

Revista

EDUCACIÓN

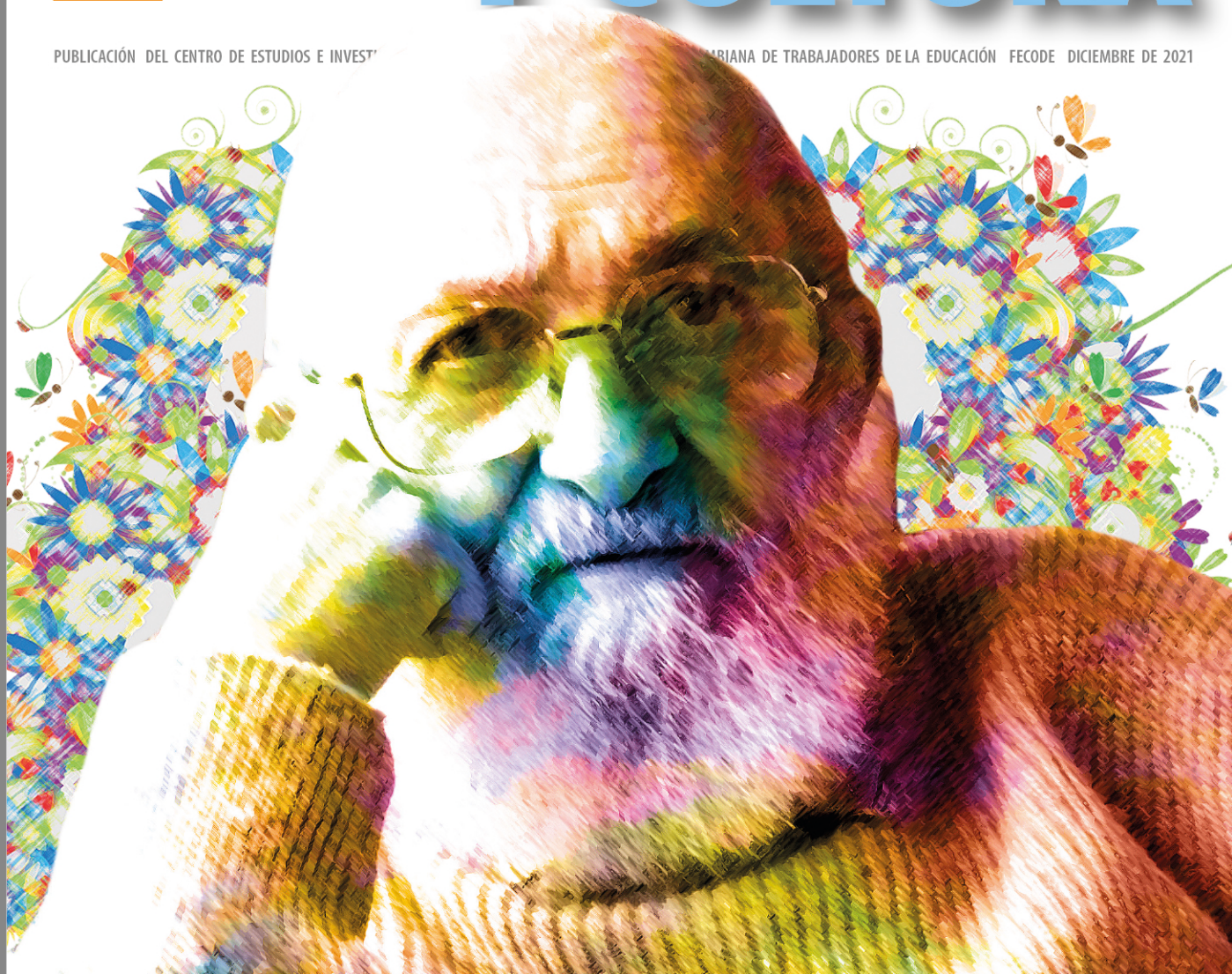
fecode
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN



Y CULTURA

PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES SOCIALES

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE DICIEMBRE DE 2021



PAULO FREIRE

¡MÁS VIVO QUE NUNCA!



PAUTE EN

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

38 años dedicados a la Educación, la Pedagogía y la Cultura. Orgullosamente somos un referente en el movimiento pedagógico nacional. Gracias a nuestra red de distribución llegamos bimestralmente a las principales ciudades del país y municipios intermedios. Tenemos nuestro nicho natural entre profesores, estudiantes de educación y profesionales en diversas áreas tales como humanidades, psicología, sociología.



Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos:

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - direccioncomercialrevista@fecode.edu.co
<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>

MUJER Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Edición 2021



**"TEJIENDO UNIDAD DE LUCHA
POPULAR DESDE LOS TERRITORIOS"**

Secretaría de Género Inclusión e Igualdad - Fecode



Revista Educación y Cultura

Noviembre - Diciembre de 2021 No. 143

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE



Cra. 13A No. 34-54 PBX: 3381711
Bogotá, D.C., Colombia
www.fecode.edu.co



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión
Multi Impresos (Bogotá-Colombia)

Revista Educación y Cultura
Distribución y suscripciones
Calle 35 no. 14-55
Teléfonos 2453925 Ext. 104
Línea gratuita: 01-8000-12-2228
Celular: 315 529 9515
Telefax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

La revista Educación y Cultura representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE (Bucaramanga, Colombia).

Educación y Cultura está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.

Comité Ejecutivo



Presidente
William Velandia Puerto
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Carlos Paz Fonseca



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Carlos Enrique Rivas



Primer Vicepresidente
Christian Rey Camacho



Secretario de Relaciones Internacionales
Omar Arango Jiménez



Secretaria de Organización y Educación Sindical
Isabel Olaya



Segunda Vicepresidenta
Martha Rocío Alfonso Bernal



Secretario de Prensa
Fabio Manuel Herrera Martínez



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Edgar Romero



Secretario General
Luis Edgardo Salazar



Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad
María Eugenia Londoño



Tesorero
Nelson Javier Alarcón Suárez



Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos
Miguel Ángel Pardo Romero



Secretaria de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Miguel Camacho Ramírez



Fiscal
Domingo Ayala

Comité Científico



Larry Kuehn
Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la Federación de Profesores de Columbia Británica



Silvio Sánchez Gamboa
Magister en Educación. U. de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. U. de Campinas, Brasil.



Juan Arancibia Córdoba
Dr. en Economía. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México —UNAM



Armando Zambrano
Dr. en Educación. Director Programa de Maestría Universidad Santiago de Cali



Luis Huerta-Charles
Profesor de la Universidad Estatal de New Mexico Texas - Estados Unidos



Marco Raúl Mejía
Doctorado Programa Interdisciplinar Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colciencias.



Libia Stella Niño Z.
Dr. En Educación
Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.



Julio César Carrión Castro
Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magister en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá



Diana María López Cardona
Filósofa Universidad Nacional. Bogotá Colombia. Estudiante de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Asesora Pedagógica — CTERA-, Argentina.

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Miguel Ángel Pardo Romero
Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos



Marco Rojas Medina
Corrección de estilo



Victor Manuel Cabrera Vasquez
Director CEID



John Ávila Buitrago
CEID



Clara Rueda Hernández
Secretaria Revista



Luis Alonso Londoño Zapata
Secretario CEID



José Hidalgo Restrepo Bermeo
CEID



Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones



Katherine Tobón Vera
CEID



Giovanny Rojas Morales
CEID

Contenido

4 CARTA DEL DIRECTOR

5 EDITORIAL

8 AGENDA

TEMA CENTRAL

10 Paulo Freire y la síntesis pedagógica de una tradición revolucionaria: la Educación Popular

Harold García Pacanchique

22 El legado pedagógico de Paulo Freire. Una pedagogía para transformar

Stella Cárdenas A.

27 Hacia los orígenes de Paulo Freire

Katherine Tobón Vera

34 Paulo Freire, pedagogía de la autonomía: una lectura desde el Movimiento Pedagógico Colombiano

Alfonso Tamayo Valencia

44 Paulo Freire: las virtudes liberadoras y la acción política del educador

Nelson Javier Alarcón Suárez

INTERNACIONAL

48 Aprendiendo a leer el mundo desde la perspectiva de Freire

Lisbeth Torcatti

INVESTIGACIÓN

51 Estudiantes gestores sociales y comunitarios: ¿Sujetos políticos?

José Montero Lobo

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

58 Maestras y Maestros de Ciencias Sociales en Colombia. Una caracterización para la construcción de sujetos pedagógicos

Sonia Liliana Vivas Piñeros, Henry Bocanegra Acosta, Rosa Elvira Blanco Arenales, Irma Felisa Velásquez Parra, Óscar Armando Castro y Luz Yehimy Chaves Contreras

66 Leer a Paulo Freire es habitar el tiempo del anhelo

Piedad Ortega Valencia

73 Nuestra lucha por una sociedad más justa continúa. Entrevista al Presidente de Fecode, Profesor William Velandia Puerto publicada en la Revista *Educate*

William Velandia Puerto

CULTURA

75 El Padre. Una película de terror por ausencia del principio de identidad

Edgar Torres Cárdenas

77 HUMOR

78 QUÉ LEER

Paulo Freire más vivo que nunca y Fecode siempre fuerte

Con un saludo solidario y fraternal para todos los maestros y maestras de Colombia acompañado de los mejores deseos por su bienestar en navidad y año nuevo presentamos en esta edición argumentos suficientes para mostrar la estrecha relación del pensamiento de Paulo Freire con los ideales y tesis del Movimiento Pedagógico.

La concepción de la educación como el camino hacia la autonomía y la emancipación del género humano frente a cualquier forma de opresión. La dimensión ética y política del enseñar como acontecimiento social, y el aprender como correlación entre sujetos interactuando en contextos de respeto, reconocimiento, construcción de conocimiento sobre la realidad para su transformación y el carácter histórico de esas búsquedas de justicia y equidad hacia un mundo más humano, sin desigualdades y sobre todo sin explotación de la fuerza de trabajo en beneficio de unos pocos.

Nacemos inacabados y esa finitud nos abre a la posibilidad de ser más por medio de la educación como exigencia ontológica, ética y política: ser más humanos, con valores que orientan nuestras relaciones con los demás y con la naturaleza para vivir en sociedad buscando el bien común. Por el conocimiento podemos pasar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica y transformar condiciones de opresión en espacios de liberación y vida en democracia.

Estos principios han orientado el Movimiento Pedagógico colombiano desde 1982 para exigir al estado el fortalecimiento de la educación pública y generar condiciones para valorar la dignidad del magisterio, su profesionalidad y lugar insustituible en la participación del diseño de políticas públicas en educación.

Fecode continua su lucha y reconoce, en un balance apretado, que a pesar de la ofensiva del gobierno y su partido hemos podido contrarrestar sus intenciones y mantener en alto nuestro proyecto por la educación al servicio del pueblo: exigir la financiación adecuada, derogar los proyectos de Ley por la privatización, entregar investigaciones que muestran la precariedad de la infraestructura escolar sobre todo en lo rural, denunciar la corrupción en las instancias gubernamentales a la hora de financiar los proyectos de

conectividad y la alimentación escolar, acercarnos a los padres de familia en tiempos de pandemia y trabajar con ellos para mantener la educación superando muchas veces las fallencias del gobierno.

El valor de la educación ha quedado demostrado en pandemia y el valor de los educadores es reconocido hoy por la comunidad que es testigo fiel de los esfuerzos, la generosidad, el acompañamiento y el afán de buscar nuevas alternativas pedagógicas y didácticas para superar la indiferencia del estado con la educación pública.

Estos esfuerzos se reconocen hoy a nivel internacional y han recibido el apoyo de las organizaciones del magisterio en la Internacional de la Educación y en las agremiaciones de educadores en Europa y Norteamérica, como el apoyo recibido de la National Education Union en U.K.

En tiempos de incertidumbre y ante un gobierno que agoniza en medio de sus propias contradicciones, de espaldas a la realidad social y el desgreño administrativo que saquea lo poco que queda del presupuesto nacional para entregarlo a sus amigos y financiar sus campañas, no queda otro camino que llamar a la unión de los más de 300 mil afiliados y sus sindicatos regionales para mantener y consolidar el proyecto de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación-FECODE-participando activamente en los CEID regionales y preparando con fuerza y dignidad el III Congreso Pedagógico Nacional.

Nuestra fuerza es la unión, nuestro horizonte la defensa de la educación pública, nuestra fuente de inspiración la pedagogía crítica, nuestra meta el reconocimiento de la dignidad de la profesión docente por un estatuto único, nuestra mayor alerta para 2022: no votar por quienes nos han mantenido en estas condiciones obedeciendo ciegamente la política neoliberal de la OCDE.

William Henry Velandia Puerto
Presidente de FECODE

Impedir el despojo del derecho a la educación y la imposición de una escuela autoritaria

“Defender la alegría como una trinchera. Defenderla del escándalo y la rutina. De la miseria y los miserables. De las ausencias transitorias y las definitivas”.

Defensa de la Alegría. Mario Benedetti

Pocas veces en la historia republicana de Colombia como en la actualidad, un régimen político se había ensañado tanto contra la Escuela pública, la libertad de cátedra, el magisterio y la juventud, al punto de declararlos sus “*enemigos internos*”. En cambio de materializar el derecho a la educación, el régimen insiste en elevar a política de Estado su eliminación y la de FECODE, la organización social que durante más de seis décadas no ha desfallecido en su lucha para que este se garantice.¹

La actual dirección del Estado ha despreciado tanto la vida, al punto de que se propuso “transitar” la pandemia sin realizar la inversión social necesaria y, por el contrario, aprovecharla para expropiar los recursos públicos recaudados que tenían el propósito de solventar las penurias de la mayoría de la población; a la vez que, procedió a premiar la práctica del verbo “abudinear”, a costa de sacrificar los derechos de niños, niñas y jóvenes, fortalecer aún más a la oprobiosa e insaciable banca, utilizar el confinamiento para intentar conjurar la movilización social y desatar la más cruel persecución contra los líderes y lideresas sociales.

El gobierno nacional hizo caso omiso de los conceptos de la comunidad científica y de salud con tal de justificar el retorno a la escuela presencial sin condiciones, atreviéndose incluso a mentir abiertamente sobre una supuesta inmunidad de los niños y niñas frente al COVID -19, apoyándose para el efecto en la agresiva y sincronizada campaña publicitaria del régimen.

Como le es propio a las dictaduras, cuando sus “verdades” se derrumban y la población decide levantarse masiva y pacíficamente en legítima defensa, en nuestro caso por segunda ocasión en menos de tres años, acudió a la más desenfundada represión, confirmada por el informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, la reportaje independiente respaldada por la ONU y el estudio conjunto entre PAIIS, la ONG Temblores y Amnistía Internacional.

Simultáneamente, desde el principio del presente “mandato” de Duque, el uribismo puso en movimiento una *agresiva y oscurantista agenda legislativa contra la existencia*

del derecho y la gratuidad de la educación, el carácter profesional de la docencia, la función social de la escuela, un estatuto docente que dignifique la profesión, el magisterio estatal, la libertad de cátedra, la autonomía, la democracia y el papel de los gobiernos escolares en la determinación del rumbo académico.²

Al cabo de tres años largos pese a lo anterior y ser condenada a su desaparición, FECODE se mantiene firme y erguida. Obviamente encajando duros golpes, como se deriva de una confrontación tan desigual frente a un contradictor tan poderoso que acude al “*todo vale*” para lograr su propósito.

La argumentación científica, académica y pedagógica presentada por FECODE para garantizar el derecho a la educación durante la pandemia, salvaguardando la vida y la salud ha sido corroborada por los hechos.³ La publicidad del régimen, no logró poner a la comunidad educativa contra sus maestras y maestros, precisamente porque garantizamos el derecho a la educación con nuestro compromiso y recursos, frente a un gobierno que se esfumó. Los regresivos proyectos de ley contra la educación han sido hundidos uno a uno entre el segundo semestre de 2018 y junio de 2021 y los logros del Paro Nacional son cada vez más evidentes.⁴ Tal resultado es fruto de la poderosa conjunción entre el movimiento pedagógico, la comunidad científica, académica y educativa y, por supuesto, la más grande movilización social de los últimos 75 años de la historia nacional, a la cual nos enorgullecemos de haber contribuido a impulsar.

El régimen tomó la decisión política de no cumplir los Acuerdos suscritos con FECODE, no solo por su comprobada mezquindad neoliberal sino como arma para deslegitimar a la organización social del sector educativo más numerosa del país, dando a entender fallidamente que luchar es ineficaz, el ejercicio del derecho a la asociación es inútil y que los logros alcanzados son producto de la generosidad del gobierno y no gracias a la enorme movilización social.

En resumen, tres son las características del actual régimen: El ejercicio de la necropolítica y de un fascismo criollo, el más depredador y miserable de los neoliberalismos y un alto grado de descomposición ética que la legitima e institucionaliza.

Hemos de resaltar otro hecho contundente: La gravedad del incumplimiento de los Acuerdos por parte del gobierno. Aunque obviamente afecta al magisterio, agrede sobre todo los derechos a la vida, a la salud y a la materialización del

derecho a la educación en condiciones dignas, debido a que lo acordado en la negociación colectiva, consigna las garantías para la presencialidad y la logística para la misma.

En virtud de lo cual, le exigimos al Ministerio de Educación que ponga en coherencia la normatividad para el retorno a la escuela presencial con los criterios establecidos por la comunidad científica y de salud que ya no admiten discusión; como también los referidos a las condiciones humanas y materiales que requiere desarrollar la labor pedagógica dignamente⁵. Sobre todo ahora cuando en una nueva salida en falso y, por supuesto sin sustento alguno, el gobierno nacional procedió a “decretar” que el único evento masivo que no requiere distanciamiento ni aforo son los propios del “ámbito educativo” según la resolución 2157 de 20 de diciembre de 2021 del Ministerio de Salud. Todo con el desgraciado objetivo de imponer la plena presencialidad sin materializar las condiciones de manera *previa* al retorno.

La materialización de los derechos humanos y fundamentales mencionados, también exige el cumplimiento de lo acordado para contribuir al resarcimiento por la fractura de la comunidad educativa derivado del conflicto interno, consolidando la escuela como territorio de paz; retornar progresivamente los 382 billones de pesos que entre 2002 y 2021⁶ el establecimiento neoliberal le expropió a toda la población y a sus territorios, como también respetar la libertad de cátedra, los fines de la educación, las áreas fundamentales y obligatorias que contribuyen a enseñar lo más avanzado del conocimiento.

La batalla que libramos será aún más efectiva, si asumimos en toda su dimensión nuestro decisivo papel en los gobiernos escolares, las juntas de educación, los foros educativos y los comités territoriales de formación docente. Fortaleciendo el movimiento pedagógico que celebrará en agosto de 2022 sus cuarenta años y que con seguridad, orientará acertadamente a la Nación en la avanzada política educativa que requiere, teniendo también en cuenta el decisivo desenlace electoral.

El desafío inmediato es derrotar nuevamente la oscurantista agenda legislativa, considerada por el uribismo como su demoledora acción final contra la escuela pública y el

magisterio estatal. *Pero el reto mayúsculo y trascendental será plasmar en las urnas, la lucha en las calles y la movilización social enorme y pacífica.* La existencia del Estado social de derecho y de las organizaciones sociales que lo defendemos, depende en alto grado del desenlace de las elecciones que vivirá el país durante el primer semestre de 2022.

Nuestra inquebrantable defensa de la vida y de la escuela profundamente democrática, *del diálogo nutrido de amor, esperanza, humildad y confianza* es el mejor homenaje al maestro Paulo Freire, a quien le dedicamos la presente edición de nuestra Revista; como también, al bicentenario legado del movimiento pedagógico de Latinoamérica y sus generaciones de educadores, educadoras, estudiantes y académicos.

