeto histórico, educarse en el sentido de la esperanza activa.

#### 4. ¿Cómo hacer ESA escuela?

*Inventamos o erramos*  
Simón Rodríguez

Una de las herramientas que tomaron y reformularon para hacerla posible es el llamado COMPLEJO TEMÁTICO<sup>8</sup>. El mismo oficio de diseño curricular, si se quiere, no tradicional, ya que parte del mapeo de la conciencia colectiva de la comunidad educativa incluyendo no sólo a las niñas, niños y adolescentes, sino también a sus familias y vecinos. La escuela se abre al diálogo, al encuentro, en una lógica de horizontalidad que permite escuchar, decir, reflexionar, actuar. Mientras la escuela

---

<sup>8</sup> Se adjunta un Complejo Temático elaborado por la Escuela Héctor Valdivieso. Año 2020 [Ver ANEXO]

tradicional “diagnostica” conocimientos previos, “Malvinas”, como se le suele llamar a la Escuela Héctor Valdivieso, sale de sus muros – al encuentro de la vida, para leerla, estudiarla, celebrarla, transformarla.

De esa manera, las y los maestros y directivos organizan espacios de escucha a modo de los Círculos de Cultura de Freire, donde se recopilan y registran frases sobre su realidad (recorte de un momento histórico determinado): son dichas por alumnas y alumnos, y quiénes forman parte <sup>9</sup> de la comunidad y tienen interés en participar. La escucha se puede desarrollar en la escuela, pero también en visitas a las familias del barrio. Puede ser realizada a través de encuestas, de entrevistas, asambleas, y también en diálogo abierto. El desafío es que se establezca ese diálogo, que puedan, sin temores, decir lo que piensan, compartir la mirada que construyen sobre su realidad, sus necesidades, su día a día. Porque es desde esas representaciones que se van a llevar adelante las relaciones pedagógicas, las experiencias educativas y los trayectos de enseñanza y aprendizaje, que permitan transformar dichas representaciones, en otras de mayor dignificación, emancipación, humanidad. Pero para eso hay que estudiar mucho, leer mucho, debatir, hacer experiencia, pensar.

El camino que lleva las frases escuchadas a la construcción de experiencias educativas, implica que las y los docentes, en jornadas de trabajo intensivas, agrupen en núcleos temáticos las frases registradas y las organicen en una especie de mapa semántico que les permita acercarse al modo en que cada uno/a de las y los dialogantes, vive, conoce, lee el mundo en que vive.

Desde ese mapa se reconocen los atravesamientos, representaciones, sentidos y condicionamientos que configuran la manera de ser y estar en el mundo de este grupo social, y los cruces de la ideología dominante y los espacios de contrahegemonía allí presentes. Ese mapa es el que señala hacia donde caminar en la escuela. Es una construcción colectiva mediada

---

<sup>9</sup> En este sentido, el capítulo 4 del Libro de Patricio Bolton “Educación y Vulnerabilidad” citado en la bibliografía, hace un desarrollo pormenorizado del trabajo docente mediado por los complejos temáticos.



por el diálogo. En el mismo, se intenta interpretar, debatir, acordar, nuclear finalmente las frases y reflexiones elaboradas y ponerles título un que les dé sentido. Desde esa construcción se toman los elementos a ser problematizados con las y los alumnas/os, padres, madres, en proyectos educativos, y a partir del desarrollo de contenidos escolares que se resignifican en función del complejo temático elaborado.

Una propuesta curricular con este sentido de vida, sólo es posible porque el proyecto curricular institucional se realiza comunitariamente, con diálogo horizontal, con sentido de pertenencia y compromiso ético y político.

Los complejos temáticos se complementan con dispositivos institucionales que también hablan de lo comunitario, porque esa es una de las claves fundantes de la escuela.