Notas

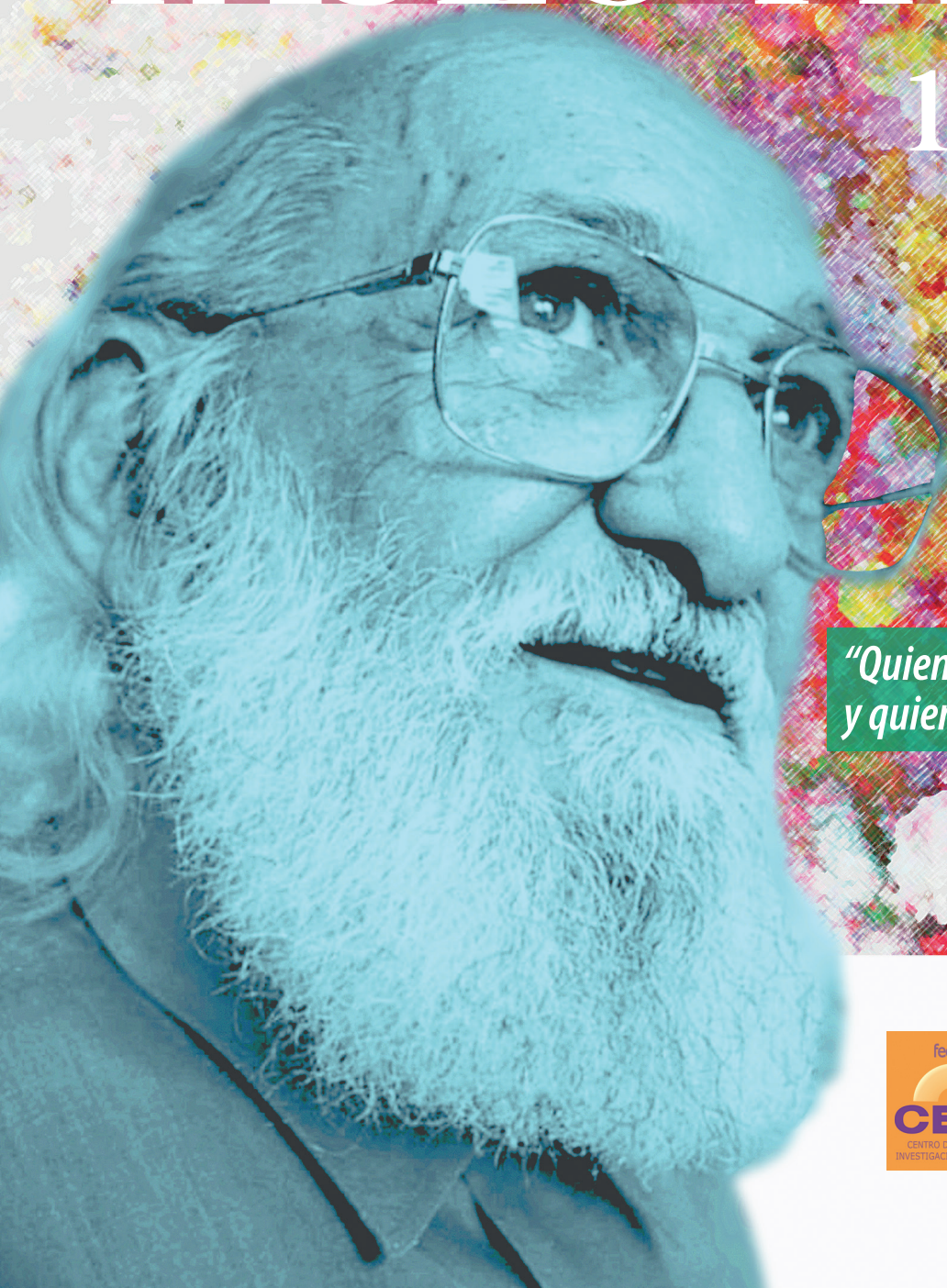
- 1 *La defensa del Estado social de derecho, prioridad del magisterio en el paro nacional y en la negociación colectiva.* Editorial de la Revista Educación y Cultura, edición 142. Leer en: <https://www.renovacionmagisterial.org/portada/la-defensa-del-estado-social-de-derecho-prioridad-del-magisterio-en-el-paro-nacional-y-en-la>
- 2 *Ibidem*
- 3 *Los hechos le siguen dando la razón a FECODE. Contundentes verdades salen a flote.* Semanario virtual Caja de Herramientas. Edición 757 – Semana del 27 de noviembre al 3 de diciembre de 2021. Leer en: <https://viva.org.co/cajavirtual/svc0757/articulo04.html>
- 4 *La defensa del Estado social de derecho, prioridad del magisterio en el paro nacional y en la negociación colectiva.* Editorial de la Revista Educación y Cultura, edición 142. Leer en: <https://www.renovacionmagisterial.org/portada/la-defensa-del-estado-social-de-derecho-prioridad-del-magisterio-en-el-paro-nacional-y-en-la>
- 5 *La nueva salida en falso de los ministerios de la salud y educación.* Leer en: <https://www.renovacionmagisterial.org/portada/sites/default/files/adjuntos/2021/12/23/LA%20NUEVA%20SALIDA%20EN%20FALSO%20DE%20LOS%20MINISTROS%20DE%20SALUD%20Y%20EDUCACION%20C3%93N.pdf>
- 6 *Financiación de la educación y reforma constitucional al SGP.* Ph.D Ilich León Ortiz, Economista. Iván Lozada. Grupo de Investigación en SocioEconomía, Instituciones y Desarrollo – GSEID-. Universidad Nacional del Colombia.

Miguel Ángel Pardo Romero
 Secretario de Asuntos Educativos,
 Pedagógicos y Científicos de FECODE
 Colombia, 24 de diciembre de 2021

100

ANIVERSARIO DEL NATALICIO DE PAULO FREIRE

1921-2021



*"Quien enseña aprende al enseñar
y quien aprende enseña al aprender"*



8 AGENDA

Junta Directiva Nacional presencial



El pasado 1 y 2 de diciembre de manera presencial en la capital del país, Fecode junto a sus 34 sindicatos filiales realizó la Junta Directiva Nacional, la cual, además de tratar los temas coyunturales que afectan al magisterio colombiano en materia educativa, analizó las consecuencias del incumplimiento del gobierno nacional frente a los acuerdos firmados en agosto.

El Comité Ejecutivo, considerando:

- La situación generada por el Gobierno Nacional de indiferencia, la falta de voluntad política e incumplimiento de los Acuerdos firmados, lo que se traduce en la negativa para la expedición de los decretos de convocatoria a curso a los 8.000 docentes vinculados mediante Decreto 1278, la III cohorte, congelando así el derecho al ascenso y reubicación salarial, la convocatoria a la IV cohorte, el de la proporcionalidad de la prima de vacaciones, la bonificación pedagógica, la conversión de cargos de directores a rectores de Instituciones Educativas Rurales, entre otros.
- El aplazamiento injustificado de la convocatoria a la mesa de alto nivel para consensar la fórmula que permita la materialización de la reforma constitucional al Sistema General de Participaciones, -SGP-.
- La profundización de la crisis en la prestación del servicio de salud manifiestas en desatención, la implementación de barreras de acceso, la tardía e irresponsable posición asumida por el Ministerio de Educación como fideicomitente y la Fiduprevisora para la preparación y estructuración de un nuevo pliego de condiciones y contratación que garantice el derecho a la salud con dignidad para los maestros, sus familias y beneficiarios.
- La insensibilidad Gubernamental frente a las amenazas, el desplazamiento, los señalamientos, la estigmatización, y los asesinatos de educadores, de líderes sociales sindicales y populares.
- La necesidad de organizar acciones en este difícil periodo de finalización de año para contraponernos a la actual coyuntura y escenarios en los diferentes contextos de la vida nacional.

Precisamente por esta situación que corresponde a una posición política del gobierno de Iván Duque, la Junta también contó con un panel de invitados en temas de coyuntura política, el cual inició con la intervención de los expertos León Valencia, Luis Carlos Avellaneda, Javier Darío Echeverry y Diógenes Orjuela.

Posteriormente, el experto en temas sindicales abogado Jairo Villegas realizó una intervención sobre el presente y futuro de la negociación colectiva; luego, vinieron los informes de la Central Unitaria de Trabajadores -CUT- por su presidente Francisco Maltés, donde presentó una situación bastante grave con respecto a los derechos laborales en el país y la negociación que arranca del salario mínimo; y del Comité Ejecutivo de Fecode, el presidente William Velandia planteó el panorama ante los acuerdos, las demoras del gobierno y las excusas para no cumplir, también habló sobre el proyecto en construcción del nuevo Estatuto Docente.

A continuación, sobre el Sistema General de Participaciones se trazó un futuro grave en cuanto a su déficit a mediano plazo; finalmente al cierre del miércoles, las juntas Directivas de las Filiales presentaron un panorama sobre la situación nacional y preocupante en materia de salud.

La Junta Nacional se suspendió temporalmente para desarrollar el mitin frente al Ministerio de Educación, porque ante la postura negacionista en la implementación de los acuerdos, la burla, los ataques, los señalamientos y las amenazas, por parte del gobierno contra el magisterio, el comité ejecutivo de Fecode junto a los delegados de las 34 filiales se desplazaron el 2 de diciembre hasta las instalaciones del Ministerio de Educación Nacional desde las 9 de la mañana hasta 2 de la tarde para exigirle a la ministra que le cumpla a la educación y los educadores.

Un grupo de integrantes del Comité Ejecutivo y representantes de la Junta logró entrar a las instalaciones, donde permanecieron en simultáneo con el mitin que se desarrolló con arengas, música y acciones de protesta para exigirle a la ministra que no aplase más y que cumpla de una vez por todas. La Junta Nacional continuará con su agenda, de manera presencial y con los mismos delegados, una vez convoque el Comité Ejecutivo.

En tiempos difíciles y escenarios complejos, vamos unidos con Fecode, comprometidos, en defensa de la vida, la paz, la salud, la educación pública, los derechos del magisterio y de los colombianos.

Encuentro de Secretarios de Asuntos Pedagógicos y/o Directores del CEID



El pasado 19 y 20 de octubre y de manera presencial, se llevó a cabo el encuentro de Secretarios de Asuntos Pedagógicos y directores del CEID de Fecode y los sindicatos filiales, con el objetivo principal de reactivar y desarrollar el movimiento pedagógico para la preparación del iii congreso pedagógico nacional. Durante dos

días debatieron temas sobre política educativa, escuela de la presencialidad, Movimiento Pedagógico y plan de acción 2021-2022.

Además, conto con una agenda de trabajo, con temas coyunturales como:

- Proyecto de presupuesto nacional para el año 2022 y agenda legislativa.
- Movimiento social y pedagógico. Política educativa, negociación colectiva e implementación de los acuerdos. Propuestas desde FECODE.
- Ajustes y desarrollo del plan de acción 2021 – 2022. Estado del nivel organizativo de los CEID-FECODE.
- Revista Educación y Cultura.
- Informe y propuestas de la delegación de FECODE y del magisterio de Colombia ante la Comisión Asesora de la Enseñanza de la Historia -CAEH-
- Comunidad científica, educativa y de salud: Escuela presencial y pandemia.
- Comisión de la verdad y Escuela Territorio de Paz -ETP-.
- 40 años del Movimiento Pedagógico y III Congreso Pedagógico Nacional.

El día 20 de octubre se realizó un trabajo por regiones, en el que se evidenciaron las proyecciones, propuestas y compromisos desde cada filial para el año próximo y así mismo se asistió a la jornada nacional de Movilización convocada por FECODE y las centrales obreras:

- Por la materialización de los acuerdos firmados.
- Por el pago del retroactivo del salario a que tiene derecho el magisterio colombiano.
- En rechazo a las amenazas contra el Comité Ejecutivo y los docentes.

Este seminario que fue liderado por el profesor Miguel Ángel Pardo, Secretario de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos de Fecode y el equipo de trabajo del CEID.

Asimismo, fue el escenario para analizar las proyecciones, propuestas y compromisos de cada sindicato y así encaminar las tareas de investigación y reconocimiento de las experiencias pedagógicas hacia el fortalecimiento y empoderamiento del movimiento educativo, pedagógico y científico.

Agendate. Apertura de convocatoria a Concurso para Directivos Docentes y Docentes 2021

Informamos que se encuentran disponibles en la página de la Comisión Nacional del Servicio Civil para consulta y revisión los documentos



que regulan la normatividad del proceso de selección 2150 a 2237 de 2021, por medio del cual se reglamenta el concurso para proveer cargos de Directivos Docentes y Docentes desde el presente año. Cada PDF contiene los requisitos y el número de plazas vacantes por departamentos. <https://historico.cnsc.gov.co/index.php/2150-a-2237-de-2021-directivos-docentes-y-docentes-normatividad>

Por ejemplo, en Bogotá, hay disponibles 61 ofertas para rector; 151 para coordinador; 401 para orientadores; y en total 3246 para docentes; más las plazas en la localidad de Sumapaz. En Medellín, 22 para rector, 106 para coordinador y en total 1.376 para docentes. El en siguiente enlace, encontrará el documento de la CNSC el cual contiene todas las especificaciones del proceso del Concurso Docente y Directivos Docentes 2021, incluyendo inscripción, pruebas, ciudades de presentación de la prueba, documentación, entre otros. https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2021/Especificaciones_Proceso_de_Seleccion_Concurso_Docente_2021.pdf

Conmemoración del Día Internacional de la eliminación de la violencia contra la Mujer



25 de Noviembre 2021

En desarrollo del plan de trabajo, de la Secretaría de género, inclusión e igualdad, se adelantó una campaña "Un pacto por la vida, unidad contra la violencia de género", en el marco de la conmemoración del día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer, entendida como una expresión de la inequidad y desigualdad que se basa en el abuso de poder de una persona sobre otra y sus consecuencias se consideran como un problema de salud pública, violación de los derechos humanos y un atentado a una democracia viva, activa, reflexiva y crítica. Las Naciones Unidas, han señalado que estas violencias son consecuencia de un orden político de dominio entre los géneros.

Las violencias contra las mujeres son estructurales, continúan afectando todo su ciclo vital y proyectos de vida. Están articuladas a la

profundización de la pobreza, la exclusión y la racialización, se correlacionan con el conflicto armado, el despojo de tierras, la presencia y acción del paramilitarismo, y con el modelo económico capitalista neoliberal, que ha generado una enorme desigualdad social y económica.

El Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer se conmemora anualmente el 25 de noviembre para denunciar la violencia que se ejerce sobre las mujeres en todo el mundo y reclamar políticas para su erradicación.

Por esto, se convocó a las filiales y secretarías de género a adelantar las actividades propuestas para el presente año:

- Utilización y promoción del material enviado a cada una de las regiones. Disponible en https://fecode.edu.co/genero/wp-content/uploads/2021/11/REVISTA_MUJER_Web.pdf. En la presente edición de la revista Mujer y Transformación Social, se hace un reconocimiento al aporte de las mujeres y la juventud en la lucha social del gran paro nacional iniciado el 28, que movilizó masivamente en contra de las políticas regresivas y el incumplimiento del Acuerdo de Paz. También es importante resaltar en esta presente edición el trabajo que desde los territorios nuestras filiales aportan para consolidar la más amplia unidad de acción, movilización y lucha, para enfrentar la arremetida neoliberal y del gobierno fascista de Duque, esta es la razón para proponer este año el tema: "Tejiendo unidad de lucha popular desde los territorios".
- Participar activamente en las movilizaciones en el marco del 25 de noviembre junto a la CUT y al movimiento social de mujeres en cada región.
- Compartir las actividades pedagógicas y estrategias a las subdirectivas municipales propuestas en el documento de trabajo "Un pacto por la vida, unidad contra la violencia de género".
- Orientar a las Instituciones Educativas la conmemoración del 25 de noviembre con jornadas pedagógico culturales, desarrollo de guías de trabajo y acciones que permitan que los estudiantes trabajen acciones sobre equidad de género.
- Desarrollo de seminarios, encuentros, tertulias, cine foros resaltando el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer.

Día Internacional de los Derechos Humanos

10 de diciembre 2021

El Día de los Derechos Humanos se celebra cada 10 de diciembre, día en que, en 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas



adoptó la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH). *La Declaración Universal de Derechos Humanos es un documento histórico* (<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>) que proclama los derechos inalienables que corresponden a toda persona como ser humano, independientemente de su raza, color, religión, sexo, idioma, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

"Sobre los maestros y maestras se han ejercido violencias:

- Por su práctica pedagógica.
- Producto de las disputas territoriales en medio del conflicto armado.
- Violencias antisindicales, como represión a su afiliación y lucha, que se manifiestan en Violencia contra la vida (más de 1.000 maestros asesinados).
- Violencia laboral, cuando la reposición se torna en sobrecarga de funciones para evitar la acción sindical".

Por eso decimos con contundencia:

*¡No más violencia contra los docentes!
la escuela es territorio de paz*

Homenaje, gratitud y reconocimiento a Wilson Zambrano Murcia (QEPD)



El Comité Ejecutivo de FECODE lamenta con profundo dolor el fallecimiento de nuestro amigo, compañero, líder sindical, social y político *Wilson Zambrano Murcia*. Continuaremos con su lucha por una educación de calidad y por la defensa de nuestros derechos y de los colombianos. Es la mejor forma de mantener en alto su legado.

¡Hasta siempre, vuela alto compañero!

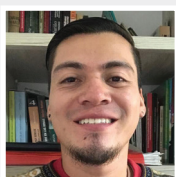
Preparación editorial de agenda:
Katherine Tobón Vera



Paulo Freire

y la síntesis pedagógica de una tradición revolucionaria:

la Educación Popular



Harold García Pacanchique

Licenciado en educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. UPN. Magister en educación de la Universidad Distrital. Integrante del equipo editorial de la Revista Marxismo y Educación.

Resumen

El presente artículo tiene la intención de mostrar la trayectoria pedagógica que tiene la educación popular en América Latina, especialmente los aportes que la convirtieron en una tradición revolucionaria antes de que el pensador y pedagogo brasileño Paulo Freire sintetizara el proyecto educativo de la educación popular en lo que este va a llamar *la educación para la libertad o pedagogía del oprimido*.

Para ello se hace un balance teórico de los aportes más importantes en el pensamiento educativo del venezolano Simón Rodríguez y del peruano José Carlos Mariátegui, con ello logrando una lectura de la propuesta pedagógica de carácter popular en Nuestra América, que para este análisis concluye con la propuesta de Paulo Freire expuesta en su obra *pedagogía del oprimido*.

Palabras clave

Educación Popular, Pedagogía del oprimido, formación de maestros, Praxis.

Simón Rodríguez: padre de la educación popular en América Latina

Simón Narciso Carreño Rodríguez fue el principal precursor de las prácticas pedagógicas que le dieron soporte teórico a la Educación Popular en las colonias americanas, elemento que por consiguiente se convirtió en herramienta de combate político-militar para conquistar la libertad que otorgó la primera independencia del yugo español.

Este caraqueño que dejaría de divulgar su pensamiento por aldeas, ciudades y caseríos populares en los más recónditos lugares de la geografía sur americana a los 85 años, muere en el pobre poblado peruano de Amotape, el 28 de febrero de 1854. Del Perú serían trasladados sus osarios cien años después (1954) a su natal Caracas, antigua capital de la capitanía de Venezuela en donde doña Rosalía Rodríguez le dio a luz el 28 de octubre de 1769¹.

Basta es la producción teórica de Rodríguez en materia pedagógica, en ella se pueden encontrar textos como: *Sociedades americanas* (1828), *El Libertador del mediodía de América y sus compañeros de armas, defendidos por un amigo de la causa social* (1830), *Luces y virtudes sociales* (1834); en 1840 en Chile publica en el diario *El Mercurio* algunos artículos sobre política y pedagogía, *Extracto sucinto de mi obra Educación Republicana* (1849) y por último el manuscrito titulado *Consejos de un amigo al Colegio de San Vicente de Latacunga* (1851), algunos de estos con ediciones ampliadas posteriormente de su primera publicación.

Son estos escritos el registro fidedigno de la propuesta pedagógica del maestro de América, como es bien

...Incluir al sistema educativo a los hijos de los negros, de los pueblos indígenas y campesinos, quienes fuesen segregados de la educación por imposición de la corona española...

llamado el caraqueño, puesto que refleja su novedosa lectura educativa, la cual consiste en el incluir al sistema educativo a los hijos de los negros, de los pueblos indígenas y campesinos, quienes fuesen segregados de la educación por imposición de la corona española, sumándole a ello el carácter mixto y la realización de la práctica educativa en lugares adecuados para el aprendizaje.

Esto escribía Simón Rodríguez al respecto de sus posiciones educativas, citado de (Carvajal, 2019):

“Los Doctores Americanos no advierten que deben su ciencia a los indios y a los negros: porque si los Señores Doctores hubieran tenido que arar, sembrar, recoger, cargar y confeccionar lo que han comido, vestido y jugado durante su vida infantil [...] no sabrían tanto [...] estarían en los campos y serían tan brutos como sus esclavos” (pág. 147)

Con ello Simón Rodríguez plantea dos elementos, el primero, tiene que ver con su lectura clasista del mundo, puesto que entiende que, es la imposibilidad de los negros e indígenas de acceder a la educación, esta entendida como general², es decir, una educación de carácter pública, sin excepciones, pues entiende que todo lo que no es público, no es social y por ende carece de contenido humano; negarle la educación a los negros e indios que, en sus palabras, son los principales constructores de la sociedad Americana es quitarle la posibilidad de vivir en libertad y, por lo tanto, obligarles mantenerse en esclavitud, refiriéndose a que la educación es un acto crea-

dor que posibilita abolir las cadenas que a la América han atado al poder español.

Además de ello, en segundo lugar, Rodríguez, agrega que la ciencia de la que se jactan dichos “Doctores” no es más que la posibilidad de vida que tanto negros e indígenas les han permitido tener al posibilitarles el tiempo para educarse y frente a esto agrega en su libro de “Sociedades Americanas” (1828):

“Dénseme los muchachos pobres, o dénseme los que los hacendados declaran libres al nacer, o que no pueden enseñar, o que abandonan por rudos. Dénseme los que la Inclusa bota porque ya están grandes, o porque no puede mantenerlos, o porque son hijos ilegítimos” en (Villamizar, 2019, pág. 46)

No es raro encontrar estos planteamientos en el que fuere el maestro de Simón Bolívar³, pues tras su exilio en Europa, después de descubrirse una conspiración independentista que en 1797 lo obliga a partir hacia Jamaica donde adopta el nombre clandestino de Samuel Robinson y que llevará durante toda su estadía en Europa que se prolongaría por 23 años (1800-1823), reafirma sus radicales posiciones humanistas, pues bien, se conoce de su propio relato, éste, frecuentaba las juntas secretas socialistas, al decir de Sánchez y Torres (2019) se le llegó a conocer en Chile y otros lugares tras su llegada a América como “El socialista”, elemento que permite dar fuerza al argumento de que Rodríguez defiende un clasismo popular, que lo enfrentaba a la intelectualidad de la aristocracia

americana y, por lo tanto, lo empujaba a la lucha por buscar un mejor destino para quien el llamaba los muchachos pobres e hijos ilegítimos.