- Las y los docentes y equipo directivo se reúnen semanalmente para mirar la escuela, analizarla, evaluarla, tomar decisiones compartidas, en un modo de gobierno escolar democrático y participativo, y como una manera de construir saberes pedagógicos juntos.
- La voz de las y los alumnas/os es una presencia constante. Asambleas semanales habilitan el decir para mejorar la escuela, para evaluar los caminos emprendidos.
- Una vez por año se llevan a cabo asambleas de padres y madres. En estos encuentros son las familias las que señalan el camino para mirar lo hecho, evaluarlo y proyectar cómo seguir.
- La didáctica tampoco es la tradicional. Se nutre de estrategias propias de la Educación Popular y de propuestas de aprendizaje cooperativo y de proyectos didácticos integrados, vinculando los contenidos a lo que se vive. En el Proyecto Educativo Institucional, se plantea que se invita a los educandos a pensar, con mediación y diálogo, generando una conciencia de alumno sujeto de la historia a

la que pertenece, creador del acto de conocer, con gusto por la pregunta, la pasión del saber y la curiosidad, con alegría de crear.

- Se construyen también, herramientas participativas para valorar los aprendizajes, como, por ejemplo, libretas de calificaciones que requieren en un apartado, una mirada autoevaluativa por parte de las y los alumnos/os, y la mirada valorativa de las familias.

La escuela es una construcción colectiva que sigue creciendo. Constituida como Centro Educativo continúa trabajando para generar conciencia crítica, empoderamiento, humanización, organización, transformación de la realidad, evangelización. Alberga en su interior, un Nivel Inicial, Primaria y Secundaria. Tiene propuestas de Educación Superior. Cuenta con una jornada extendida que llaman “Piedra Libre para todos mis compañeros” con materias como inglés, computación, plástica, música, educación física, literatura y teatro, y varios talleres optativos, para adultos, jóvenes y niños. Un espacio de formación y expresión juvenil, y otro espacio sociocomunitario, con propuestas para adultos y talleres abiertos a la comunidad barrial.

Más allá de la tempestad económica en la que nos vimos sumidos hace pocos años y de la pandemia que nos ha mantenido aislados durante meses, complejizando aún más la situación social en los contextos sociales vulnerabilizados, ésta escuela se erige como referente en el barrio, como lugar de encuentro donde proyectar un mejor presente y un futuro para los hijos y las hijas de la comunidad.

Y es así que, a 100 años de su nacimiento, con este proyecto educativo de vida, Paulo Freire sigue diciendo presente en Malvinas Argentinas.

## **Referencias**

Bolton, Patricio (2004) Escuela Lasallana y Educación Popular. Cuadernos de Misión Educativa Lasallana. La Salle. Roma.

(2004) Educación y Transformación Social:

<http://www.nuevatierra.org.ar/blog/2014/08/04/educacion-y-transformacion-social/>

(2006) Educación y Vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables. Ed. Stella. Buenos Aires

Denardi, Luciana (2009) La Cultura popular entra a la escuela. Proyecto pedagógico, habitus y educación popular. Eduvim. Córdoba

Freire, Paulo (1986) Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o el educador”. Conferencia brindada en la Primera Asamblea Mundial de Educación en Bs. As. CEAAL, Bs. As.

(1992) Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI Ed.

(1999<sup>a</sup>) Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI ED. México.

(2008) Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa, Siglo XXI Editores, Argentina.

(2012) Pedagogía de la Indignación. Siglo XXI Editores. Argentina.

Pavcovich, Paula, coord. (2009) Juanito Laguna va a la escuela. La educación popular desde la Sociología de Pierre Bourdieu. Eduvim. Córdoba.

Documentos Lasallanos

Horizonte Pedagógico Pastoral

<http://www.lasalleweb.org.ar/jdownloads/Horizontes%20y%20Lineamientos/hpp.pdf>

Página web de la Escuela Héctor Valdivieso

<https://lasallemalvinas.wordpress.com/escuela-hector-valdivieso/>

Proyecto Educativo de la Escuela Héctor Valdivieso (2007)

<https://lasallemalvinas.files.wordpress.com/2008/09/pei-celsma.pdf>

## ANEXO

### PROPUESTA EDUCATIVA, EXPECTATIVA Y ESPERANZA

Como centro educativo, tenemos diferentes aristas para pensarnos y mirarnos como parte de esta comunidad.

Este núcleo se dividió en los siguientes ítems:

- **Centro educativo como comunidad de aprendizajes que comparte e intercambia saberes que habilitan nuevos horizontes.**  
Las frases se relacionaban con la importancia de seguir aprendiendo en ámbitos formales e informales, donde también se pensaba a la escuela como lugar de contención y cuidado.  
Decimos comunidad de aprendizaje porque pensamos a la educación como una actividad en conjunto, donde todos aprendemos en comunidad.
- **Centro educativo que comparte e intercambia vínculos más allá del saber.**

Se menciona en este punto la esperanza que depositan las familias en el colegio, donde se puede apreciar la dimensión espiritual inclusive, expresan su fe en Dios al contar que algún familiar entró al secundario, por ejemplo.

- **Centro educativo que comparte e intercambia creatividad y espacios de expresión.**

Nuestro Centro Educativo habilita el intercambio de los saberes múltiples en espacios formales y no formales.

- **Centro educativo que comparte e intercambia miradas (y sentires)**

En este punto, las y los vecinos nos brindaron su percepción acerca del colegio, donde se hallaron cuestiones positivas y otras no tanto, lo que como conjunto nos permite reflexionar acerca de la práctica y pensar lo que queremos conseguir como escuela. Notamos que las y los vecinos se involucran y miran lo que hacemos, lo que aumenta la responsabilidad y el compromiso por el territorio que habitamos junto a ellos y ellas.

### **POLÍTICAS PÚBLICAS**

El núcleo condensa todas aquellas expresiones que den cuenta del espacio público compartido entre vecinos del barrio y la incidencia de la gestión pública/presencia-ausencia del Estado en su calidad de vida.

Por un lado, la salud incluye tanto la física como la psíquica, donde como centro educativo pensamos que la ESI es esencial para contribuir a los y las estudiantes en cuanto al cuidado del cuerpo y el amor propio. En cuanto a la salud como servicio, las voces de las y los vecinos dan cuenta de carencia de una buena atención en el centro de salud, lo que muchas veces deriva en irse a Córdoba para atenderse.

Por otro lado, las políticas públicas se relaciona la participación estudiantil que permita a los y las estudiantes tener la palabra en cuestiones que les preocupen y atañen, promoviendo desde las aulas la participación política y ciudadana. El centro de estudiantes es el espacio, entonces, que respondería a la necesidad de poder decidir en conjunto acciones que favorezcan a la comunidad estudiantil.

## **Centro Educativo Héctor Valdivielso La Salle Malvinas Argentinas Complejo Temático 2020**



## COMPLEJO TEMÁTICO 2020:

Es un instrumento que nos define como escuela, es nuestra identidad. Es un recorte intencional, del recorte de la realidad del territorio en un momento histórico determinado, que nos ayuda a construir esquemas con frases de los distintos agentes de la comunidad, en búsqueda de transformarnos en el entramado social y cultural por medio de la praxis educativa.

Construimos como comunidad educativa un dispositivo político, pedagógico, pastoral en clave de educación popular para generar conciencia de los posibles horizontes de transformación con los sujetos excluidos y de esta manera generar voces liberadoras con pensamiento crítico.

## EJES/NÚCLEOS

**TIEMPO LIBRE Y RECREACIÓN** (conciencia, espacio vital, descanso, derecho, necesidad ocio, oportunidad, deseo).

Como conjunto estamos convencidos de que el juego es un derecho que tiene que estar acompañado de políticas públicas que amplíen sus horizontes y que permitan garantizarlo. Para nosotros el juego permite el acceso a la cultura que se convoca y se enseña a los recién llegados como modo de conocer el mundo.

### RELACIONES VINCULARES

Los vínculos, entendidos como una interrelación entre el sujeto en su comunidad (con la familia, con personas, como vecinos, como grupos sociales, como instituciones). En las relaciones vinculares existen ejercicios de poder. Compartidos en itinerarios diferentes (violencias, maltratos, buenos tratos) que se reflejan y reproducen en el ámbito educativo.

### TRABAJO

En nuestro contexto la palabra Trabajo nos resuena desde las frases como posibilidad de crecimiento, como subsistencia, como changas, como oficio, como profesión, como demanda de formación, como receptor de planes sociales, como infancias, como prácticas de exclusión.