Son estas características las que hacen del pensamiento de Simón Rodríguez, el progenitor del concepto rebelde y radical de la Educación Popular, que como anteriormente se exponía la caracterizaba como obligatoria, de carácter general y con altas características sociales, lo que quiere decir que la propuesta de Rodríguez además de constituirse como pionera en el pensamiento educativo del continente, configura una apuesta política y pedagógica liberadora, que es altamente reflexiva, crítica y principalmente dialógica, es decir, la propuesta Robinsóniana de la educación es la praxis, en cuanto a que milita por una práctica educativa que tiene como centro el sujeto. Al respecto el profesor Alfonso Torres (2019) aporta lo siguiente:

“lo popular” de la Educación, tanto en Rodríguez como en la Educación Popular de los siglos XX-XXI, se ha referido, no tanto a los sectores poblaciones con los que se trabaja, sino por el sentido de dicha acción: contribuir a su condición como sujetos sociales, con capacidad de leer y posicionarse críticamente frente a sus contextos, autónomos y portadores de visiones de futuro de alternativas al orden dominante. También, que su cometido pedagógico es la transformación de subjetividades críticas y rebeldes, que no se limita a socializar informaciones, conocimientos o pensamientos críticos, que incorpore todas las dimensiones que nos hacen sujetos humanos: las emociones, voluntad, imaginación, actitudes y la corporalidad, siempre sujetas a los entramados de las culturas” (pág. 91)

Lo que permite entender que son las dimensiones de la praxis como centro de la acción político-pedagógica la que hace de Rodríguez el precursor de una tradición educativa propia de la realidad de Nuestra América, es decir, que esta propuesta primigenia de la Educación Popular produciría lo que para Paulo Freire sería la lectura dialógica y crítica del mundo, lo que lleva a afirmar que Rodríguez no solo formuló una práctica pedagógica y

un método educativo; también le dio a los pueblos de América Latina una forma de entender y comprender la realidad del mundo por medio del quehacer político-pedagógico, palabras más, palabras menos, le dio a la América una herramienta de lucha y combate para su liberación.

Simón Rodríguez y la formación de los maestros

La apuesta pedagógica de Rodríguez como se expuso, no solo se limitó a la teoría educativa simplemente, su principal característica como maestro siempre fue la de la praxis como herramienta para su quehacer, pues en su trayectoria el llamado maestro del Libertador siempre se preocupó por la formación de los educadores, poniendo como centro de la discusión pedagógica la formación de sujetos críticos, que permitieran generar nuevas prácticas de enseñanza. Ante esta realidad Rodríguez afirmaba,

“El título de maestro no debe darse sino al que sabe enseñar, esto es al que enseña a aprender; no al que manda a aprender o indica lo que se ha de aprender, ni al que aconseja que se aprenda. El maestro es aquel señor que inicia al niño en el conocimiento de los hombres y de las cosas y de las relaciones de los hombres y las cosas entre sí. Quien sabe dar las primeras instrucciones, sigue enseñando virtualmente todo lo que aprende después, porque enseñó a aprender.

Su ministerio es de primera necesidad porque influye en los demás estudios. El maestro de niños debe ser sabio, ilustrado, filósofo y comunicativo porque su oficio es formar hombres para la sociedad” citado en (Villamizar, 2019).

Lo que se entiende de esta postura indicada, por el primer maestro de América, es la necesidad de poder generar espacios para que la formación de maestros sea central a la hora de definir la responsabilidad de quien enseña, partiendo del planteamiento del maestro como un profesional de la educación, propuesta de avanzada para su tiempo, que le permitió dilucidar las futuras luchas sindicales del siglo XX por la profesionalización docente.

Además de esto, del planteamiento de Rodríguez se pueden identificar tres aportes claros para lo que fue la propuesta Freiriana de la Educación Popular, entre las que se encuentran la reflexión participativa en primera instancia, cuando se refiere al maestro como el “*que enseña a aprender*”, es decir, el que permite abrir la posibilidad de dilucidar el mundo desde el contexto de los educandos. En segunda instancia, se hace referencia al diálogo de saberes donde expone que “El maestro es aquel señor que inicia al niño en el conocimiento de los hombres y de las cosas y de las relaciones de los hombres y las cosas entre sí”, en palabras de Freire: “la *dialogicidad*, es la esencia de la educación como práctica de la libertad”. En síntesis, el maestro que inicia al niño en el amor al conocimiento desde la relaciones entre los hombres y las cosas, permite al educando que asuma su mundo como un lugar cambiante (dialéctico) que se puede transformar. y por último, el carácter del maestro como un sujeto crítico, que en esencia es el objeto de esta reflexión, puesto que sitúa al educador como un agente activo en la práctica educativa y por lo tanto un protagonista en su quehacer profesional, que asume la responsabilidad histórica que deviene del “oficio de formar hombres para la sociedad”, lo que Freire reflexiona diciendo ante la pedagogía como praxis liberadora que:

“Educador y educandos co-intencionados a la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no solo de desvelarla y, así críticamente conocerla, sino también en el recrear este conocimiento.

Al alcanzar, en la reflexión y en la acción en común, este saber de la realidad, se descubren como sus re-hacedores permanentes.

De este modo, la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación más que seudo-participación, es lo que debe ser: compromiso” (Freire, 1971, pág. 57)

De la misma manera, Rodríguez establece que el maestro además de ser un intelectual, crítico e intrépido en

su campo, debe estar en constante creación de sus prácticas y conocimientos, este también debe posibilitar a sus educandos la realización de sus propias experiencias, es decir, que la formación debe pasar por la integralidad⁴, lo que permite que tanto el educador y el educando recreen y transformen constantemente desde diversas posiciones de acción su entorno inmediato y por lo tanto su realidad.

Es por ello que para destacar lo más relevante de esta apreciación pedagógica que asume el papel de maestros y estudiantes en una condición dialéctica de construcción de conocimientos científico- sociales de manera mancomunada, la presente investigación propone algunas citas de la obra de Simón Rodríguez que dan mayores luces al respecto.

El quehacer del maestro	La formación de un educando reflexivo
<p>“Enseñen los niños a ser ¡preguntones! Para que, pidiendo el por qué, de lo que se le mande hacer, se acostumbren a obedecer (...) a la ¡razón! No a la autoridad, como los limitados ni a la costumbre, como los estupidos” citado en (Villamizar, 2019, pág. 68) del texto “Consejos de un amigo al colegio de Latacunga”</p>	<p>“Tómese de paso, por máxima, según este principio que más aprende un niño, en un rato, labrando un palito, que, en días enteros, conversando con un maestro que le habla de abstracciones superiores a su experiencia” citado en (Villamizar, 2019, pág. 67) del texto “Sociedades Americanas”</p>
<p>“Yo solo soy y solo para mí, son ideas de niño. El hombre que atraviesa la vida con ellas muere en la infancia; aunque haya vivido cien años (...) Carecen de la idea fundamental de la asociación. Haga que los maestros inculquen en la infancia lo contrario: pensar cada uno en todos, para que todos piensen en él” citado en (Villamizar, 2019, pág. 72) del texto “Extracto sucinto de mi obra sobre la Educación Republicana”</p>	<p>“La curiosidad es una fuerza mental que se opone a la ignorancia. La curiosidad es el motor del saber, y cada conocimiento un móvil para llevar a otro conocimiento” citado en (Villamizar, 2019, pág. 67) del texto “Luces y virtudes”</p>
<p>“Puede uno ser profesor o catedrático y no ser maestro. Maestro es el dueño de los principios de una ciencia, o de un arte, sea liberal, sea mecánica, y que, transmitiendo sus conocimientos, sabe hacerse entender y comprender, con gusto. Y es el maestro por excelencia, si aclara los conceptos y ayuda a estudiar; si enseña a aprender, facilitando el trabajo y si tiene el don de inspirar a uno, y excitar en otros, el deseo de saber” citado en (Villamizar, 2019, pág. 105)</p>	<p>“La enseñanza se reduce a fastidiarlos diciéndoles, a cada instante y por años enteros, así- así- así y siempre así, sin hacerles entender por qué ni con qué fin no ejecutan la facultad de pensar, y se les deja o se les hace viciar la lengua y la mano” citado en (Villamizar, 2019, pág. 67) del texto “Luces y virtudes”</p>

Nota: Autoría propia.

Esta es en sí la apuesta pedagógica de quien en Tuquerres, al sur de Colombia y a sus 80 años de edad dejaría sus últimos alientos en la construcción de una Escuela Normal, donde se dedicó por un par de años a la formación pedagógica de 30 jóvenes que tenían la intención de ser maestros o que ya lo eran y veían en la experiencia del longevo padre de la educación latinoamericana la posibilidad de enriquecer su pensamiento con los aportes de Rodríguez, esta sería entonces “la última creación del educador venezolano, aun cuando en varias ocasiones había intentado, sin suerte, la formación de uno o dos jóvenes para la profesión magisterial” (Villamizar, 2019, pág. 75).

Aunque no se tienen informaciones precisas de como culmina dicha experiencia formativa, lo que Rodríguez en comunicación escrita si decanta es que la pobreza de sus educandos y las pésimas condiciones de trabajo, desgastaron esta última usanza del maestro que juró con Simón Bolívar en Monte Sacro el 15 de agosto de 1804, que “por la patria, no darían descanso a sus brazos, ni reposo a sus almas, hasta que no hubiesen roto las cadenas que nos oprimían por voluntad del poder español”⁵. Dejando consigo un legado de basta vocación en la labor magisterial, que convirtió en militancia política por la libertad de los pueblos de América y que se convertiría en el trasegar de los años como la primera lectura de carácter pedagógico de nuestro continente y por consiguiente en el inicio teórico de lo que hoy conocemos como Educación Popular.

José Carlos Mariátegui y la Teoría Marxista de la Educación

Acercamiento a su biografía

El 16 de abril de 1930 internado en la clínica Villarán, de la ciudad de Lima, Perú, muere una de las mentes más prodigiosas del siglo XX para el continente americano, el deceso del Amauta⁶, José Carlos Mariátegui, no solo dejó un vacío tremendo en la consolidación del Partido Comunista del Perú, sino en las emergentes lecturas nuestro americanas del marxismo creador.

Su experiencia de vida es el más rico ejemplo de dignidad. Mariátegui nace el 14 de junio 1894, en Moquegua, Perú. Es hijo de María Amalia La Chira y Francisco Javier Mariátegui, matrimonio que da vida a tres hijos en condiciones de pobreza y el cual es abandonado por la figura paterna y por ende criado a la base del trabajo doña Amalia, quien se desenvolvía como costurera, trabajo que le permitía mantener a sus hijos. Tras dicha ruptura marital, la familia de José Carlos se traslada a Huacho, lugar de residencia familiar de doña María Amalia. Es allí donde a la edad de ocho años José Carlos va a sufrir un accidente en su pierna izquierda por el cual es trasladado a Lima y es internado en la clínica *Maison de Santé*.

Este accidente va a tener fuertes repercusiones en su vida, la primera de ellas la imposibilidad de volver a la escuela, limitación que se va a convertir en una posibilidad de índole académico, pues se intensifica su amor por la lectura y se convierte en un ferviente autodidacta, lo que hace que desde muy temprana edad el Amauta, sea un destacado de las ciencias y las letras.

A la corta edad de quince años, iniciaría su incursión en el periodismo, oficio al que le va a tomar unos años lograr afianzarse, puesto que a su ingreso en el diario La Prensa, en Lima, va a ir demostrando sus capacidades, pasando de ser un mensajero en la sala de redacción a un aclamado columnista del importante diario peruano. Esta experiencia laboral le permitirá a Mariátegui acercarse a los círculos

de la intelectualidad peruana, mejorar sus capacidades escriturales y por supuesto desarrollar una crítica con mayor radicalidad a la paupérrima realidad que el proletariado peruano vivía y que por supuesto desde su infancia había sufrido.

Este amor de Mariátegui por las letras lo va a expresar de manera concreta en una vasta obra producida a lo largo de sus 54 años de vida, producciones teóricas y periodísticas en las que se encuentran un sinnúmero de artículos escritos en el diario *La Prensa* y numerosas revistas y periódicos, así como sus más importantes libros, en los que figuran: *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (1928), *La escena contemporánea, peruanicemos el Perú*, *En defensa del Marxismo* y *Temas de educación*. A esta producción se le suma la edición de la *Revista Amauta* (1926-1930), en la cual produce varios de sus artículos y termina siendo vanguardia cultural peruana, a tal punto de ser llamada “maestra del pueblo peruano”.

El concepto de educación en José Carlos Mariátegui

Uno de los textos más importantes del peruano es el titulado *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana* (1928), allí se encuentra uno de los más ricos textos educativos del Amauta; en el IV ensayo “El proceso de instrucción pública”, donde va a caracterizar históricamente desde una perspectiva marxista el proceso instructivo que ha vivido la sociedad peruana desde la colonización, allí va a identificar tres momentos que marcan cada uno de estos procesos, los cuales los define como:

1. Herencia colonial española.
2. Influencia francesa.
3. Influencia norte americana.

Donde destaca, por ejemplo, refiriéndose a herencia colonial española que:

[...] una herencia económica y social. El privilegio de la educación persistía por la simple razón de que persistía el privilegio de la riqueza y de casta. El con-

cepto aristocrático y literario de la educación correspondía absolutamente a un régimen y a una economía feudales. La revolución de la independencia no había liquidado en el Perú este régimen y esta economía. No podía, por ende, haber cancelado sus ideas peculiares sobre la enseñanza (Mariátegui, *Temas de educación*, 2008, pág. 58)

Al respecto, lo que se puede determinar es que Mariátegui parte de una lectura materialista de la historia de la educación, donde logra definir el carácter de clase que esta tiene, elemento que su contemporáneo argentino, Aníbal Ponce, también teorizará de manera muy juiciosa en su texto “Educación y lucha de clases”. Es decir que José Carlos plantea que el eje central de los problemas de la enseñanza en el Perú son producto de una negada transformación radical de los privilegios de clase o en sus palabras de “riqueza y casta”, que era herencia de la aristocracia española y que los procesos de independencia no habían liquidado.

Esta concepción materialista permite entender que la educación como elemento que contribuye a la mantención de la cultura debe ser transformada por las fuerzas del proletariado para que esta se pueda convertir realmente en un espacio democrático y de ideas, allí afirma que:

“No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política.

En un pueblo que cumple conscientemente su proceso histórico, la reorganización de la enseñanza tiene que estar dirigida por sus propios hombres. La in-

tervención de especialistas extranjeros no puede rebasar los límites de una colaboración” (Mariátegui, 2008, pág. 71)

Planteamientos que posibilitan las condiciones de generar una educación dialogante, en donde la democracia de la enseñanza sea el pilar fundamental del planteamiento pedagógico, es decir, que en la transformación revolucionaria del mundo la estructura económica y la superestructura político-cultural estarán supeditadas a transformar las condiciones educativas y por consiguiente a pensar la reorganización de la enseñanza, especialmente con un alto contenido de contexto y profundamente soberana.

En cuanto a este elemento que presenta José Carlos, Freire llama la atención frente a lo siguiente:

“Nuestro objetivo es llamar la atención de los verdaderos humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, servirse de la concepción bancaria, so pena de contradecirse en su búsqueda. Así como tampoco se puede esta concepción tomarse legado de la sociedad opresora para la sociedad revolucionaria.

La sociedad revolucionaria que mantenga la práctica de la educación “bancaria” o se equivocó en este mantenimiento o se dejó “morder” por la desconfianza y por la falta de fe en los hombres. En cualquiera de las hipótesis, estará amenazada por el espectro de la reacción” (Freire, 1971, pág. 73)

Comparando estas dos lecturas, queda clara la articulación entre dos propuestas pedagógicas que desde una perspectiva marxista logran interpretar la realidad de su momento, pero sobre todo proponen salidas pedagógicas

...No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política...

gicamente revolucionarias a la crisis de la educación burguesa, que para la situación específica del Perú carecía de sentido nacional como la nombra Mariátegui y por lo tanto de una profunda desconfianza en los hombres al decir de Freire, haciendo de la cultura escolar y de las prácticas educativas un instrumento del afianzamiento de la hegemonía capitalista.

Las salidas que plantea la pedagogía revolucionaria de Mariátegui y que se convierten en un aporte a la teoría marxista de la educación, se pueden categorizar en dos conceptos claves, en primer lugar, la educación como proceso democrático que contribuye al desarrollo histórico de los pueblos, que propone el diálogo como sentido común del proceso de enseñanza y en segunda instancia, la propuesta de una educación contextual que permita reflexionar desde la soberanía popular partiendo de los intereses culturales que los pueblos determinen.

Las Universidades Populares: en busca de una pedagogía de los oprimidos

La tradición educativa de la clase obrera en centros colectivos de aprendizaje popular ha sido muy rica en su proceso histórico, uno de los primeros análisis en que se habla de estos espacios es precisamente en la juiciosa sistematización que realiza Federico Engels sobre la situación de la clase obrera en Inglaterra para el año de 1845,

“Esta figura de institutos proletarios hace de la experiencia educativa inglesa un ejemplo que Engels intentara replicar durante su vida como militante comunista, reconoce pues en este ejercicio un lugar de formación de la conciencia del proletariado que le permite a este elevar su nivel intelectual y por lo tanto desarrollar capacidades de interpretación y reflexión del mundo en pro de su transformación, evidenciando además, la capacidad organizativa que estos centros generaban en el seno del proletariado como también las implicaciones que tenían estos en términos de la disputa por el sentido común de la clase explotada” (García-Pacanchique, 2021)

...La burguesía es fuerte y opresora no solo porque detenta el capital sino también por que detenta la cultura. La cultura es uno de los principales, uno de los sustantivos instrumentos de su dominio...

Para el siglo XX, la tradición de las escuelas, centros o universidades obreras y populares se masificaban por el mundo, ejemplo de ello son la *Escuela Marxista de París*, la *Universidad Popular de Milán*, la *Universidad Obrera de Varsovia* entre muchas otras más que se convirtieron en lugares de pensamiento y discusión proletaria. Para el caso del Perú y en la experiencia de José Carlos Mariátegui se encuentra su paso por las Universidades Populares González Parada, fundadas por el populista Víctor Raúl Haya de la Torre en 1921.

En estos espacios de formación obrera es donde Mariátegui dictó dos conferencias que han catalogado como célebres, “*El proletariado peruano*” y “*la crisis mundial*”, en referencia a estos centros obreros de trabajo educativo el Amauta expresaba:

Las Universidades Populares no son institutos de agnósticos e incolora extensión universitaria. No son escuelas nocturnas para obreros. Son escuelas de cultura revolucionaria. Son escuelas de clase. Son escuelas de renovación. No viven aisladas a las academias oficiales ni alimentadas de limosnas del Estado. Viven del calor y de la savia populares. Existen para la simple digestión rudimentaria de la cultura burguesa. Existen para la elaboración y la creación de la cultura proletaria (Mariátegui, 2013)

Es decir, las escuelas populares son espacios de nuevo tipo, dispuestos por el proletariado organizado que tienen la intención de desarrollar lugares propios de clase, que les permitan consolidar procesos culturales que cualifiquen al proletariado y eleven su nivel de comprensión de la realidad, formando

trabajadores y trabajadoras que sean capaces de combatir la cultura burguesa, de la cual Mariátegui diría:

“La burguesía es fuerte y opresora no solo porque detenta el capital sino también por que detenta la cultura. La cultura es uno de los principales, uno de los sustantivos instrumentos de su dominio. El capital es expropiable violentamente. La cultura, no. Y, en manos de la burguesía, la cultura es un arma eminentemente política, un arma reaccionaria, un arma contrarrevolucionaria. La cultura es el mejor gendarme del viejo régimen” (Mariátegui, 2013)

En este sentido la propuesta de las universidades populares de las cuales participó y acompañó Mariátegui de manera activa, buscan ser un espacio colectivo que fortalezca la cultura proletaria, la búsqueda de una pedagogía de los y las oprimidos, pues estas son escuelas de la revolución, de la renovación y por lo tanto de la nueva cultura obrera.

José Carlos Mariátegui y el papel de los maestros

El compromiso de Mariátegui con la educación y su transformación pasa no solo por ponerla como una necesidad en la lucha hegemónica por la nueva cultura, sino que también pone al maestro en el centro de esta disputa por el sentido común, frente a ello menciona que “el destino del hombre es la creación. Y el trabajo es creación, vale decir liberación. El hombre se realiza en su trabajo” (Mariátegui, 2008, pág. 78). En cuanto a ello, el Amauta encuentra que el maestro solo puede desarrollar su trabajo y su creación en términos pedagógicos cuando busca



Fotografía - Alberto Motta

en conjunto la liberación de su condición de oprimido y por lo tanto de sus educandos.

El maestro entonces es un creador heroico, es un inventor, en palabras de Simón Rodríguez. Mariátegui sitúa al maestro especialmente al de primeras letras, como un sujeto revolucionario generador de las necesarias transformaciones en la escuela, “ninguna categoría de trabajadores intelectuales aparece tan naturalmente destinada a dar su adhesión a las nuevas ideas como la de los maestros de primera enseñanza” (Mariátegui, 2008, pág. 123).

En este sentido, el maestro en el concepto de Mariátegui deja de ser un simple instrumento de la burguesía, pues este es un proletario, dado a que el maestro proviene de la clase popular

En el espíritu de estos trabajadores intelectuales, extraño a toda concupiscencia comercial, a todo arribismo económico, prenden fácilmente los ideales de los forjadores de un nuevo estado social. Nada lo mancomuna a los intereses del régimen capitalista. Su vida, su pobreza, su trabajo los confunde con la masa proletaria (Mariátegui, 2008, pág. 125)

Allí Mariátegui le da relevancia a la perspectiva clasista del papel que como trabajador debe cumplir el maestro en la construcción de lo que él llama la escuela única, que será construida en un nuevo Estado social proletario, por ello recalca continuamente el papel de las Escuelas Normales y su carácter popular, otorgándoles un lugar de privilegio en los estamen-

tos educativos, defendiéndola, a ella y a los futuros maestros; al respecto se encuentra una defensa política de estos, en donde expone:

Sobre la politización de las Escuelas Normales

- “De la sensibilidad de los educadores a los anhelos de renovación social tenemos muchas y muy fehacientes pruebas.
- Las Escuelas Normales han abastecido al socialismo de un conspicuo número de organizadores y conductores de ambos sexos. Ramsay Mac Donald, por ejemplo, ha sido un preceptor. En Italia he encontrado en los primeros rangos del proletariado a innumerables maestros y maestras. En Francia he constatado el mismo fenómeno. Colaboran en *Clarté* varios educadores de filiación revolucionaria. La misma filiación tiene la revista *L’Ecole Emancipée, órgano de la federación de la enseñanza, dirigida por un grupo de maestros jóvenes*” (Mariátegui, 2008, pág. 125)

Es profundizando en la actitud militante del educador, en donde se propone que es necesario poner en el centro del debate al maestro como actor político en el ámbito pedagógico, que lo lleve a ser consecuente con su condición de clase y por lo tanto constructor de una nueva realidad escolar y social. Es decir, un maestro que sea capaz de comprender que “el problema de la enseñanza no pue-

de ser bien comprendido en nuestro tiempo, si no es considerado como un problema económico y como un problema social” (Mariátegui, 2008, pág. 80).

Esta apuesta de Mariátegui por posicionar al maestro como un sujeto político activo al interior de los procesos de enseñanza-aprendizaje, marcó un lugar de enunciación para los educadores durante el siglo XX, logrando que los y las maestras reflexionaran sobre su posición de clase y su quehacer profesional, al respecto el Amauta peruano sentenciaba:

“Ningún maestro honrado, ningún maestro joven, que medite en esta verdad, puede ser indiferente a sus sugerencias. No puede ser indiferente tampoco a la suerte de los ideales y de los hombres que quieran dar a la sociedad una forma más justa y a la civilización un sentido más humano” (Mariátegui, 2008, pág. 128).

Paulo Freire, la síntesis pedagógica de una praxis educativa revolucionaria.

Paulo Freire nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, capital de Pernambuco, Brasil. En el seno de una familia de extracción popular y de la cual aprenderá los principales valores cristianos y humanistas que le marcarían su forma de pensar y actuar por el resto de su vida.

Desde su infancia y juventud la formación educativa la toma en círculos católicos, esencialmente por la influen-

cia de su madre. Tras culminar sus estudios básicos de secundaria decide estudiar en 1943 Derecho y al mismo tiempo Filosofía y Psicología del Lenguaje en la Universidad de Recife. Aunque, sus decisiones educativas pasaron por el derecho y la filosofía, su vocación profesional siempre estuvo vinculada a la educación, pues en simultáneo a su preparación universitaria se desarrolló como maestro de portugués en una escuela secundaria de su ciudad natal.

Su experiencia como educador se potencia por dos situaciones de vida que lo conducirán por los caminos de la educación, la primera es su relación con la maestra de primaria Elza Maia Costa de Oliveira con quien compartió pedagógicamente sus primeras ideas del campo de lo educativo y la formidable labor que cumplió en 1961 como encargado del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife. Lugar en donde para el año de 1963 puso en práctica su primera experiencia educativa de grupo, dentro de la Campaña Nacional de Alfabetización, consiguiendo la alfabetización de 300 trabajadores rurales en mes y medio. Dicha experiencia va a poner al método de alfabetización de adultos de Freire en el centro de la discusión pedagógica del momento, lo que permitió masificar como política de Estado este proyecto que se verá interrumpido en 1964 tras el golpe de estado del general Humberto Castelo Branco. Freire es detenido durante 72 días, para después optar por el exilio durante más de 16 años, los cuales los pasa en Chile, Europa y África.

En el país austral es donde desarrolla una sistematización juiciosa de su experiencia como educador y es allí donde da vida a dos de sus obras más importantes: Educación como práctica de la libertad (1968) y Pedagogía del oprimido (1970), logrando con estos dos exitosos textos a partir de 1970 hasta 1976 convertirse en consultor del Consejo Mundial Ecuménico de Iglesias en Ginebra para temas educativos en los países económicamente “subdesarrollados”.

El sentido de la Educación Popular

Fueron sus producciones teóricas las que hicieron de los aportes de Freire uno de los referentes más importantes en cuanto a la epistemología de la pedagogía en Latinoamérica, convirtiendo su pensamiento en vanguardia colectiva del campo pedagógico crítico.

Paulo Freire fue el encargado de sistematizar y conceptualizar lo que hoy se conoce como Educación Popular, pues trabajó de manera específica los elementos centrales de la educación liberadora, de la esperanza o del oprimido. En sus trabajos académicos y prácticos dejó sentados algunos elementos entre los que se encuentran: la reflexión, el diálogo de saberes, la emancipación desde la pluralidad y la acción colectiva. Donde además recalcó que para hablar de Educación Popular se debe abordar la contradicción central que deviene de esta -educación bancaria vs. educación liberadora- donde se encuentra que en ella existen dos elementos en pugna, es decir, en una constante relación contradictoria de objeto/sujeto y una pedagogía en sí/ pedagogía para sí.

Es allí donde se halla la potencia de la Educación Popular:

“la pedagogía del oprimido, que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí. Y tienen que tener, en los propios oprimidos que sepan o comiencen a saber críticamente que son oprimidos” (Freire, 1971, pág. 36)

pues entra a cuestionar profundamente las relaciones sociales que se desarrollan en el sistema educativo banca-

rio, el cual es netamente instructivo, adoctrinador, a-cultural y de domesticación, es en otras palabras, una pedagogía sin sujeto, una pedagogía en sí. Para analizar cuál es la propuesta antagonista de este sistema, se analizarán los siguientes cuatro elementos que son los catalizadores de la propuesta educativa popular de Nuestramérica.

Cuatro perspectivas de la praxis pedagógica en la Educación Popular.

La educación como práctica para la libertad de los oprimidos es entonces la matriz metodológica del accionar de la Educación Popular; allí encontramos uno de los elementos centrales que podrían definir la raíz del concepto.

La reflexión es la que permite entender y pensar el mundo desde las propias realidades de las comunidades que se encuentran en estado de opresión, la que piensa y genera relaciones de sujeto a sujeto y le permite al educador interactuar desde las realidades que encubren el contexto. Al respecto Freire afirma,

la reflexión que propone, por ser auténtica, no es sobre este hombre abstracto, ni sobre este mundo sin hombre abstracto, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No hay una conciencia antes y un mundo después (Freire, 1971, pág. 79)

la reflexión, permite entonces ver al acto pedagógico como un elemento que piensa al sujeto como actor activo del proceso educativo, logrando situar

...La educación como práctica para la libertad de los oprimidos es entonces la matriz metodológica del accionar de la Educación Popular...

...Para la educación popular, el compartir saberes y experiencias por medio del diálogo, se convierte en la piedra angular del proceso educativo...

al maestro y al educando como artífices del análisis de su realidad. Por ende, el ejercicio de la reflexión se vislumbra como una pedagogía para sí, lo que quiere decir que es un elemento que genera conciencia y funciona como principal articulador del acto transformador para el mundo y para la educación.

Este ejercicio de reflexión acerca en lo práctico a lo que Freire llama el *Diálogo de saberes*, elemento que fomenta y fortalece la relación educador-educando y permite que los sujetos que hacen parte del acto educativo tengan el derecho a la voz activa, pues la educación popular es netamente conversadora y por ende generadora de un profundo diálogo reflexivo al interior de las comunidades, permitiéndole al educando no enajenar su voz y ser agente activo en el proceso.

En pedagogía del oprimido, el pedagogo brasileño plantea:

los hombres no se hacen en silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción reflexión.

Pero, si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decir la palabra no es privilegio de algunos hombres, sino de derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirlo para los otros, en un acto de prescripción, con el cual roba la palabra a los demás.

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo sin que se agote, por tanto, en la relación yo-tu (Freire, 1971, pág. 91)

El diálogo de saberes representa la dialogicidad plural de la que se fortalece la educación popular a la hora de proponer la organización comunitaria, es decir, que el diálogo es una potencia revolucionaria a nivel educativo, pues es la que transforma la realidad en términos de su estructura, dado a que privilegia la voz de los actores en el escenario educativo:

“solamente el dialogo, que implica un pensar crítico, es capaz también de generarlo.

Sin él, no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación. La cual, realizando la superación de la contradicción educador-educandos, se ins-taura como situación gnoseológica, en la que los sujetos “inciden” su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza” (Freire, 1971, pág. 96)

Para la educación popular, el compartir saberes y experiencias por medio del diálogo, se convierte en la piedra angular del proceso educativo, puesto que esta sintetiza el acto biófilo de amor al otro, a la vida del otro, a las raíces del otro, es decir, el diálogo de saberes constituye el elemento que rompe la educación del silencio, del emisor-receptor, de la escucha pasiva y la transforma en un lugar de pregunta, de voz en continua escucha para la reflexión de la realidad, pues al decir del maestro Freire, los hombres transforman al mundo pronunciándolo.

En tercer lugar, se encuentra *La emancipación desde la pluralidad*, donde se expresa su apuesta política, pues un principio para su desarrollo es la

unidad en la diversidad. Esta forma de emancipación está profundamente ligada a los desarrollos políticos, económicos y sociales de los pueblos oprimidos. Es así como su desenvolvimiento es una puesta en marcha para reconocer a la educación popular como un campo de saber, hacer y organizar el mundo, allí plantea entonces que:

“Ninguna pedagogía realmente liberadora puede quedar distante de los oprimidos, es decir, puede hacer de ellos seres a los que no se les toma en cuenta, objetos de un “tratamiento” humanitarista, para intentar, a través de ejemplos tomados de entre los opresores, modelos para su “proporción”. Los oprimidos han de ser el ejemplo para sí mismos, en la lucha por su redención” (Freire, 1971, pág. 36).

Los oprimidos conquistan su liberación por ellos mismos, en una continua organización con sus compañeros de vida, preparan sus instrumentos de lucha por dicha emancipación, buscan las herramientas necesarias para que, aplicadas de forma acertada en su realidad, logren trasgredir la sociedad y por lo tanto la escuela en búsqueda de su transformación; al respecto Freire dice:

en verdad, sin embargo, por paradójico que pueda parecer, en la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores es donde vamos a encontrar el gesto de amor. Consciente o inconscientemente el acto de la rebelión de los oprimidos, que siempre tan o casi tan violento como las violencias que los creó, este acto de los oprimidos, si, puede inaugurar el amor.

Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe ser, la respuesta de estos a la violencia de aquellos se encuentra empapada del anhelo de búsqueda del derecho de ser (Freire, 1971, pág. 40)

Por lo tanto, esta no es una lucha ilusoria, una utopía mansa, es una lucha concreta de la clase popular por su redención, por salvaguardar su libertad de ser en el mundo, de constituirse en su contexto con sus propios desarrollos. Por eso, el proyecto formativo de la Educación Popular busca que los educandos y los educadores sean creadores del nuevo mundo, del nue-

vo Estado social, en palabras de Mariátegui. Es decir, la emancipación desde la pluralidad es la relación de acción-reflexión en concreto, que busca el proyecto de la pedagogía de los oprimidos, es ser la subversión humanista del régimen de opresión en búsqueda de la libertad, del estar siendo.

Por último, Freire hace referencia a la *Acción colectiva*, que relaciona y despliega el campo de acción de la educación a un campo de lucha política por la transformación del sentido común, mantiene una perspectiva comunitaria de las relaciones sociales con claras intenciones frente a lo organizativo y propende por la lucha colectiva para liberar a los sectores excluidos política, educativa y socialmente. Es por ello que al caracterizar la acción colectiva como un elemento que provoca la liberación y la transformación del mundo; Freire la concibe como un parto colectivo de un hombre y una sociedad nueva, “la liberación, por esto, es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de este parto es un hombre nuevo que solo es viable en/por la superación de la contradicción opresores oprimidos, que es la humanización de todos” (Freire, 1971, pág. 29),

En cuanto a lo anterior se encuentra que la educación popular mantiene como fin la relación ética-política de

la educación, es decir, Freire al referirse al acto educativo como un acto transformador, está hablando del resultado de un proyecto político que sea capaz de darle un vuelco a las relaciones socio-políticas que impone el sistema mundo capitalista, por ende la propuesta pedagógica de la educación popular es radical.

“De ahí que la pedagogía del oprimido implica una tarea radical (...) El radical comprometido con la liberación de los hombres, no se deja aprisionar en “círculos de seguridad”, en los cuales aprisione también la realidad. Tanto más radical, cuanto más se inscriba en esta realidad para poder transformarla mejor, conociéndola mejor” (Freire, 1971, pág. 16)

Y es que no es posible pensar la transformación de las relaciones escolares y de enseñanza-aprendizaje, sin cuestionar el sistema educativo capitalista, no es posible ejecutar acciones educativas de carácter popular, sin resistirse organizativamente al proyecto neoliberal. Es por ello que la acción de carácter colectivo para el desarrollo de la educación popular es un pilar fundamental, pues es la puesta en práctica del proyecto pedagógico de liberación, en resumidas palabras la acción colectiva que es para la educación popular, la praxis, echada a andar.

En busca de una conclusión necesaria: Praxis, una propuesta revolucionaria

La praxis, en Freire, es el motor de su propuesta pedagógica. La entiende como, la “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella, es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimidos” (Freire, 1971, pág. 33). En la praxis está la construcción de un nuevo orden social, es por ello que este elemento bebe de un marxismo creador Nuestro Americano, en donde el aporte de Mariátegui y Freire son fundamentales para la comprensión de una praxis educativa en el continente y, por ende, para construcción de la teoría marxista de la educación. El brasilero advierte en relación con la praxis que esta es un conjunto de subjetividades que, por el entendimiento de la realidad se han organizado colectivamente para transformar la relación de la cual el marxismo tiene mucho que aportar al respecto, es por ello que explica:

lo que Marx criticó y, científicamente, destruyó, no fue la subjetividad, sino el subjetivismo, el psicologismo.

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad, sino como producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por acaso. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la “inversión de la praxis” se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es tarea de los hombres (Freire, 1971, pág. 32)

En este sentido, lo que Freire está diciendo, acudiendo a Marx, es que solo es posible encontrar la praxis en la unidad dialéctica de la solidaria relación *subjetividad-objetividad*, lo cual la presente investigación intenta mostrar cuando se refiere a la formación de maestros y maestras. De cómo la ruptura que genera una nueva práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje permite no solo transformar los procesos escolares, sino que promueven una nueva forma de entender la realidad social, es decir, como las relaciones educador-educando,



conocimiento-enseñanza, educador y sistema educativo, cuando se trasgreden en la busca de la liberación de los oprimidos, que mediados por la realidad objetiva (está producida por los hombres y su trabajo) es capaz de encontrar un proceso auténtico que solo es posible en la praxis del ser humano polivalente y omnilateral.

De antemano es esta concepción auténtica de la relación conocimiento y realidad, la que permite que la praxis sea posible en un constante diálogo de saberes, que hace que la educación popular rompa con el esquema bancario y busque por medio de la pluralidad y la unidad popular la salida revolucionaria a los profundos problemas sociales y educativos que aquejan al mundo de los oprimidos. Frente a ello se pueden nombrar tres de las experiencias de educación popular más ricas en nuestro continente; la campaña nacional de alfabetización en Cuba 1960-1961, la cruzada nacional de alfabetización en Nicaragua 1980 y la misión Robinson en Venezuela 2003. En donde se encuentra que,

“si el momento es ya el de la acción, esta se hará auténtica praxis si el saber que de ella resulta se hace objeto de la reflexión crítica. En este sentido, la praxis constituye la razón nueva de la conciencia oprimida y la revolución que inaugura el momento histórico de esta razón, no puede encontrar viabilidad fuera de la conciencia oprimida” (Freire, 1971, pág. 53)

Por ende, estas tres experiencias, encontraron en la búsqueda por liberar a los oprimidos de las cadenas del analfabetismo la fórmula para eliminar del campo educativo a la excluyente educación bancaria; además, encontraron en el método de Freire la síntesis de una propuesta de educación popular o pedagogía del oprimido, heredada de Simón Rodríguez, José Martí y José Carlos Mariátegui, la cual fue profundamente enriquecida tanto en lo teórico como en lo práctico por el brasilero.

Lo que deja ver que Freire le enseñó a una generación completa de maestros y maestras que la educación es un

acto político y que debe ser tomada de manera radical, sin sectarismos, en búsqueda de la unidad popular y en pro del amor por la humanidad, pero además que su propuesta no es ajena a un acumulado de lucha popular en el continente y que por lo tanto sus reflexiones estuvieron mediadas por una lectura histórica de las variadas propuestas pedagógicas que del seno de los oprimidos dieron origen a una tradición educativa Nuestra Americana, y que hoy son reconocidas en el campo de lo pedagógico como la educación popular que como ya se vió bebe de un proceso de lucha por conquistar un nuevo tipo de Estado social, proyecto político y educativo que hoy aún está en gestación, en palabras del maestro Freire de un parto doloroso, que está por venir.

Lo que deja el presente ejercicio académico es una lección de la rica experiencia rebelde en el campo educativo con la que cuenta nuestro continente, dejando ver que la educación popular es más que una producción propia de las experiencias de la década de los 60's y 70's, pues como se vislumbró es un conjunto de prácticas y acciones que desde las guerras por la independencia del yugo español, se vienen construyendo y entretejiendo en las bases subversivas de los sectores populares que a partir de una praxis comprendida desde la pedagogía de los oprimidos logre trasgredir el actual sistema económico y por lo tanto sus prácticas político-culturales.

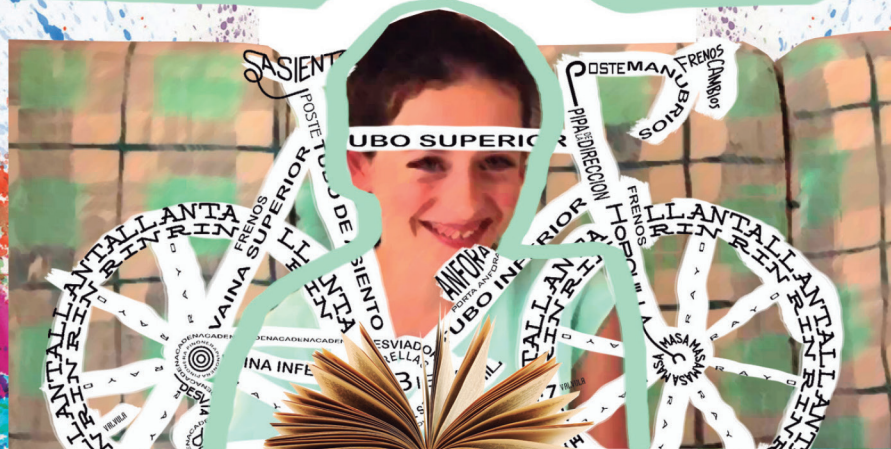
Bibliografía

- Carvajal, L. (2019). Simón Rodríguez y Andres Bello: Cercanías y distancias en lo pedagógico y en lo político social. En Compilación, *Simón Rodríguez. De oficio maestro* (págs. 117-165). Caracas: Laboratorio Educativo.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: CAMILO.
- García-Pacanchique, H. (2021). Friedrich Engels y el concepto de educación en su obra “La situación de la clase obrera en Inglaterra” (1845). *Revista Marxismo y Educación*, 8-27.

- Mariátegui, J. C. (2008). *Temas de educación*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Mariátegui, J. C. (2013). Voces del tiempo. Las Universidades Populares. *Boletín Casa Museo José Carlos Mariátegui*, 3-6.
- Sanchez, J. M., & Torres, A. (2019). Intinerario biográfico de Simón Rodríguez. En Compilación, *Simón Rodríguez. De oficio maestro*. (págs. 13-33). Caracas: Laboratorio Educativo.
- Torres, A. (2019). Simón Rodríguez: Primer educador populyar latinoamericano. En Compilación, *Simón Rodríguez. De oficio maestro* (págs. 83-117). Caracas: Laboratorio Educativo.
- Villamizar, G. (2019). La osadía pedagógica de Simón Rodríguez. En Compilación, *Simón Rodríguez. De oficio maestro*. (págs. 33-83). Caracas: Laboratorio Educativo.

Notas

- Según la investigación de los profesores José Miguel Sánchez Giraldo y Alfonso Torres Carrillo, Simón Rodríguez sería un hijo expósito de la relación clandestina de Rosalía con el clérigo Alejandro Carreño, quien sería su padre.
- Negrilla del autor. Simón Rodríguez definiría en su libro “Luces y virtudes sociales” (edición de 1840), que la Educación Popular es: “El objeto del autor... la EDUCACIÓN POPULAR y por POPULAR... entiende... JENERAL. (...) Lo que no es general, sin excepción, no es verdaderamente público, y lo que no es público no es social”.
- “En 1795, el niño Simón Bolívar, de 12 años, huye de la casa de su tutor legal, Carlos Palacio y se refugia en la casa de su hermana María Antonia. El tío de Bolívar consigue que la Real Audiencia ordene al niño a vivir como pupilo en casa del maestro Simón Rodríguez, y a la vez que asista a la escuela donde éste enseña. Así, el futuro Libertador va a convivir con el maestro y su familia durante varios meses” (Sanchez & Torres, 2019, pág. 14)
- Llamaría Marx en sus aportes al campo educativo, la formación de un ser humano polivalente, que en los procesos de enseñanza-trabajo productivo, permiten al ser humano ser omnilateral, es decir, capaz de producir y responder en todos los aspectos de la vida educativa y productiva.
- El juramento es puesto en plural por el autor con la intención de rescatar la proclamación colectiva de este entre el Maestro Simón Rodríguez y su discípulo Simón Bolívar.
- En quechua quiere decir “sabio” o “maestro”.