Desde la experiencia de compartir con la comunidad, nos surgen más preguntas que respuestas en las reflexiones que intentamos armar juntos. ¿Qué es el trabajo? ¿El trabajo dignifica? ¿A quién? ¿Cómo? ¿Quién debe garantizar el trabajo de los ciudadanos para la subsistencia? ¿Actualmente trabajar es salir de la casa? ¿Trabajar es tener jefes?

### SEGURIDAD - INSEGURIDAD

Escuchando las diferentes voces surgieron distintas sensaciones en relación a la seguridad y la inseguridad. Lo que para algunas personas era signo de seguridad, para otras no. Es por esto que nos planteamos preguntas para seguir construyendo estos conceptos de forma situada en este territorio.

Nos interpelan y tensionan estas preguntas: La presencia policial ¿Representa la seguridad para todos? ¿Cómo contribuye el Estado a que las personas estén y se sientan seguras? ¿Por qué algunos se sienten más vulnerables a la noche? ¿Qué significa que Malvinas es tierra de nadie en relación a la seguridad? ¿Qué encuentran en este territorio los vecinos que se sienten tranquilos en este lugar? ¿Qué tan importante es sentirse acompañados entre vecinos para vivir más seguros en estos tiempos?

Sabemos que estas subjetivaciones se construyen desde experiencias, sensaciones propias y características del territorio. Entendemos que es un DERECHO individual y colectivo que debe garantizarse desde el Estado, como garante del cuidado, y en COMUNIDAD.

### VIVIENDA, PROYECTO FAMILIAR

Entendemos a la vivienda como una edificación cuya principal función es ofrecer refugio y habitación a las personas, protegiéndola de las inclemencias climáticas y otras amenazas.

Contemplamos a la familia como un grupo de personas unidas por vínculos consanguíneos o vínculos constituidos. Es la organización más importante a la que pueden pertenecer las personas y la institución prima. Es la encargada de propiciar que las personas se desarrollen

como miembros de un entorno social, con un sentido de pertenencia, con capacidad de entender y respetar la cultura de ese entorno.

A partir de la lectura de las frases se denota el valor de la familia como núcleo de contención y agrupación afectiva donde lo más importante es brindar seguridad que les permite construir colectivamente el proyecto familiar.

### **CONSUMO PROBLEMÁTICO DE SUSTANCIAS**

En este eje se habla de "sustancias", las que incluyen drogas y alcohol, a pesar de que el consumo de este último se halla naturalizado. Sin embargo, no es solo el consumo sino la venta lo que también genera preocupación entre los habitantes del territorio. Hacen referencia a que los chicos/as comienzan a consumir aproximadamente en la infancia y pre adolescencia y para sostener el consumo deben robar a su familia y/o vecinos.

Nosotros como comunidad docente queremos acompañar desde el cuidado a las juventudes y a las infancias, no criminalizando ni estigmatizando al sujeto, sino buscando una actitud de acompañamiento responsable con abordajes desde la salud, la ESI a partir del amor propio, lugares propios del territorio como la Casa de los Jóvenes y la pastoral barrial. En conjunto, entonces, desde el espacio de cada uno y cada una acompañar y cuidar a nuestros y nuestras estudiantes.

Por otro lado, la venta es un tema que exige preguntarnos, ¿Es una salida laboral? ¿Cómo resolver la tensión entre la salida laboral y el consumo? Consideramos necesario tejer redes de contención con el Estado para este abordaje.

## FREIRE CUMPLE

Nicolás Arata

Universidad de Buenos Aires  
Universidad Pedagógica Nacional  
CLACSO  
[narata@clacso.edu.ar](mailto:narata@clacso.edu.ar)

Freire cumple 100 años. ¿Qué celebramos en este natalicio? De las numerosas respuestas que podríamos darnos, ensayo una: conmemorar la existencia de un legado pedagógico plural, que se sintetiza y condensa en torno a la figura del genial educador brasileño y que, al mismo tiempo, lo desborda y lo excede.

Ese legado plural hunde sus raíces hasta perderse en el temprano siglo XIX para conectarse con la herencia de aquel otro genial pedagogo americano, el caraqueño Simón Rodríguez. Establecer esa conexión es vital para comprender un punto de nuestro argumento: sin Simón Rodríguez no hubiese habido Paulo Freire. O, dicho de otro modo: Freire fue quien fue porque interpretó (quizá, mejor que nadie) la máxima rodrigueña “inventamos o erramos”.