SUSCRÍBASE

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

12 EDICIONES
\$125.000

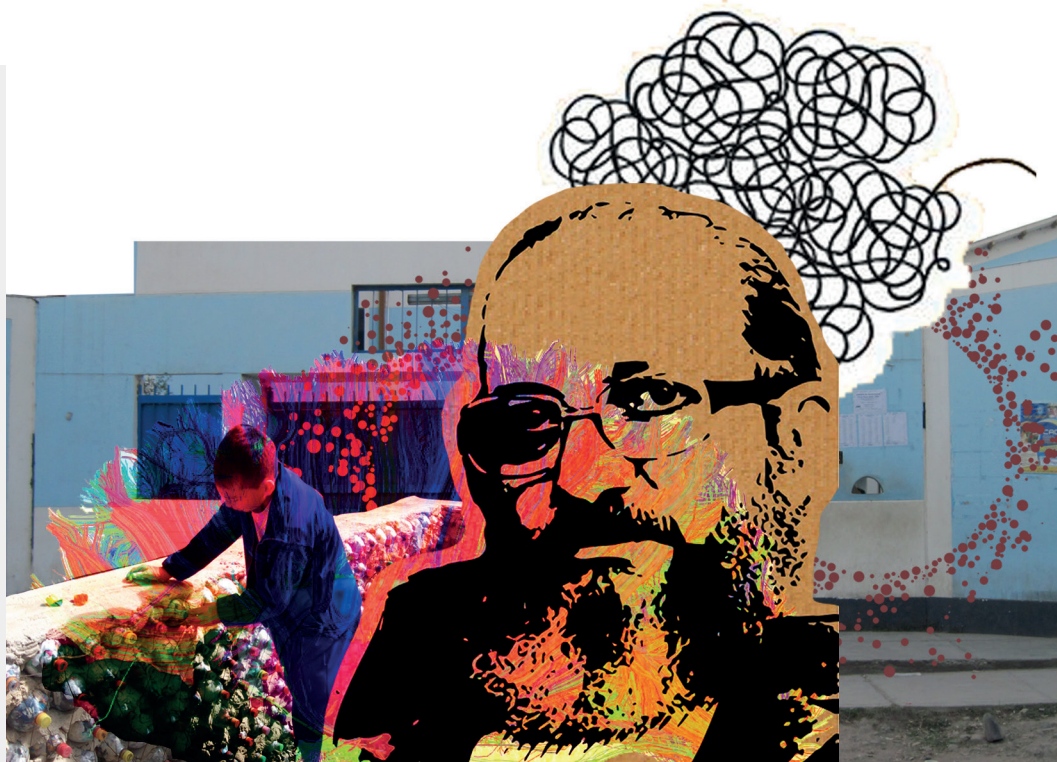


Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos a través de nuestra línea de atención al cliente
Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - direccioncomercialrevista@fencode.edu.co
<http://fencode.edu.co/revistavirtual/index>



El legado pedagógico de Paulo Freire.

Una pedagogía para transformar



Stella Cárdenas A.

Maestra. Coordinadora de la Movilización Social por la Educación. MSE. Expedición Pedagógica Eje Cafetero.

Palabras claves

Propuesta Pedagógica - Opresión - Diálogo - Ética - Política - Transformación - Liberación- Autonomía

Resumen

El presente artículo explica aspectos que hacen parte del legado de Paulo Freire enmarcados en la obra *Pedagogía del Oprimido*. La propuesta pedagógica determinada por la necesidad de transformar las condiciones de opresión y busca mecanismo de liberación y humanización. El diálogo como fuente de estructurar propuestas liberadoras y emancipadoras. Los compromisos ético-políticos de un educador progresista deben permitir leer la realidad y luchar contra las injusticias y las opresiones para alcanzar la libertad y los aportes de Paulo Freire.

Presentación

El Centenario del Nacimiento de Paulo Freire en el 2021, un pretexto para rendir homenaje al gran pedagogo latinoamericano; cientos de encuentros, actos culturales, simposios, foros se han realizado para recordar su legado, recrear sus ideas y dar cuenta de su trayectoria académica, viajes, exilio y vivencias. Si Freire estuviera vivo ¿Qué diría ante tantos seguidores y estudiosos de su obra?

La obra de Paulo Freire es vasta y su legado nos invita a luchar para que las opresiones finalicen y tengamos comunidades libres, con una explicación a la forma en la que la educación puede contribuir a formar a los hombres que van a cambiar el mundo. Sus ideas sobre emancipación, autonomía y pedagogías críticas son antagónicas a las

de los gobiernos autoritarios que niegan el compromiso con la vida, la justicia y la liberación. El gobierno de Jair Bolsonaro en Brasil ha emprendido una campaña en contra de sus ideas, presentándolo como adoctrinador, como una amenaza comunista para la soberanía del país, rebatiendo su papel de Patrono de la Educación, en fin, una amenaza para la educación de los jóvenes brasileños, con agravios como los que lo llevaron al exilio en 1964.

Su legado ha marcado el pensamiento pedagógico del siglo XX y se ha extendido por todo el mundo. La educación liberadora que permite salir de la opresión y buscar estrategias de transformación, el punto de partida para el cambio que se debe dar en los sistemas educativos latinoamericanos. Una educación que enseñe a preguntar y no a dar respuestas a preguntas inexistentes permite al educando leer la realidad y transformarla. Sus ideas son coherentes con el compromiso ético-político que debe tener todo educador progresista. Acorde con sus palabras “no me repitan, reinvénteme” su obra ha sido estudiada, analizada y aplicada en muchos sitios del mundo.

Dada la diversidad de temáticas que abarca el autor, en este texto tomaré algunos asuntos que centralizan, según mi opinión, su legado y que aparecen en la obra *Pedagogía del Oprimido* y son:

- Propuesta pedagógica
- El carácter dialógico
- Compromiso ético político

Finalmente, una invitación a leer la obra de Paulo Freire que, a pesar del tiempo constituyen elementos de formación para los y las maestras. La contextualización de su obra abre caminos para encontrar elementos que nos permitan transformar la educación en nuestro país.

Propuesta Pedagógica

El legado de Paulo Freire es amplio y ofrece muchas aristas para su comprensión, según el ámbito que se de-

see profundizar. De ahí, que su propuesta educativa plantea elementos revolucionarios y transformadores relacionados con la autonomía, la liberación, el diálogo, el amor y las condiciones ético-políticas, entre otros aspectos, que asumen que “Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible” y nos llevan a preguntar ¿Cómo reinventar sus ideas pedagógicas para el caso colombiano en el siglo XXI, para soñar con otro tipo de sociedad, más justa, equitativa y en paz?

Las condiciones de opresión política en América Latina obligaron a Freire a recorrer, como exiliado, algunos países y a enterarse del tipo de educación que se impartía en ellos, razón por la cual clamó por una educación liberadora, problémica, transformadora, propuestas educativas que traspasaron fronteras y aún son motivo de estudio, no sólo crítico sino de afirmación y aplicación.

Influenciado por los trabajos de Sigmund Freud, Carl Jung, Alfred Adler y Erich Fromm, famosos psicoterapeutas de la época, Freire inicia sus estudios acerca de la psicología de la opresión los cuales publica y difunde de manera clandestina, desde ellos propone erradicar la educación bancaria e impulsar la alfabetización como concienciación y educación liberadora.

La educación no cambia el mundo, cambia las personas que van a cambiar el mundo, pero sin ella es imposible hacerlo. El educador ve la historia

como posibilidad; no debe perder su capacidad de indignación, no puede ser indiferente ni neutral frente a las injusticias, la opresión, la discriminación y la explotación; debe mantener y promover la esperanza en la posibilidad de superación del orden injusto, de imaginarse utopías realizables.

La educación es el campo de más relevancia en sus ideas y en sus escritos va mostrando los desarrollos del tema. En “Pedagogía del Oprimido”, su obra más conocida, el educador propone un nuevo modelo de enseñanza, fundamentado en la relación horizontal que debe establecerse entre el maestro y el educando.” Nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa solo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo”. Freire, pág. 82, (1985).

En la misma obra, hace una crítica a La Educación Bancaria fundamentada en las relaciones de opresión maestro-alumno, ya que estas tienen un carácter marcado el de narradoras-disertadoras. Se narran contenidos que tienden a petrificarse o a tornarse en algo casi muerto que implican un sujeto —el narrador— y unos objetos pacientes, oyentes —los educandos— Premisas que han llevado a criticar en nuestro medio la “educación tradicional” que se ha dedicado a transferir, a informar sin tener en cuenta los presaberes de los educandos, la lectura del contexto, sus territorios. Educación que considera que los educandos son

**...La educación no cambia el mundo,
cambia las personas que van a cambiar
el mundo, pero sin ella es imposible
hacerlo...**

una “tabla rasa”, como plantea John Locke, porque se nace con una mente vacía sin cualidades, la que hay que llenar de información, sin permitirles ser.

En la concepción bancaria, el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de percibir los depósitos, guardarlos y archivarlos, nos dice Freire, sin dar oportunidad de creación, de búsqueda, de indagación, investigación y transformación, en un proceso de adaptación a la situación que oprime y no de transformación de las condiciones en que están. De ahí, su propuesta de educación liberador y educación problémica para dar oportunidad al estudiante de ser más.

La propuesta pedagógica de Freire se centraliza en el ser humano, en su dignidad, en la capacidad que tienen los seres humanos para crear, para pensar, para decidir, y esto es posible si se tiene la información adecuada para decidir, pensar libremente y tener autonomía. Por ello, cuestiona, que la educación sea un instrumento para que la gente se acostumbre a seguir las recetas o las decisiones de otros y acomodarse a las situaciones. En ese sentido, habla de la dualidad opresor y oprimido, cuando el oprimido quiere parecerse al opresor y cree convertirse en un hombre nuevo y no busca acciones para transformar las situaciones de opresión. Habla del miedo a la libertad, hombres que quieren ser, pero temen ser. Habla de los paquetes educativos que llegan del MEN y cómo las y los maestros siguen las recetas sin la reflexión, ni la contextualización necesaria. Por ello, enfatiza que mientras sigan existiendo relaciones de dominación habrá deshumanización. Ningún ser humano puede “ser” mientras tenga que estar sometido a otro y no pueda decidir libremente. En fin, lo más importante en su propuesta educativa es la necesidad de humanizar, reconociendo que hay oprimidos y opresores y que es necesario adquirir la conciencia crítica de la opresión y que transformar la realidad opresora, una tarea histórica de los hombres. Por ello el mensaje de Freire: “Es que, si los hombres son estos seres de bús-

queda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden tarde o temprano, percibir la contradicción en que la “educación bancaria” pretende mantenerlos y comprometerse en la lucha por su liberación” Freire (1985) pág. 71

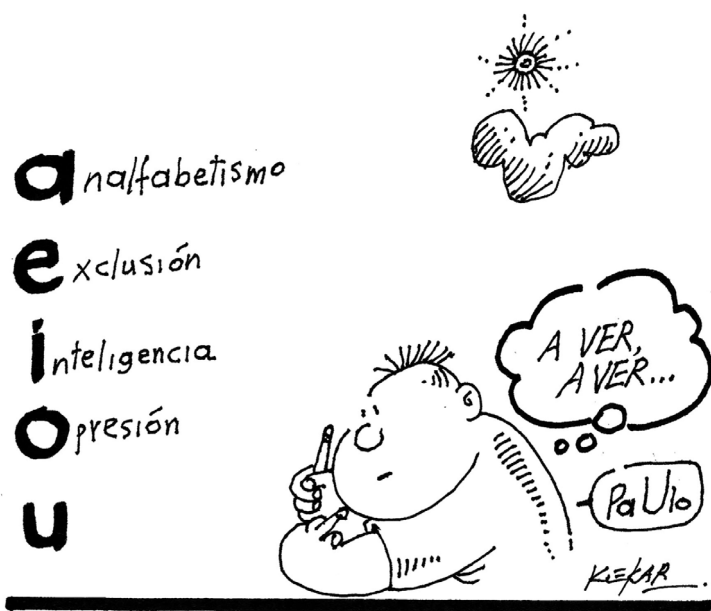
Hay que destacar que Freire, decide “reaprender” su país con innumerables viajes a lo largo de la nación, impulsando el amor, defendiendo la necesidad del compromiso personal con los más olvidados y reelaborando sus ideas sobre educación, en esta síntesis de su propuesta pedagógica no se puede desconocer su trabajo de alfabetización tan reconocido. Un trabajo impulsado por el carácter democrático y participativo porque la mayoría de los campesinos no sabían leer, ni escribir y para votar debían hacerlo.

Los fundamentos de su sistema alfabetizador ubican el entorno del estudiante como centro del proceso educativo por ello la importancia de la lectura del contexto. Los educandos tienen que entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje, no basta con suponer que un estudiante sabe leer la frase Eva ha visto un racimo de uvas, el estudiante debe aprender a entender a Eva en su contexto social, descubrir quién ha trabajado para producir el racimo y quién se ha beneficiado de este trabajo.

La propuesta pedagógica de Freire tiene como fundamento que “la única manera de enseñar es aprendiendo” (Freire, pág. 69) y que el maestro debe dar lugar a la curiosidad, al descubrimiento y no reducir la enseñanza a dar respuestas a preguntas que no se han formulado. El origen del conocimiento está las preguntas. Por ello, el maestro debe aprender a preguntar, crear el hábito de preguntar, de admirarse, de vivir las preguntas, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes. En consecuencia, la educación debe servir para que las y los educadores aprendan a leer la realidad y escribir su historia, comprendiendo críticamente su mundo, actuar e intervenir para transformarlo. Ideas propuestas para una educación crítica son:

- Educar es conocer críticamente la realidad
- Educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad
- Educar es formar sujetos de dicho cambio
- Educar es diálogo

Las ideas de Paulo Freire se establecen en la necesidad de mantener la mente abierta a las críticas, a preservar la curiosidad, siempre atentos a hacer revisiones basadas en los resultados de



futuras experiencias ya sean propias o ajenas. Recomendaba que al aplicar las experiencias ajenas era necesario recrearlas y revisarlas. Además, enfatizaba que la práctica educativa no tiene lugar jamás en el vacío, sino en un contexto real, histórico, económico, político y no necesariamente idéntico a ningún otro contexto.

Su propuesta de pedagogía crítica tiene como tarea prioritaria, trazar el camino hacia un mundo socialmente justo, ofreciendo los educandos nuevas maneras de pensar y actuar de forma creativa e independiente, dejando claro cuál es la tarea del educador.

Finalmente, las ideas pedagógicas de Freire continúan hoy en día más que nunca para resistir al neoliberalismo y al capitalismo cognitivo, para conjugar la esperanza, soñando con un mundo más justo, lo que no debemos hacer es repetir su pedagogía como receta, pero, al contrario, como él lo manifestó. “no me repitan”, la tarea es reinventar, recrear y crear nuevas pedagogías de acuerdo con cada contexto y las comunidades, los Proyectos educativos Pedagógicos Alternativos. PEPAS, son una buena idea.

El carácter dialógico

Cobra vigencia en estos tiempos el carácter dialógico que Paulo Freire imprimió y difundió en sus ideas. Este es uno de los aspectos que debemos reivindicar, reinventar y aplicar. La sociedad capitalista nos hizo egoístas, individualistas, competitivos y solitarios. Hoy, el tema del dialogo es fundamental.

La acción dialógica, desde la perspectiva de Freire, es fundamental en la medida en que todavía subsisten, en ciertos sectores de la población, dudas sobre el valor del diálogo en contextos de desigualdad e inequidad. Es más, en la educación bancaria la acción dialógica no aparece porque el educador bancario impone los contenidos, no escucha a los estudiantes, solo escucha su voz, no hay interpelación, ni retroalimentación aspectos esenciales en la acción dialógica. En palabras del brasilero:

“La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento”. (Freire, 1985, pág. 97)

En este sentido, el diálogo es el que permite conocer las opiniones, los sentires, deseos y anhelos de los otros. Ese diálogo, esas voces, ese circular la palabra que permite llegar a soluciones, buscar transformaciones y cambios. Freire, nos invita a abrir el corazón y la mente para escuchar y entender las razones de cada uno, y poder transformar. Por ello dice. “Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda.” (Freire, 1985, pág. 99)

La humanización que propone Freire necesita del diálogo, de las relaciones, de la escucha reflexiva, de conocer las opiniones de todos, de tener diálogos horizontales donde se escuchen todas las voces porque “ Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”. (Freire, pág. 99,1985)

Freire en *Pedagogía del Oprimido*, dedica el capítulo III a plantear sus ideas de dialogicidad, caracterizando el dialogo así:

- El diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia.
- El diálogo produce un clima de confianza entre sus sujetos. No existe esa confianza en la relación antidialógica de la concepción “bancaria” de la educación.
- El dialogo es este encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, para pronunciarlo sin que se agote, por tanto, en la relación yo-tu.
- El diálogo que implica un pensar crítico, es capaz de generarlo.

El autor también nos plantea que:

- No hay diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante.
- No hay diálogo sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda.
- Si no amo al mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo.



Fotografía - Alberto Motta

- No hay diálogo si no hay fe en los hombres.

Y también se pregunta: ¿Cómo puedo dialogar[...]?

- Si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí
- Si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros “yo”
- Si me siento participante de un “ghetto” de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son “esa gente” o son “nativos inferiores”
- Si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar
- Si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella
- Si temo la superación y si, solo con pensar en ella, sufro y desfallezco.

Finalmente, la acción dialógica planteada por Paulo Freire cobra vigencia en este tiempo de gobiernos autoritarios, que no les interesa escuchar a los otros o que si los escuchan no tiene en cuenta sus peticiones, sus angustias y deseos. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación.

Compromiso ético político

Toda la obra de Paulo Freire esta transversalizada por el compromiso ético político basado en la necesidad de comprender las injusticias, la exclusión, las desigualdades y de esta manera asumir una actitud de compromiso en la búsqueda de transformaciones. Hoy, tenemos un mundo lleno de violencia, de agresiones, de depredación, de niños que mueren de hambre, de excluidos. ¿Cómo hacer para transformar estas situaciones?, ¿para que el mundo sea más humano?

Freire plantea la necesidad de construir un modelo educativo que permita la humanización, la construcción

de un hombre nuevo que pueda leer la realidad, tomar posición y transformar las condiciones de opresión utilizando el diálogo.

Uno de los retos de Paulo Freire era cambiar las condiciones de exclusión y de vulnerabilidad y por ello se comprometió con la pedagogía de la liberación con una invitación constante a la búsqueda de esa libertad y a salir de los sistemas de opresión en los que las poblaciones estaban.

Es importante resaltar algunos elementos éticos que están presentes en las ideas de paulo Freire, como el compromiso con la vida, el respeto a las ideas del otro, la praxis humana en la búsqueda de la liberación, una exigencia al respeto por lo humano, la naturaleza, la dignidad del hombre, referencias que aparecen en la pedagogía del oprimido y en la naturaleza política de la educación.

¿Cómo contribuir a construir sueños, a sembrar esperanzas en estos tiempos? Es un reto para los y las educadoras. Freire desde su palabra y su práctica fue testimonio de la construcción creativo de una propuesta que transita por todos los lugares desde los sesenta hasta la actualidad. Además, señala y reivindica recurrentemente la «eticidad» de la educación. Para él no puede haber educación que no sostenga y asuma un compromiso ético.

“Es también por eso por lo que la educación será tanto más plena cuanto más sea un acto de conocimiento, un acto político, un compromiso ético y una experiencia estética.” pág. 121

Aportes de Paulo Freire

No podría terminar este artículo sin hacer una reflexión sobre los aportes de Paulo Freire a la educación colombiana en tiempos de *sindemia*¹. Tratar la pandemia del coronavirus de *sindemia* tiene una connotación más amplia, que abarca la educación, el empleo, la vivienda, la alimentación, el medio ambiente. Aspectos que no corresponden al presente texto pero

que ayudan a comprender la importancia de establecer el aporte de Freire, a nuestra educación.

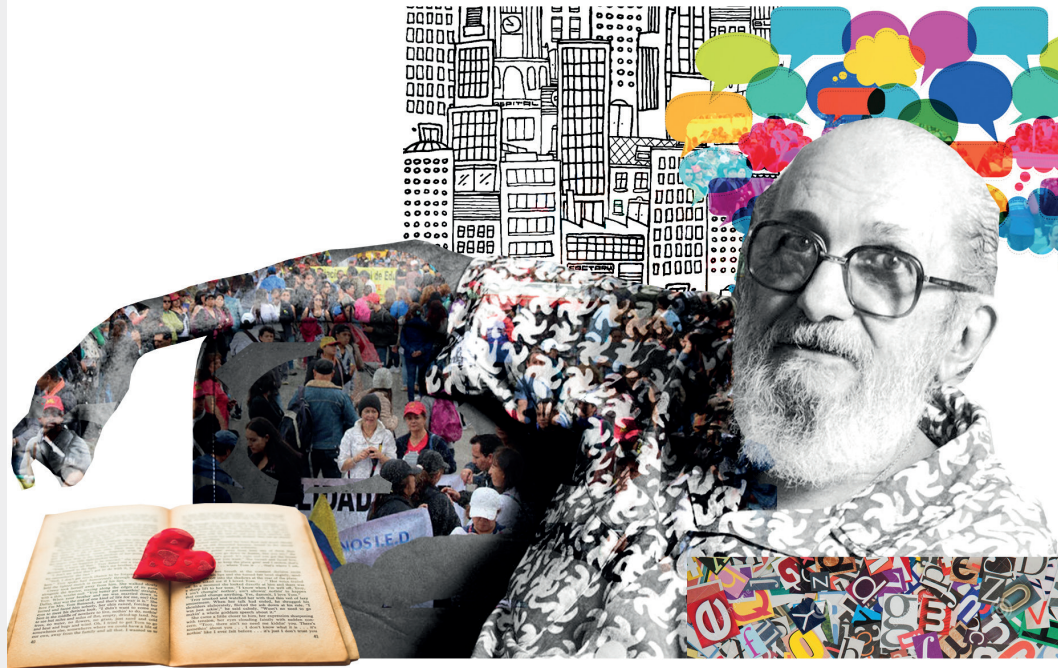
- Plantear una propuesta liberadora que permita transformar la educación bancaria, homogénea que hoy se imparte y que está definida por las multinacionales.
- Propiciar el diálogo como una forma de ejercitar la democracia.
- Elaborar programas educativos con el pueblo, es decir, conformar comunidades que lean la realidad, la narren y busquen los cambios necesarios.
- Las y los educadores se deben comprometer de manera ética a transformar su práctica, la escuela y la pedagogía.
- En palabras de Freire, el educador progresista debe tener un compromiso ético político por la construcción de un mundo más justo.

Bibliografía

- Freire, Paulo. (1985): *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Editorial América Latina.
- _____. *Naturaleza política de la educación*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.
- _____. (1992) *Pedagogía de la Indignación*. Argentina. Siglo XXI Editores.
- _____. (1992) *Pedagogía de la esperanza*. Argentina. Siglo XXI Editores.
- _____. (1996) *Política y Educación*. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Trejos et al. (2017) *La Educación Propia Vivencias y reflexiones*. Bogotá. Espacio Creativo Impresores. SAS
- Conversaciones Freireanas. En el canal YouTube de mseeducacion, <https://www.youtube.com/playlist?list=PLtVVxj16Mt7wovFM8WvJ6X6ToEQCTsEe4>

Notas

- 1 El término *sindemia* se refiere a problemas de salud sinérgicos que afectan la salud de una población en sus contextos sociales y económicos

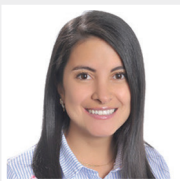


Hacia los orígenes de Paulo Freire

Paulo Freire -gestor de la pedagogía crítica en Latinoamérica- es uno de los pedagogos mundiales más destacados del siglo XX. Fue un educador brasileño que vivió la pobreza y el hambre durante la crisis económica en 1929, siendo esta experiencia la que despertó su gran preocupación por los pobres y el interés por forjar una educación que les permitiera ser escuchados, formados y liberados de la fuerte represión que encabezaba el Estado.

Con su revolucionario método educativo¹ introdujo a los analfabetas en la complejidad de aprender a leer y escribir, ampliando así los horizontes

educativos, la construcción de la esperanza, de la libertad y de recuperar la dignidad de los más vulnerables, haciendo de estos unos educandos más conscientes y deseosos por cambiar el mundo. Sin embargo, esto le costó su exilio en 1964 y durante este tiempo escribió varias obras en las que le dedicó especial atención a la pedagogía de la liberación y la pedagogía del oprimido, que permitieron comprender que los sujetos se hacen en la palabra, en la acción, en la reflexión y en el trabajo: “nadie educa a nadie; nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediados por el mundo” (Freire, 1967), revolucionando así a la educación como el único medio para ser libres.



Katherine Tobón Vera

Licenciada en Pedagogía Infantil.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Bogotá. Magister en Educación. Asesora
Pedagógica del Centro de Estudios
e Investigaciones Docentes CEID - FECODE

Freire le dio gran importancia a la educación tanto de los adultos como de las poblaciones más marginadas, buscando que esta se diera de manera horizontal para que los líderes políticos y educadores aprendieran de sus alumnos al tiempo que les enseñaban y orientaban; además, pretendía que esta educación no solo fuera para alcanzar un nivel académico o un título, sino que fuera ante todo un acto que les permitiera la emergencia sociopolítica y la participación en la vida pública “dado que la gran masa de campesinos vivían en gran medida fuera de la economía de mercado y fuera de las contiendas electorales. Los analfabetos no votaban y el 90% de los campesinos eran analfabetos” (Fernández, 2002, p.318). De allí la importancia de darles reconocimiento y voz para que logran incidir en las decisiones de la sociedad.

Una faceta importante de Freire fue su militancia cristiana, ya que esto le permitió tener una acogida dentro de la Iglesia (para el caso de Colombia, específicamente en la Conferencia Episcopal de Medellín 1968), influencia evidenciada en “la Teología de la liberación y la Iglesia de los pobres”, convirtiéndose así en una educación concientizadora y con una opción ética; fue entonces como en 1967 publicó su primera obra, titulada *La educación como práctica de la libertad*, obra en la que narra sus experiencias y observaciones con los hombres sencillos de la sociedad brasileña, los analfabetos con los que, según él, tanto aprendió.

Para Freire, la sociedad brasileña fue una sociedad sin pueblo comandada por una élite superpuesta a este mundo, en la que el hombre sencillo era minimizado y sin conciencia, pues lo que importaba era educar a las masas para su domesticación, para la alienación. Por esto, en su obra se empeñó en la búsqueda del hombre-sujeto, con una sociedad que pensara en este, y en que la educación fuese capaz de ubicarlo en una postura de autorreflexión y de reflexión sobre su tiempo y espacio, cuya toma de conciencia le permitiera la inserción en la historia,

no como espectador sino como actor y protagonista, con el fin de lograr la liberación del hombre como persona.

El lenguaje usado por Freire se vio marcado por dicotomías y polarizaciones, tales como opresor-oprimido, reacción-revolución, educación vertical-educación horizontal, educador-educando, etc. (2002, p.329). Una de las más fuertes dicotomías fue *educación y política*, de allí su frase “todo acto educativo es un acto político”, en la que insistió en que la educación siempre tiene una intencionalidad, además de formar un sujeto político y que, a su vez, este tomará diversas posturas. Sin embargo, Freire le apostó a que la educación estuviera al servicio de la criticidad y de la construcción de personas que pudieran y quisieran cambiar la sociedad de una manera reflexiva, solidaria y crítica de su quehacer diario, siendo esto la esencia de su pensamiento.

La segunda dicotomía importante que desarrolló fue *teoría y práctica*; para Freire, “la teoría sin práctica es palabrería y la práctica sin teoría es activismo loco” (2002, p.330). El conocimiento es producto de una prác-

tica histórica y dialéctica, con el fin de superar las contradicciones de cada momento. Las prácticas sociales no pueden entenderse sin teorías como la visión del mundo y del hombre, que deben estar en constante cambio.

En este mismo orden, la *transformación y adaptación* fue una dicotomía que permitió ver en la educación una práctica transformadora, revolucionaria, reaccionaria y en una constante adaptación al sistema, tanto en lo político como en lo educativo, con el fin de hacer posible lo imposible en cada circunstancia y de sembrar semillas en este campo, que darían un fruto cambiante al sistema político y educativo convencional.

Según Freire, la educación debe servir para que los educadores y educandos “aprendan a leer la realidad para escribir su historia”. Esto supone comprender críticamente su contexto para actuar y transformarlo. Entonces: educar es conocer críticamente la realidad, es comprometerse con la utopía de transformarla en una educación para la vida, el amor, la justicia, la solidaridad, el diálogo, es formar sujetos para dicho cambio.



Freire posiciona a la conciencia, entonces, como uno de los elementos más importantes para lograr la liberación, pues

nadie ignora todo. Nadie sabe todo. La absolutización de la ignorancia, además de ser la manifestación de una conciencia ingenua de la ignorancia y del saber, es el instrumento de que se sirve la conciencia dominadora para manipular los así llamados “incultos”. Para manipular los “absolutamente ignorantes”, que incapaces de dirigirse necesitan de la orientación, de la dirección y de la conducción de los que se consideran a sí mismos “cultos y superiores. (Freire, 1967, p.108)

Por esto, intentar una educación que sea capaz de posicionar la conciencia, el diálogo y la reflexión de su pensamiento deberá conocer los déficits de la educación, los cuales no involucran al sujeto, ni tienen en cuenta sus necesidades, convirtiéndose esto en obstáculos para el desarrollo del país, con el fin de lograr una sociedad pensante que priorice la democracia y la emancipación.

El papel activo del hombre es consigo mismo y con su realidad; este dependerá del nivel dialógico con su entorno y con los demás, el cual debe nutrirse según Freire:

Del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por ello solo el diálogo comunica. Y cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe uno con el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se instaura, entonces, una relación de simpatía entre ambos y solo así hay comunicación... el diálogo es, por tanto, el camino indispensable, no solo para las cuestiones vitales para nuestra ordenación política, sino en todos los sentidos de nuestro ser. Solamente por la virtud de creer tiene el diálogo estímulo y significado por creer en el hombre y sus posibilidades, por la creencia de que solo llegaré a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos. (1967, pp.112-113)

Por esto, es necesario creer en los sujetos, en sus propias capacidades, generar espacios de diálogo, participación y reflexión constante, con miras al mejoramiento y empoderamiento tanto propio como el de los demás, en la sociedad.

...El papel activo del hombre es consigo mismo y con su realidad; este dependerá del nivel dialógico con su entorno y con los demás, el cual debe nutrirse...

Ahora bien, lo opuesto al diálogo es el antidiálogo, el cual, en palabras de Freire es: desamoroso. Es acrítico y no genera criticidad, precisamente por ser desamoroso. No es humilde. Es desesperanzador. Arrogante. Auto-suficiente. En el antidiálogo se quiebra aquella relación de “simpatía” entre sus polos, característica del diálogo. Por todo ello, el antidiálogo no comunica. Hace comunicados (1967, p.113).

Por esto, Freire presenta la pedagogía de la comunicación como un proceso liberador, que le permitirá al sujeto cumplir un papel activo con su realidad, con un esfuerzo creador y recreador de la misma, aquel que dialoga, que expresa sentimientos, propone y transforma su realidad y no será visto como un objeto de la sociedad.

“Mañana, dijo cierta vez un barrendero de calles de la Municipalidad de Brasilia al discutirse el concepto de cultura, voy a entrar a mi trabajo con la cabeza en alto”. Descubrió el valor de su persona. Se sentía más seguro. “sé ahora que soy culto”, afirmó enfáticamente un viejo campesino. Y al preguntársele por qué se sabía, ahora, culto, respondió, con el mismo énfasis “porque trabajo, y trabajando transformo el mundo”. (1967, p.116)

Este ejemplo que cita Freire en su libro evidencia el proceso evolutivo que tuvieron los analfabetos con el método empleado para introducirlos en el mundo de las letras, (escritura y lectura); por medio de este se logró la liberación de esta sociedad subyugada que, por no tener una conciencia de su entorno, no les permitía tener iden-

idad y mucho menos expresar sus ideas, inconformismos y demás represiones de la sociedad.

La pedagogía de la comunicación permite que el sujeto sea parte activa de la sociedad; por medio del diálogo puede expresar sus inconformismos, superaciones y lograr cambios que lo lleve a su liberación. Por esto, la lectura y la escritura juegan un papel determinante en este proceso de liberación, deben convertirse en una fuente de estudio, de alegría y placer, pues estas permiten conocer, aprender, expresar y proponer para transformar.

La pedagogía de la liberación posibilita que el hombre esté en constante reflexión con el fin de transformar su entorno, haciéndolo un sujeto activo de este proceso; por lo tanto, no hay que adaptarse a la sociedad o a lo que el Estado desea crear, sino alzar la voz, liberarse de la opresión con el fin de transformarla, para lograr así el fortalecimiento social. La conciencia crítica y liberadora posibilita integrarse en una sociedad en transición (como así la denomina Freire), que está en continuo cambio.

Otra dicotomía que lo hizo ver como radical -ya que fue una de sus ideas fuerza y que representaba la realidad social latinoamericana- fue *opresores y oprimidos*, a la que le dedicó especial atención, consolidándose dentro de la pedagogía de la liberación; esto permitió que los oprimidos se educaran con el fin de luchar y lograr su emancipación, reflexionando y tomando posturas frente a un Estado dominante.

...Se necesita una liberación para levantar la voz, crear, construir, admirar y aventurarse a la transformación, convirtiendo así al individuo en un ser activo, responsable, en continua acción y reflexión de su práctica...

Para 1970, y siguiendo sus planteamientos anteriores, publicó *Pedagogía del oprimido*, una de sus obras más representativas; se trata de la pedagogía de los hombres que luchan por su liberación, que buscan además la intersubjetividad; no existirían oprimidos si no existiera una relación de violencia, de opresión, ya que los que oprimen son los que instauran la violencia, los que explotan, los que no reconocen a los otros y por esto es necesario que la lucha de los oprimidos se realice con el fin de superar la contradicción en la que se encuentran y para que surja un hombre nuevo, un hombre liberándose.

Según Freire, este proceso se da en dos momentos: el primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo opresor y es allí cuando el cambio se da, en la manera como perciben el mundo con el fin de que se vayan comprometiendo en la práctica con su transformación; el segundo es en el que, una vez transformada la realidad opresora, se realiza un proceso de permanente liberación.

Para los opresores, la persona humana está representada solo por ellos, los demás son "objetos, cosas", y por esto la conciencia opresora tiende a transformar en objeto de dominio todo aquello que le es cercano (los sujetos, la tierra, los bienes, el dinero, la creación humana, la producción, etc.); todo se reduce a objetos de su dominación, su valor máximo es tener más y cada vez más. Lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad

de los oprimidos y no la situación de los oprimidos. Por esto es importante lograr la liberación de los sujetos, la cual parte de creer en ellos mediante la humanización de los oprimidos: es necesario que el diálogo crítico, reflexivo y liberador sea una constante entre los oprimidos para lograr su transformación.

Se necesita una liberación para levantar la voz, crear, construir, admirar y aventurarse a la transformación, convirtiendo así al individuo en un ser activo, responsable, en continua acción y reflexión de su práctica; sin embargo, esta liberación es vista como subversión por parte de los opresores y, por lo tanto, se debe controlar constantemente a los oprimidos, tensión muy fuerte en la que el sujeto debe resistir y persistir, proceso que no es fácil y por esto se debe realizar con ellos y para ellos.

Freire realizó una fuerte crítica contra la educación globalizadora, pues lo que se pretende es privatizarla por empresas nacionales que pasan a ser controladas por transnacionales y por un comercio internacional, lo cual genera mayor pobreza aumentando la brecha entre los más ricos y los más pobres.

Además, estandariza la educación -que debe responder a los requerimientos internacionales- olvidando los contextos propios de cada país, llevando a que la educación responda a las exigencias del mercado, que solo conllevan a formar sujetos competitivos, individualistas y egoístas. Para re-

solver esto propuso la pedagogía de la indignación, en la que solo por medio de la esperanza se le permite al sujeto tener una razón para luchar por su liberación constante, reconociéndose en un tejido social, solidario y en colectivo, en el que el futuro del planeta sea uno de los objetivos con el fin de mejorarlo y transformarlo.

Es entonces como Freire compara la educación del oprimido con una concepción "bancaria", en la que el instrumento de opresión es "el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, que no se verifica, ni puede verificarse esta superación". (Freire, 2005, p.79). Esta concepción aborda la relación entre educador y educando, caracterizada así:

- a. El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.
- b. El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d. El educador es quien habla; los educandos, quienes escuchan dócilmente.
- e. El educador es quien disciplina; los educandos, los disciplinados.
- f. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos, quienes siguen la prescripción.
- g. El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de los que actúan, en la actuación del educador.
- h. El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel.
- j. Finalmente, el educador es el sujeto de proceso; los educandos, meros objetos. (Freire, 2005, p.80).

Según esta concepción, si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, entonces es el educador el que da, entrega, lleva, transmite su saber y entre más deposite, entre más imponga pasividad, logrará los intereses de un Estado opresor y jamás desarrollará la conciencia crítica.

Entonces, pensar auténticamente se vuelve peligroso. Por eso se prohíbe pensar, reflexionar, y opinar; es allí en donde radica la liberación auténtica que permitirá la humanización, la acción y la reflexión sobre el mundo para transformarlo, con el fin de lograr “cuerpos conscientes”:

el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo, con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. (Freire, 2005, p.92)

Es así como el educador prepara su clase y ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible y a su vez narra, dialoga o diserta con respecto al objeto sobre el cual educa; es necesario que la práctica problematizadora transforme a los educandos en investigadores críticos en constante diálogo. El papel del educador problematizador es el de proporcionar conjuntamente las condiciones para que se dé la transición del conocimiento al nivel “verdadero”, que permitirá el descubrimiento de la realidad. Cuanto más se problematizan los educandos como seres en el mundo y con el mundo se sentirán mayormente desafiados.

El acto creador estimula la reflexión y la acción verdadera sobre la realidad, “es por esto por lo que los reconoce como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una finalidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos” (Freire, 2005, p.97). Es un quehacer permanente, el futuro no está preestablecido, porque es revolucionario, esperanzador, como seres que caminan hacia adelante, que miran al frente, en el que no hay cabida a la inmovilidad, seres inconclusos con el fin de

construir mejor el futuro y transformar su realidad, en el que luchen por su emancipación en comunión y en solidaridad.

Estos seres inconclusos deben forjar la conciencia del inacabamiento, con el fin de lograr la educabilidad del ser y, para lograrlo, se tiene que estar siendo, en el aquí y en el ahora, con desafíos que les permita ser mejores con miras a su emancipación y lograr transformaciones tanto en lo intelectual como en lo personal y en lo colectivo.

Por esto la dialogicidad será la esencia de la educación como práctica de la libertad, en donde la acción y la reflexión juegan un papel muy importante, pues “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y reflexión” (Freire, 2005, p.106). Y por esto la sociedad no puede ser muda, silenciosa, ni nutrirse de falsas palabras, debe alzar su voz, con miras a alcanzar su reconocimiento para así transformar y defender su entorno, en el que el diálogo sea constante con los otros en un acto creador para la liberación.

Además, de los elementos anteriores, Freire destaca como parte importante de este proceso al amor, ya que este representa un acto de valentía, nunca de temor, y permite que el sujeto se comprometa con la causa de la liberación. Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los otros no me es posible el diálogo, ya que en este me encuentro en la tarea de saber actuar, pero nunca como un acto arrogante, sino

como un acto de humildad: los hombres que carecen de humildad no pueden aproximarse al pueblo, por eso:

¿cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es si la veo siempre en el otro, nunca en mí?, ¿cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en los que no reconozco otros “yo”?, ¿cómo puedo dialogar, si me siento participante de un “ghetto” de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son “esa gente” o son “nativos inferiores”?, ¿cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?, ¿cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?, ¿cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, solo con pensar en ella, sufro y desfallezco? (Freire, 2005, p.109)

Entonces, no hay ignorantes, ni sabios absolutos, solo hay hombres en comunicación, que buscan saber más. El amor, la humildad, el diálogo y la fe hacen y rehacen, crean y recrean, renacen, tiene el poder de transformar, brindan confianza, esperanza; si llegasen a faltar estos en una relación dialógica habría desesperanza y se convertiría en una forma de silenciar, de negar el mundo y deshumanizarlo.

Según los planteamientos anteriores, en su obra *Cartas a quien pretende enseñar*, Freire reafirma aspectos impor-

...Freire destaca como parte importante de este proceso al amor, ya que este representa un acto de valentía, nunca de temor, y permite que el sujeto se comprometa con la causa de la liberación...

...El papel de la educación en el sistema social se justifica como la urgencia de una educación alternativa a la dominante, que permita transformar las condiciones opresoras de la realidad actual para contribuir a la construcción de una nueva sociedad más justa y democrática...

tantes a tener en cuenta en la práctica educativa, ya que quien es maestro o desea serlo debe vincularse con los estudiantes desde el amor, el diálogo, la reflexión, la humildad, entre otros, para proponerles mundos posibles.

Esta obra se desarrolla en diez cartas en las que fundamenta diferencias entre enseñar y aprender, la relación entre educadores y educandos, la diferencia entre hablar al educando y hablar con él, y los vínculos entre identidad cultural y educación; además, reivindica el valor y la dignidad de ser maestro de escuela.

En sus primeras letras resalta la importancia de asumir la enseñanza como una profesión que implica una tarea, una militancia, una pasión por conocer y un proceso por educar. Vincula, además, la importancia de que se defiendan los derechos de los maestros, y que por medio de su testimonio de lucha enseñen y den lecciones de democracia; además, realiza un llamado a que estos procesos de denuncia y defensa deben ser una responsabilidad de la ciudadanía, en la que solo por medio de una conciencia crítica del compromiso social y político se vele por el cumplimiento o incumplimiento de los deberes del Estado.

En estas cartas afirma que la enseñanza no puede existir sin el aprender y que, por lo tanto, este acto exige la presencia de quien enseña y de quien aprende; así que quien enseña aprende, en la medida que repiensa lo pensado, revisa sus posiciones,

se involucra con la curiosidad de sus estudiantes, sugiere, pregunta y reflexiona. Igualmente, tiene una responsabilidad ética, política y profesional en la medida en que se prepare, conozca y se capacite en procesos permanentes que le permitan estudiar, leer, observar y reconocer su entorno con el fin de que comprenda y realice una lectura de la palabra, del mundo, del texto y del contexto.

Freire destaca que la lectura como experiencia dialógica permite aclarar, iluminar y crear la comprensión de lo leído, despierta la curiosidad y es allí en donde el maestro necesita estimular en el estudiante la producción del conocimiento, del contenido del texto y que a su vez se convierta en un proceso fundamental para la creación de su significación.

Freire dedica cada carta a temas específicos en los que el maestro se ve inmerso, como la importancia de su profesión, la cual debe ser defendida para lograr la dignificación de esta ante un Estado al que poco le interesa el maestro; también le da un gran valor a la enseñanza, a la lectura, a escribir y aprender como el fin de todo educador, pues en la medida en que enseña así aprende con sus estudiantes en una relación dialógica, y en la que leer y escribir permiten transformar y tener una posición crítica frente a su realidad y a lo que recibe.

Otro tema importante que trabaja son las relaciones entre las educadoras; la "tía"² debe hablar al educando y

con él; debe oírlo y ser oído; establece límites y, a su vez libertad; debe promover el diálogo sobre los contenidos a enseñar, debe conocer el mundo concreto, el que viven sus estudiantes, con el fin de que sea el camino para lograr una escuela democrática en la que se reflexione, se dialogue y se tenga en cuenta la voz de la comunidad educativa.