La invención freireana parte, precisamente, de leer el mundo de un modo original, conectando los problemas de la vida cotidiana del pueblo con las situaciones educativas y elaborando, a partir de ello, un amplio glosario de términos para nombrarlas. Inédito viable, educación bancaria, dialogicidad y conciencia transitiva -por citar solo cuatro- exponen la riqueza de un vocabulario concebido para nombrar lo educativo de otro modo y, al hacerlo, inaugurar nuevas líneas de interpretación sobre las



formas de educar heredadas y dominantes, y de las múltiples posibilidades de su renovación crítica<sup>10</sup>.

Adriana Puiggrós ha escrito hace unos años un ensayo fundamental, titulado *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*<sup>11</sup> en el que nos enseña a leer en tradición las tramas educativas enlazando figuras, hitos y conceptos del pensamiento pedagógico nuestroamericano. En un pasaje de ese ensayo, en el que Puiggrós recrea la discusión entre Illich y Freire sobre el papel de la escuela en la sociedad capitalista latinoamericana, Adriana dice: fuimos disidentes. Se refiere a las posiciones que un grupo de investigadores e investigadoras de Latinoamérica asumió en torno a las formas de abordar y poner en discusión las nociones de escuela, educación dominante y educación popular durante los años 80 del siglo XX. Enfrascados en aquel debate, recuerda: “La situación más representativa del dilema que teníamos delante era que Paulo Freire había comenzado a construir su teoría trabajando en un programa de la Alianza para el Progreso. ¿Había que clasificar a Freire dentro de la “educación dominante”?”.

La respuesta, evidente, es no. Los contextos históricos imprimen sentidos a nuestras ideas, pero no las determinan ni mucho menos las fijan de una vez y para siempre. La forma de concebir el desarrollo de la sociedad es más la de un tiempo de contingencias que la de un puñado de reglas fijadas a determinismos. Y si bien las nociones freireanas están -como el propio Freire gustaba decir- “embarazadas de mundo” y, por lo tanto, impregnadas de las experiencias y de los contextos de ideas en las que fueron amasadas, también es cierto que, a contrapelo de cualquier determinismo, Freire concibe sus ideas en *marcha*. Las ideas de Freire no

---

<sup>10</sup> De los numerosos trabajos que recogen los términos acuñados por Paulo Freire, recomendamos la lectura del Diccionario Paulo Freire, editado por Danilo Streck, Euclides Redin y Jaime José Zitzkoski (2015). Una versión en línea del libro puede consultarse en:

<https://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/booksceaal/DiccionarioPauloFreireWEB.pdf>

<sup>11</sup> La primera edición del libro se encuentra disponible para su descarga gratuita en el sitio que CLACSO le dedicó a Simón Rodríguez:

[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190930040039/puiggros\\_de\\_simon\\_rodriguez\\_a\\_paulo\\_freire.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190930040039/puiggros_de_simon_rodriguez_a_paulo_freire.pdf)

están quietas, se van revisando a la luz de cada época, son desedimentadas en cada proceso de acción-reflexión que Freire hilvana a lo largo de su vida.

En definitiva: interpretar sus ideas en el contexto histórico inmediato en las que surgieron es tan válido (y necesario) como lo es pensarlas en la historia larga de las ideas educativas. Es inscribirlas en un legado que lo excede como condición para proyectarlas hacia el futuro. De ahí que la mejor forma de celebrar al gran Paulo Freire es colocándolo en la historia, en el marco de las luchas que enfrentó, en los debates que libró... Lo peor que podemos hacer es mitificarlo, santificarlo, volverlo bronce o creer que lo reivindicamos colocándolo como parte de la bibliografía obligatoria. Lo mejor que podemos hacer es leerlo, estudiarlo, debatir sus ideas, preguntarnos: ¿y después de Freire, que?

*Pensar con Freire a cien años de su nacimiento es una publicación digital editada por el Instituto de Educación Superior N°28 Olga Cossettini en conmemoración por el centenario del natalicio de Paulo Freire.*

Rosario, octubre de 2021