Surge, entonces, la necesidad de contextualizar y analizar las prácticas educativas; por esto se debe pensar que el papel de la educación en el sistema social se justifica como la urgencia de una educación alternativa a la dominante, que permita transformar las condiciones opresoras de la realidad actual para contribuir a la construcción de una nueva sociedad más justa y democrática.

Es así como Freire propone una educación para la emancipación, para la liberación de los sujetos, en el que la autorreflexión y la reflexión sea en el tiempo y espacio presente con miras a construir su futuro. Es necesario que el sujeto escriba su historia, tomando conciencia para actuar, leer, interpretar y transformar su realidad, en el que el diálogo, el amor, la humildad, la justicia y la emancipación se conviertan en un proceso liberador de un Estado opresor.

Su pedagogía del oprimido invita a no dejarse dominar: se debe lograr la humanización de un sujeto en el que haya criticidad. Freire rescata la importancia de la lectura y la escritura como procesos que permiten la liberación, pues en la medida en que se lee se comprende mejor la realidad y quien escribe la defiende; un pueblo educado no podrá ser oprimido, no será destruido, tendrá las mejores opciones de vida, optará por crear una conciencia reflexiva y crítica frente a su entorno.

El maestro se reconfigura en un sujeto acompañante del acto educativo, ya que no es el que deposita, transmite y transfiere el conocimiento, sino que lo retroalimenta, lo cuestiona y lo dialoga, en tanto que educa es educado por

medio de la comunicación constante con el estudiante en un proceso recíproco para transformar y crecer juntos; entre más se problematice la realidad, el maestro y el educando se sentirán desafiados a buscar su liberación, serán sujetos inacabados, inconclusos, que están en continuo movimiento, con miras a pensar y repensar su realidad.

Es necesario involucrar estos elementos en el proceso educativo para que los sujetos alcen voz, defiendan sus derechos ante un Estado que quiere oprimir a los más vulnerables. El maestro debe dignificar su profesión, debe involucrarse con la educación más allá de lo estipulado, debe fomentar la conciencia, el amor, el diálogo, la humildad y la emancipación tanto de él como de los sujetos actores del acto educativo.

La escuela tiene que dejar de formar sujetos instruidos para un oficio, debe formar sujetos críticos, ciudadanos con valores, que reflexionen constantemente sobre un Estado opresor, que lo que desea es dominar, porque de esta manera logrará la esclavitud de los sumisos y no de los que piensan y se educan con miras a lograr su liberación.

Reconocer los postulados de Paulo Freire es apostarle a una forma de enseñar diferente, convirtiéndose en un reto intelectual, pedagógico y social frente a un sistema educativo resistente al cambio.

Reflexionar sobre el quehacer docente y del educando con respecto a la sociedad moderna es agenciar experiencias alternativas, dialógicas, reflexivas y críticas para reconocernos como sujetos en construcción, examinando la voz del otro y la posibilidad de construir diferentes saberes juntos.

La educación debe ser desde procesos emancipatorios y de acciones concretas tanto dentro como fuera del aula, con una propuesta educativa que tiene en cuenta al educando, al maestro y a los movimientos populares, sociales, educativos, culturales, políticos y sindicales.

Referencias

- Fernández, J. (2002). Paulo Freire y la educación liberadora. En: *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Cap. 13. Editorial Graó. de IRIF. S.L.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- _____, (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- _____, (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.

Notas

- 1 Plan de alfabetización campesina.
- 2 "tías", término que utiliza Freire para definir a una educadora.

Revista Educación y Cultura Distribuidores a nivel nacional

Agustín Artunduaga
Calle 52 No. 19 B - 45
3461968 - 3002611874
agustinmagisterio@yahoo.es
Barranquilla

Alejandría Libros y Distribuidor
Cra 14ª No 70ª - 69
2173097 - 3450408 - Bogotá

Madriguera Del Conejo
Carrera 11 N° 85-52
2368186 - Bogotá

**Librería Universidad
Externado de Colombia**
Calle 12 No 1 - 17 piso 1
3428984 - Bogotá

Editorial 531 SAS
Calle 163B N° 50-32 Int 5 Apto 531
3173831173 Bogotá
nestor.rivera@editorial531.com

Tienda Javeriana
Carrera 7 N° 40-62
Edificio Central Piso 1
3208320 - Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS
Carrera 18 N° 79-25 Piso 2
6212550 - Bogotá

Henry Castro B
3115417896 Bogotá
henry17.millos57@hotmail.com

Librería Lerner - Norte
Calle 92 N° 15-23
2360580 - Bogotá

Librería Lerner - Centro
Av. Jiménez # 4-35
2823049 - Bogotá
lernerinstitucional@librerialerner.com.co

Fondo De Cultura Económica
Calle 11 N° 5-60
2832200 EXT 116 Bogotá

Librería Nuestra América
Cra 3 No 19-15 local 105
Centro Comercial Barichara,
Telefono: 3345032 Bogotá

Librería el Educador
Carlos Felipe González
Carrera 27 No. 34-44 Piso 3
6454884 - 3157922908
Bucaramanga

Librería Lea / Gerardo Osorio
Carrera 12 No. 5-67
2280210 - Buga

Luis Miguel Aponte M.
Carrera 10 N 23-19 Apto 202
3142285854 - Chiquinquirá

Homero Cuevas Peñaranda
Avenida 6 No. 15-37
5709112 - 3008711880 - Cúcuta

Maria Cristina Orozco Lugo
311282886 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

Carlos Alberto Campos Castro
6856152 - 3116659169
carcamcas54@hotmail.com - Mompos

Librería Javier
Carrera 25 N° 19-57 Local 110
C.C. Sebastián De Belalcazar
7232663 - Pasto - Nariño

Librería El Amanuense
Calle 16 No. 3-40
4200993 - 3016281702
elamanuenselibros@gmail.com
Santa Marta

Cecilia Ramos
Carrera 11 No. 4-22
8297949 - 3108312245
ceramel2008@hotmail.com
Santander De Quilichao

Ruby Martínez Julio
Calle 19 No. 19-20 Local D3
2818818 - 3004700699 - 3177822563
libreriamagisterio@hotmail.com
Sincelejo

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

Luis Eduardo Correa
Carrera 23 No. 11-36 Piso 3
Casa Del Educador
3134414102 - 6358885
ecor28@hotmail.com
Yopal

Librería Tienda Cultural
Carrera 15 N° 19-40 local 12
Centro Comercial Cristóbal Colón
7310265 Armenia

Casa Tomada Libros y Café
Transversal 19BIS N° 45D-23
2447462 - Bogotá

Librería Tienda De Oz
Carrera 19 N° 104A - 60
2142363 - Bogotá

Librería Internacional
Calle 5 N° 24A-91 Primer Piso
Manzana del Saber
3102236/3117573032 - Cali

COOPRUDEA
Universidad de Antioquia
Calle 67 N° 53 - 128 Bloque 22 piso 2
5167686 - Medellín

Tienda Universitaria
Universidad de la Sabana
8615555/ 8616666 ext. 32451
Bogotá

Librería Galara
Calle 20 N° 10-36 Interior 101
7431827 - Tunja

Librería Café Libro
Universidad Sergio Arboleda
Carrera 15 No 74 - 40
3257500 - Bogotá

Librería Universidad de Medellín
Carrera 87 No 30 - 65 Bloque 12
3405451 - Medellín

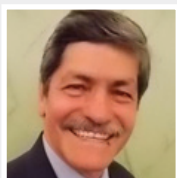
Abaco Libros y Café
Esquina Calle de la Iglesia
y Mantilla No 3 - 86
6648290 - 3153517305
Cartagena

Karin Libros
Cra 3 No 1/38 local 1
3146852847 - Popayán



Paulo Freire, pedagogía de la autonomía:

una lectura desde el Movimiento Pedagógico Colombiano



Alfonso Tamayo Valencia

Editor de la Revista Educación y Cultura.
Profesor Catedrático de la Universidad
Pedagógica Nacional

El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía¹

El propósito de la exposición está enfocado a presentar la manera como el Movimiento Pedagógico Colombiano ha venido resistiendo contra la despedagogización del magisterio y luchando por su dignidad desde la pedagogía crítica. (Revista Educación y Cultura-FECODE-CEID.) Y hacer un reconocimiento al aporte de Paulo Freire tanto en sus orígenes como en su desarrollo. Presentaremos las ideas centrales de su libro “Pedagogía de la Autonomía”

para mostrar la potencia de su pensamiento emancipador como referente en estos tiempos de crisis neoliberal.

Los orígenes

Desde los años 80 se ha venido levantando un Movimiento Pedagógico que defiende la educación pública como derecho, que exige presupuesto adecuado para la educación, que lucha por el reconocimiento del maestro y de la maestra como trabajadores de la cultura y por el saber pedagógico como el referente que le da identidad profesional y que se fundamenta en las Pe-



dagogías críticas y en las experiencias de emancipación latinoamericanas, para enfrentar las políticas de cada gobierno en educación y para fortalecer sus saberes y sus prácticas por la conformación de una red de experiencias pedagógicas alternativas (EPA) hasta construir desde abajo y con la participación de los afiliados a FECODE, un Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo (PEPA). En 1982 se propone en el Congreso de la Federación en la ciudad de Bucaramanga y se extiende por todo el país, orientado a empoderar a los maestros desde la pedagogía y organizar un movimiento social de largo aliento, para resistir las políticas de gobierno cuyo corte conductista y cientificista definía al maestro como un simple “administrador de currículo”.

En 1984 se organiza el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes – CEID- a nivel nacional y regional, se edita el primer número de la Revista Educación y Cultura, se apoyan y dinamizan las Comisiones Pedagógicas por todos los lugares del país y se preparan las Asambleas Pedagógicas Departamentales que culminan en el I CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL en 1987. Estos acontecimientos,

apoyados por el activismo sindical y la dinámica misma del Movimiento Pedagógico como movimiento social articulado a los sectores más progresistas y democráticos del país, tuvieron mucho que ver con una nueva Constitución Nacional en 1991, y como consecuencia de ella, la Ley General de Educación en 1994.

Según Marco Raúl Mejía², el Movimiento Pedagógico surgió de la confluencia de cuatro procesos históricos así: 1) La reforma curricular que se pretendía imponer por parte del Ministerio de Educación Nacional. 2) El auge de los Movimientos Sociales que intentaban construir Proyectos Alternativos. 3) La emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga, y, 4) Con la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer.

En el Congreso de Bucaramanga de 1982, el maestro Abel Rodríguez C., presidente de la Federación, consideró en su informe que:

“La práctica sindical de las organizaciones del magisterio no puede continuar reducida al trámite de quejas y reclamos y una agitación en la que sólo participan pequeños grupos de activistas. Se requiere, por consiguiente, trazar un conjunto de tareas y organizar una serie de actividades que sirvan para vincular y comprometer a la gran masa de educadores con los objetivos principales de su movimiento. En esta dirección, la Federación y los sindicatos filiales deben promover y apoyar resueltamente el estudio e investigación de los problemas educativos, para lo cual se ha propuesto la creación de una escuela, centro o instituto adscrito al Comité Ejecutivo, que oriente y coordine este trabajo a nivel nacional y que se ponga a la cabeza de la estructuración de un MOVIMIENTO PEDAGÓGICO de contenido nacional y democrático, al servicio de la liberación del país y de la revolución social”³.

Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico Colombiano

En la publicación del primer número de la Revista Educación y Cultura⁴, se hizo presentación del Movimiento Pe-

dagógico en sociedad. En ella se leen los “Fundamentos y Propósitos del Movimiento pedagógico” que podemos resumir así:

- Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados: en esto consiste, en primera instancia, el movimiento pedagógico.
- El movimiento pedagógico va más allá de nuestro gremio: concierne y aspira a involucrar amplios sectores sociales.
- En este campo de fuerzas culturales, los educadores...podemos llegar a constituir una de las pocas fuerzas culturales relativamente independientes frente al poder del capital y del estado...es mucho lo que podemos y lo que debemos hacer en el campo de la cultura.
- Los educadores vamos a pensar colectivamente sobre lo que hacemos y sobre lo que queremos hacer.
- Corresponde al Movimiento pedagógico precisar y fundamentar -desde el punto de vista de los educadores y de los sectores populares interesados- sus propios criterios de calidad.
- De todas maneras, para las grandes mayorías, la educación no constituye en este momento ninguna garantía de acceso al empleo. Esto crea condiciones objetivas para replantear con fuerza la pregunta por el sentido político y cultural de la educación.
- A mediano plazo se trata de gestar Proyectos Pedagógicos Alternos que no nazcan de los escritorios ministeriales sino de la corrección crítica de nuestra propia práctica.
- FECODE reconoce el carácter amplio y de base que debe tener el Movimiento Pedagógico”.

Se refieren al Movimiento Pedagógico como una estrategia política y cultural de los maestros colombianos para contribuir a la generación de una conciencia histórica de una nueva escuela para una nueva sociedad. Que busca arraigar en la sociedad, sobre todo en

las clases populares para mejorar la calidad de la educación, el ejercicio de la autonomía y la educación democrática. Las perspectivas del Movimiento Pedagógico son señaladas como promisorias, con eco en los maestros y en la intelectualidad, están orientadas a recuperar el prestigio intelectual del maestro y a crear una nueva generación de intelectuales orgánicos donde el estudio, la investigación y la reflexión estén vinculados con el quehacer político, la organización y la acción de masas. “De ahí que el Movimiento Pedagógico tenga una perspectiva nacional. Tiene propósitos amplios y democráticos; es una fuerza cultural, un movimiento empeñado en dar nuevos rumbos a la educación y la cultura”⁵.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, podemos caracterizar al Movimiento Pedagógico como una propuesta originada en la Federación Colombiana de Educadores para movilizar intelectualmente a los maestros colombianos alrededor de la pedagogía que se reconoce como el saber propio del maestro, y desde la cual se puede recuperar la identidad y la autonomía profesional como trabajador de la cultura para conquistar el derecho a ser sujetos de políticas educativas y protagonistas principales de las reformas de la educación.

Movimiento que defiende la educación pública como responsabilidad del Estado, aboga por una reforma integral a la educación y la incorporación de las innovaciones pedagógicas e investigativas al ejercicio profesional, además de exigir mejores condiciones sociolaborales y la participación de los maestros en la actividad política democrática. El Movimiento Pedagógico es un llamado a los maestros colombianos para colectivizar los esfuerzos aislados por una mejor educación a partir de una reflexión sobre sus acciones que permitiera reinventar la escuela y renovar las prácticas pedagógicas. Movimiento amplio y pluralista, respeta diferentes posiciones políticas al interior del magisterio, pero las convoca a una acción

unificada contra las políticas gubernamentales y por el fortalecimiento de la pedagogía.

La revista Educación y Cultura, así como el ejercicio reflexivo y crítico de los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes a nivel nacional y regional mantienen viva la propuesta y las tesis del Movimiento Pedagógico. De una importancia crucial es la publicación ininterrumpida de la Revista Educación y Cultura desde 1984 y cuenta hoy con 142 ediciones que son la memoria y la historia del pensamiento de los maestros sobre todas las dimensiones de su práctica en una feliz coincidencia entre investigadores, docentes y educadores populares en el campo de la educación y la pedagogía. Y cada vez con mayor fuerza se viene consolidando la pedagogía crítica como una propuesta pertinente, emancipadora y constructora de justicia y democracia, con raíces en lo nuestro. Pedagogía de la esperanza arraigada en una ética planetaria que parte del reconocimiento de la alteridad como condición de posibilidad de la educación y la cultura.

Llama la atención no solamente el florecimiento de la investigación en educación y pedagogía desde los años 80 sino también la profusión de programas de Doctorado (26) y de Maestría en educación (269) cuya producción intelectual a nivel de tesis de posgrado reclaman ya un estado del arte que no se hace desde el año 2000.⁶

Este Movimiento Pedagógico ha continuado con altibajos debido a la ofensiva paramilitar de los años 90 y la nefasta política de exterminio de los líderes sociales que campea actualmente, ante la mirada indiferente de un gobierno que decidió hacer trizas los “Acuerdos de la Habana” y son las movilizaciones y paros del magisterio organizado en la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, (FECODE) que reúne a más de 320.000 maestros en todo el país y está organizada en 34 sindicatos regionales, una lucha permanente por la reivindicación de la educación como derecho y por la dignidad de nuestra profesión.

Las tensiones

El Movimiento pedagógico se ha visto enfrentado durante todo este tiempo con la política educativa de los gobiernos de turno, que apoyados desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE ha venido afinando un dispositivo de control y direccionamiento del sistema educativo cada vez más minucioso y detallado. Se reconoce (Torres 2006)⁷ que desde los años 90 se ha venido implementando, en el orden internacional, un Movimiento Global de Reforma Educativa (GERM) centrado en los siguientes componentes: Estandarización del aprendizaje y de la enseñanza, Énfasis en lectoescritura, matemáticas y ciencias -descuidando otras dimensiones de la formación, Prescripción de un currículo único basado en competencias asumidas como derechos básicos de aprendizaje, Modelo de reforma en función del mercado y Vigilancia y contabilidad a través de las pruebas PISA y SABER.

Estas orientaciones de política, copias y reproducidas al pie de la letra por los funcionarios de turno en el MEN producen efectos colaterales muy dañinos tanto para la democracia y autonomía escolar como para la identidad y profesionalidad de los maestros y las maestras. Torres enumera entre otras:

“Se produce un desplazamiento en el eje de la toma de decisiones, al margen de las comunidades concretas...El fuerte control externo de los centros que produce la estandarización incrementa el burocratismo afectando el tiempo disponible del profesorado para su trabajo y seguimiento a los alumnos...las decisiones técnicas y políticas neoliberales, conservadoras y neocolonialistas condicionan los contenidos culturales que se trabajan en las aulas. Acaba surgiendo una educación para las élites y otra para las minorías y los grupos socialmente desfavorecidos.”⁸

Señala además que los maestros terminan acomodándose solamente a lo que exige el Estado, se prescriben y centralizan los contenidos, se instala la cultura de la sospecha y el miedo entre los profesores y la administra-

ción, se retorna a las prácticas tradicionales, reduce la calidad de lo que se puede aprender, son un obstáculo para el desarrollo de pensamiento crítico, se fragmentan los contenidos, se simplifican las guías, se silencian las diferencias culturales, se jerarquizan los centros, se limita la autonomía y se entroniza el positivismo como única epistemología válida en educación por el abuso de la cuantificación y la medida en evaluación. A su vez Pablo Gentili denuncia el colonialismo pedagógico, la rankigmanía y los delirios de la razón jerárquica que impone el sofisma de tomar la parte por el todo cuando reduce la calidad de la educación a los resultados de una prueba de lápiz y papel.⁹

Lo más grave es que también las Facultades de Educación y las Escuelas Normales instituciones formadoras de maestros, han caído también bajo estas prescripciones y se están convirtiendo en funcionales a esas políticas, como lo evidencian los últimos decretos 3512 de 2020 sobre Normales Superiores y 1333 de 2019 sobre acreditación de programas universitarios. Entonces, la pregunta por la identidad y la dignidad de los maestros y maestras en este contexto cobra sentido y tiene plena vigencia.

Paulo Freire como referente: Pedagogía de la autonomía

Teniendo en cuenta la agobiante situación en la que nos encontramos los maestros y maestras condicionados fuertemente por este dispositivo de control y vigilancia, de imposición de normas y decretos que enrarecen la pedagogía y desprofesionalizan nuestra práctica, bien vale la pena retornar al pensamiento pedagógico de Freire en “Pedagogía de la autonomía” para analizar su potencia todavía hoy para asumir con renovada energía el Movimiento Pedagógico.

Antes de proceder al análisis de las ideas centrales del libro, pongamos un contexto de su pensamiento en términos generales.¹⁰



Fotografía - Alberto Motta

Para Freire la educación es un factor fundamental en la reinención del mundo y la concibe como movimiento, como lucha para superar prácticas domesticadas que inmovilizan al ser humano y le impiden reconocerse tanto en lo que heredan de la cultura como en lo que adquieren por la educación, la cual debe ser participativa en orden a la reconstrucción constante de las estructuras económicas y políticas en las que se dan relaciones de poder y se generan ideologías.

Relieva nuestra condición histórica como posibilidad de hacernos más humanos y toma como punto de partida los saberes entendidos como hechos de experiencias empapados de sentimientos, emociones, miedos y deseos. Denuncia la ocultación de verdades por parte de las clases dominantes de la sociedad y su interés en domesticar el tiempo para transformar el futuro en algo ya dado de antemano y sumirnos en la deshumanización que es todo lo contrario a la humanización, que parte del reconocimiento de que somos inacabados pero conscientes de ello para decir el mundo. La educación es formación permanente entre todos y atenta siempre a cualquier forma de coartar la libertad que tenemos de elegir y avanzar en el conocimiento por medio de la curiosidad. Es por la educación por lo que nos damos cuenta del derecho que tenemos en una democracia a ser diferentes y a ser respetados en la diferencia.

Por tanto, no puede existir una educación neutra, apolítica, no comprometida y por ello cuando se habla de calidad de la educación tenemos que tomar partido por una educación justa y ética contra la explotación de los hombres y las mujeres y en favor de su vocación de ser más. Es el uso de la libertad lo que nos lleva a la necesidad de optar y esta a la imposibilidad de ser neutrales ya que podemos: optar, decidir, romper, proyectar, rehacer, soñar, evaluar, luchar, cantar, decantar, admirar y por eso tomamos posición como educadores. Nos pide no caer en la “anestesia histórica” que pierde la esperanza y el proyecto de formación sino todo lo contrario: intervención colectiva para desopacar la realidad nublada por el poder propiciando el paso de una lectura ingenua del mundo a una epistemológica, que supere la naturalización de la realidad social.

La práctica educativa es una dimensión de la práctica social y un fenómeno típicamente humano ya que nacemos programados para aprender, pero primero fue el aprender por el trabajo y el lenguaje y luego el enseñar por el intercambio de esas experiencias aprendidas. Se cuestiona la visión del intelectual como un individuo iluminado, capaz de concientizar a las masas y de definir a priori los rumbos del proceso de cambio. Asume la lectura del mundo y la lectura de la palabra dialécticamente solidarias para descifrar las situaciones límite más allá

de las cuales se encuentra el inédito viable. La idea Freireana de sustantividad democrática exige tener una posición, pero reconocer que existen otras posiciones, otras lecturas del mundo, pero no esperar que la sociedad se democratice para comenzar a tener prácticas democráticas, no podemos ser autoritarios hoy para ser democráticos mañana. La ignorancia es el punto de partida de la sabiduría y equivocarse no es un pecado ya que el error es un momento en la búsqueda del saber. La pedagogía de la búsqueda me lleva a la esperanza y debe convertirse en la pedagogía de la indignación que hace de la educación una práctica de libertad. El trabajo de la práctica educativa es complejo y difícil porque nadie nace generoso, crítico, honrado, responsable. Nacemos con esas posibilidades, pero tenemos que crearlas, desarrollarlas, cultivarlas...somos lo que estamos siendo y mas que enseñar lo que tenemos que hacer es crear situaciones educativas, discutir con los estudiantes para que no se adapten al individualismo, reconocer que somos históricos pero la historia no termina con nosotros, no es un asunto individual, sino que se trata de dejar un legado a los que vienen. La utopía liberadora en Latinoamérica es rehacer nuestra sociedad para hacerla mas humana, menos fea para todas las clases sociales.

Pedagogía de la Autonomía una aproximación analítica:

No hay docencia sin discencia:

Freire mantiene en general el espíritu de la pedagogía crítica, en esta obra se aborda la didáctica en la relación teoría-práctica en la búsqueda de unos saberes necesarios para el ejercicio de la práctica educativa crítica. Es por esto por lo que no hay un lenguaje especializado, ni teorías de altura apoyadas en profusión de citas sino una serie de aforismos sobre el enseñar, que se desarrollan en cada capítulo en un estilo narrativo muy cerca de la exposición oral.

...La naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto **práctica específicamente humana"¹¹, aboga por una ética universal del ser humano absolutamente indispensable para la convivencia...**

Es una manera de mostrar la complejidad de la práctica liberadora de enseñar, que como acontecimiento complejo aparece en una red de relaciones y compromisos que Freire explicita y justifica en el texto pero lejos de todo el psicologismo que ha rodeado la pareja enseñanza-aprendizaje como relación causal; Freire prefiere hablar de enseñar y aprender como una correlación intersubjetiva, en su dimensión ética y antropológica, como un hecho social e histórico que apunta a la completud del ser humano inacabado.

Absolutamente convencido de "La naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana"¹¹, aboga por una ética universal del ser humano absolutamente indispensable para la convivencia. En el pensamiento Freiriano esta es una constante junto con la vocación ontológica siempre orientada al ser más y la naturaleza humana que se constituye social e históricamente no como un *a priori* de la historia sino como un proceso intersubjetivo. Son estas constantes las que hacen posible reconocer la propia presencia humana en el mundo como algo original y singular. "Es decir, más que un ser en el mundo el ser humano se tornó una presencia en el mundo, con el mundo y con los otros."¹²

Cuando afirma que no hay docencia sin discencia se refiere a que nuestra práctica de enseñanza, como cualquier otra práctica (cocinar o curar) supone unos saberes fundamentales acerca de

la relación teoría-práctica para evitar que la práctica se convierta en activismo y la teoría en una mera palabrería. Por eso quien se está formando y quien forma deben estar convencidos que enseñar no es transferir conocimientos si no crear las posibilidades para su construcción y producción.

Este saber es fundamental: en el proceso de formación "quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado"¹³ es por eso que la relación no es sujeto-objeto sino sujeto-sujeto. "Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender"¹⁴, es esta una posición crítica frente a la educación "bancaria", entendida como simple acumulación de información y la apuesta por una educación "problematizadora" que entabla un diálogo de saberes respetuoso de las diferencias, pero orientado a la transformación mutua. Nos dice que en la historia humana primero fue el aprender y en ese proceso surgió el enseñar. O sea que fue en el intercambio social de saberes y prácticas como formas de supervivencia donde van surgiendo métodos y estrategias para enseñar.

Es esta una manera de concebir la didáctica como una experiencia total "directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y la seriedad."¹⁵ Es pues en el ejercicio de la capacidad de aprender en donde se construye la "curiosidad episte-

mológica” sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto. Es la curiosidad epistemológica la que permite también resistir y superar las determinaciones de una educación tradicional.

Podemos decir que antes de incursionar en los saberes fundamentales de lo que consideramos didáctica, Freire pone como condición de posibilidad para pensar la enseñanza tener muy claro quién es el hombre, como está constituido, como está puesto en la existencia, cuáles son sus dimensiones. Hay entonces un posicionamiento crítico que da norte a la tarea de educar y sin el cual ningún educador da cuenta de su oficio.

Freire enumera y explica los *saberes fundamentales para la práctica educativa progresista*, divididos en grupos de a nueve alrededor de una idea central así:

- 1.1.-Enseñar exige rigor metódico.-
- 1.2.-Enseñar exige investigación.-1.3.-Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.-1.4.-Enseñar exige crítica.-1.5.-Enseñar exige ética y estética.-1.6.-Enseñar exige la corporificación de las palabras con el ejemplo.-1.7.-Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación.-1.8.-Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica.-1.9.-Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural.

Freire enfatiza en la necesidad de que el educador tenga claro que hay que fomentar la curiosidad y la capacidad crítica del educando para que se aproxime a los objetos de conocimiento con creatividad, inquietud y persistencia más allá de la simple memorización y obediencia.

Es una enseñanza para el pensamiento, la que reclama Freire a los educadores, tal que permita la transformación de la realidad gracias a la búsqueda organizada y colectiva de la raíz de los problemas que no son “naturalmente dados” sino construidos socialmente y por tanto socialmente transformables.

Es leer críticamente, con compromiso, para pensar acertadamente, pero sin arrogancia o soberbia. El rigor metódico es enseñar a leer críticamente la realidad y a comprometerse a formar en el pensamiento acertadamente en términos críticos.

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza, estos términos son correlativos. Investigar no es un añadido a la práctica docente sino que forma parte de la naturaleza de ella: se trata de partir de la curiosidad ingenua y de sentido común del estudiante para llevarlo a una nueva etapa en términos de conocimiento, a la curiosidad epistemológica y esta labor del maestro es necesaria porque ese proceso no se da automáticamente.

El maestro crítico reconoce que nadie llega a clase vacío de saber y que lo que sabe es el punto de partida para compartir con otros y comenzar, en el debate a construir un nuevo saber. Freire insiste en dos direcciones: reconocer el valor de los saberes populares y partir de allí para hacer tomar conciencia de la realidad social como algo construido y por tanto cambiante si es injusta e inequitativa.

Es por ello por lo que el enseñar lleva a superar la ingenuidad o a develar la ideología con la que se manipula el pensamiento y lo reduce a razones de tipo técnico-instrumental y confiando en el espíritu de indagación y curiosidad que todos los seres humanos tenemos, cualificarla hasta hacerla más potente, más compleja y más adecuada a la transformación de la realidad social.

Pero no es solamente un asunto de conocimientos adecuados y pertinentes, Freire también está descubriendo la dimensión ética y estética del enseñar. Es esa responsabilidad del educador para formar en la capacidad de valorar, de escoger, de tomar decisiones autónomas, de romper con lo impuesto, es ese proceso de hacernos mejores, de entender que nos hacemos mientras estamos siendo, porque estar siendo es en nosotros la condición de ser, por eso se necesita la educación. No se trata de rechazar la ciencia y la tecnología sino

de articularlas a la vida misma de nosotros que es más compleja que la erudición y la tecnología pues tiene que ver con responder las preguntas por el sentido y significado de nuestra propia existencia en un mundo con los otros. Superar la manera como valoramos y como nos expresamos creativamente, estéticamente, esto hace parte también del proceso educativo liberador.

Pensar acertadamente es hacer acertadamente, nos dice Freire¹⁶, se trata de ser consecuente y coherente como educador, ser capaz de aceptar la argumentación racional de los estudiantes y escuchar con respeto, ponerse en el lugar del otro y tratar de comprender sus puntos de vista aunque no los compartamos. Es mostrar con nuestra conducta que tenemos criterios éticos para servir de referentes a los demás en su propio proceso. Por eso el educador democrático y crítico rechaza toda forma de discriminación porque ofende la sustantividad del ser humano. Es en la raíz misma de lo humano donde reside la exigencia de respeto a su dignidad. El pensar acertadamente es dialógico y no dogmático, esta es una exigencia que se hace asimismo el educador como sujeto humano, social e histórico.” Es preciso entendernos y no hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funde en la capacidad de diálogo.”¹⁷

Enseñar exige reflexión permanente sobre lo que se hace, en un pensamiento dialéctico entre el pensar sobre el hacer y el hacer. No basta el saber espontáneo, desarmado, que produce la práctica porque es ingenuo, hecho de experiencia al que le falta el rigor metódico que caracteriza la curiosidad epistemológica del sujeto. Este pensar acertadamente no es la aplicación de teorías que intelectuales iluminados imponen desde el centro del poder, sino que, por el contrario, el pensar acertadamente tiene que ser producido por el mismo sujeto en comunión con el profesor. Pero, así como el profesor formador poco a poco está en el proceso de lograr una visión epistemológica más rigurosa, es ese mismo proceso el que va a fortale-

cer en el estudiante para que también él llegue a esa conciencia crítica y liberadora. Ese asumir es compromiso, no solamente intelectual sino también emocional: rabia, alegría, esperanza. Rabia por la injusticia y la explotación, esperanza de que la educación puede liberar y alegría de estar en el proceso de organización y de acción para la educación para la autonomía.

Asumir y asumirse como miembro de una sociedad situada históricamente, como parte de la cultura en una red de relaciones con los otros. Asumirnos y asumir a los otros en las configuraciones sociales en las que interactuamos eso es la identidad cultural. No es tarea fácil, dado el pragmatismo neoliberal y el poder hegemónico que se ejerce desde los dispositivos de control simbólico. Por eso Freire reivindica otros espacios de formación como el patio de recreo, la calle, las experiencias informales, el barrio, el saber de los abuelos, la historia local, las tradiciones.

Reconoce que “Hay una pedagogicidad indiscutible en la materialidad del espacio.”¹⁸ Y nos invita a utilizarlo para la educación progresista.

Podemos sintetizar lo dicho como un cumplimiento de lo que se denomina “Invariantes didácticas” y que en el caso de Freire se refieren a la naturaleza humana como algo inacabado, a la dimensión ético-política de la educación, a la progresiva construcción de conocimiento en un proceso epistemológico del sentido común a pensamiento crítico, a una reivindicación de la identidad cultural como punto de partida y sobre todo al reconocimiento de la urgente necesidad de formar en la crítica para superar las distintas formas de dominación y alienación que imperan en la sociedad actual.

Enumera en el segundo capítulo nuevos saberes alrededor del tema:

Enseñar no es transferir conocimiento así:

2.1.-Enseñar exige conciencia del inacabamiento. 2.2.-Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado.

2.3.-Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando. 2.4.-Enseñar exige buen juicio. 2.5.-Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores. 2.6.-Enseñar exige la aprehensión de la realidad. 2.7.-Enseñar exige alegría y esperanza. 2.8.-Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible. 2.9.-Enseñar exige curiosidad.

Enseñar no es transferir conocimientos si no crear las condiciones para su propia construcción ya que la educación está centrada en la conciencia del inacabamiento según la cual me experimento a mí mismo ante los otros y ante el mundo como ser cultural, histórico, inacabado y consciente de mi inacabamiento.

El hombre es la única creatura que tiene que ser educada, a diferencia de los animales el hombre se soporta en el lenguaje, la inteligibilidad, la comunicabilidad, el asombro ante la misma vida. Por su relación entendimiento, corazón y manos convierte el soporte en mundo y la vida en existencia. Existencia humana que implica un proceso de espiritualización del mundo.

De acuerdo con lo anterior el hombre, nos dice, está condicionado, pero no determinado ya que consciente de su inacabamiento puede organizarse para superarlo. No puede renunciar a la responsabilidad ética, política y social que le exige intervenir en el mundo, no se trata de adaptarse al mundo sino de intervenir en él para transformarlo. Es gracias a la concientización como proceso que me lleva a darme cuenta de lo que soy, de la condición en que me encuentro con otros, en contextos sociales específicos, por lo que somos seres responsables que da eticidad a nuestra presencia en el mundo.

Apoyado en lo anterior dice que enseñar exige respeto a la autonomía del ser educado: “El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a otros.”¹⁹ por eso “el profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto es-

tético, su curiosidad, su lenguaje, más precisamente su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda a “ponerse en su lugar” al más leve indicio de su rebeldía legítima, así como el profesor que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquivo el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia.”²⁰

Enseñar exige “buen juicio” que en Freire es tener conciencia moral frente a mi práctica educativa, es obrar de manera coherente con lo que pienso como pedagogo crítico. Es la expresión de mi toma de posición frente a los demás de acuerdo con los saberes que ha venido señalando. “Saber que debo respeto a la autonomía, a la identidad, a la dignidad del educando”²¹ pero, sobre todo, hacer uso de cierto tacto humanizante en mis juicios y evaluaciones para no dejarme llevar por la moda, los criterios de autoridad o las imposiciones de las políticas neoliberales que se implantan desde el poder central.

El respeto a la educación así entendida y a los educadores comprometidos en estos procesos es también un aspecto de la práctica ética y algo intrínseco a la práctica educativa, la pedagogía es política porque piensa en la formación de un ciudadano lleno de valores democráticos para una sociedad justa, equitativa y no excluyente. Por este carácter de la educación no es posible permanecer cruzados de brazos con indiferencia fatalistamente cínica sino sumir una posición de lucha y resistencia que va más allá de considerar el enseñar como un trabajo asalariado más o como una práctica asistencial sin visión formadora. En este aspecto de la organización y la lucha gremial nos dice que hay que reinventar la forma también histórica de luchar. “Es en su competencia como profesionales idóneos que se organiza políticamente donde tal vez radica la mayor fuerza de los educadores.”²²

Enseñar exige también la aprehensión de la realidad: Es buscar las maneras de explicar y comprender el mundo y los procesos sociales, construir conocimiento y ponerlo al servicio de los alumnos y de la sociedad en la que vivimos. Es utilizar el poder transformador del conocimiento para construir una sociedad más justa. Por esto el maestro debe dominar un saber y a pesar del profundo respeto por los alumnos tiene que expresarlo y motivar, inquietar, preguntar a ellos, y poner las condiciones para que también los alumnos entren en esa cultura propia de las disciplinas y las ciencias. “La supresión del profesor en nombre del respeto al alumno, tal vez sea la mejor manera de no respetarlo.”²³. Esto, en otras palabras, es acompañar el proceso que lleva de la curiosidad ingenua a una curiosidad epistemológica.

Pero no es solamente la formación en la ciencia y los saberes, Freire nos invita a enseñar con alegría y esperanza. Alegría de sabernos comprometidos en un proceso colectivo de transformación para la libertad y la humanización, alegría como atmósfera de trabajo en el aula y en la institución; pero también esperanza para buscar transformaciones con curiosidad intelectual, con principios morales, con posiciones políticas. Esperanza como alternativa para resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría. “Sería una contradicción si, primero, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se sumara o estuviera predispuesto a participar en un movimiento de búsqueda constante, y, segundo, que se buscara sin esperanza.”²⁴. Es porque creemos que la realidad no es inexorable por lo que mantenemos la esperanza y no la desesperanza que inmoviliza y legitima estados de cosas injustas con la disculpa de que “la realidad es así”.

Por todo esto Freire nos dice que enseñar exige la convicción de que el cambio es posible si aceptamos la historia no como determinismo sino como posibilidad y si reconozco que nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral y por

ello mismo estudiar implica compromiso social y no solamente leer la palabra sino primero saber leer el mundo.

Y, por último, Freire nos vuelve a recalcar la curiosidad que exige el enseñar:

Ni paternalismo ni autoritarismo, estimular la curiosidad, la indagación, la búsqueda, estimular la pregunta y acompañar en la búsqueda de respuestas a partir de lo que ya se sabe, pero enrutados hacia lo nuevo, sin matar la curiosidad inicial del estudiante con el fardo de respuestas que lleva el profesor a preguntas que nadie le ha hecho. Es, a mi juicio, la curiosidad como piedra de toque de la didáctica.

Entre la libertad y la autoridad establecer una tensión dialéctica por la formación con disciplina y entre las diferencias y el multiculturalismo una educación en el diálogo y en el respeto mutuo, es lo que hará de las aulas “un desafío y no una canción de cuna.”²⁵

Enseñar es una especificidad humana

Después de una pequeña introducción sobre el proceso de conocimiento partiendo de la curiosidad ingenua hasta llegar a la curiosidad epistemológica que empodera al educador con autoridad para relacionar su libertad con las libertades de los alumnos y ejercer la sabiduría, Freire en este tercer capítulo desarrolla nueve saberes propios del educador crítico así:

- 3.1.-Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad.
- 3.2.-Enseñar exige compromiso.
- 3.3.-Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo.
- 3.4.-Enseñar exige libertad y autoridad.
- 3.5.- Enseñar exige una toma consciente de decisiones.
- 3.6.-Enseñar exige saber escuchar.
- 3.7.-Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica.
- 3.8.-Enseñar exige disponibilidad para el diálogo.
- 3.9.-Educar exige querer bien a los educandos.

Freire parte del reconocimiento de que la autoridad del maestro está en la competencia profesional, pero no la

reduce al dominio del conocimiento científico sino a la capacidad para tener buen juicio al enseñar. El maestro no debe ser mezquino sino generoso, sin arrogancia ni fariseísmo. Debe ejercer la autoridad para orientar, pero no ser autoritario y “mandón”, porque es por encima de todo un demócrata. Mantener un clima de disciplina, pero en libertad para la duda, la esperanza y el alboroto. Es una autonomía que se va asumiendo en libertad, pero con responsabilidad en el campo ético. Reinventar el ser humano en el aprendizaje de su autonomía, nos dice.

Pero esta formación no es algo añadido a la enseñanza de los contenidos sino concomitante con ellos, la enseñanza de los contenidos implica el testimonio ético del profesor porque la práctica docente no existe sin el discente y toda ella es una sola. De ninguna manera se puede educar en el compromiso y la búsqueda si se fragmentan los contenidos, los valores, la estética.

El docente debe también tener y asumir un compromiso con el cambio, consigo mismo y ser coherente con lo que piensa, no repetir y repetir lo que otros dijeron sino decir sus propios argumentos, escuchar los de los estudiantes y buscar respuestas conjuntas cuando no las tiene. Por eso el docente debe tener en cuenta la percepción que de su práctica tienen los estudiantes y sin arrogancia, con humildad, saber leer los comportamientos que indican aburrimiento, pereza, silencio, no participación. Saber leer el espacio pedagógico. “Debo revelar a mis alumnos mi capacidad para analizar, comparar, evaluar, decidir, optar, romper.”²⁶

Dura crítica hace Freire a la neutralidad en educación y peor aún a co-honestar con un orden perverso. El maestro debe saber que enseñar es una forma de intervenir en el mundo y por ello hay una experiencia típicamente humana que supone la opción por un mundo justo y solidario donde se cultive la humanidad, pero también existe la ideología que nos hace pensar

y creer que la conciencia es un puro reflejo de la materialidad o que el asunto de la educación es subjetivista e ideal. Es preciso entonces que el docente sea consciente de esos aparatos ideológicos que hipertrofian el papel de la conciencia en el acontecer histórico y hacen ver como natural y legítimo un sistema basado en la explotación y la deshumanización, por eso dice: “para mí es una inmoralidad que a los intereses radicalmente humanos se sobrepongan, como se viene haciendo, los intereses del mercado.”²⁷

No es solamente lograr la eficiencia técnica de los obreros sino construir una vida digna, el hambre, el desempleo, la ignorancia no son fatalidades, fuerzas ciegas frente a las cuales no hay nada que hacer sino hechos históricamente constituidos que hay que denunciar y erradicar por inhumanos. Hay que buscar los responsables y resistir a sus pretensiones con indignación y justa ira porque este es un derecho y un deber que hay que hacer valer frente a las transgresiones éticas.” No puedo ser profesor en favor de quien quiera y a favor de no importa qué... soy profesor en favor de la decencia contra la falta de pudor, a favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura, soy profesor en la lucha constante contra la discriminación y contra el modelo económico dominante.”²⁸

Para Freire hay una tensión esencial entre libertad y autoridad, es preciso denunciar el autoritarismo, pero no caer en la anarquía y denunciar el libertinaje, pero formar en la disciplina. Hay que formar en la toma de decisiones que es el terreno de la libertad ya que “es decidiendo como se aprende a decidir”²⁹, es así como se forma la autonomía, no de una sola vez.

Enseñar exige tomar decisiones conscientes ya que ella es una especificidad humana y la educación no puede desconocer los gustos, los intereses, las preferencias de los sujetos y de los contextos, ¿educar para qué, en qué sociedad? Son decisiones políti-

cas que están en la misma raíz del ser humano, que se funde con su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente. “Inacabado, consciente de su inacabamiento histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión.”³⁰

Pero hay en otros la misma naturaleza humana que la mía y por eso hay que escuchar al otro, dejarlo hablar, hablar con él, hablarle a él, no imponerle a él para hacer del conversar una aventura del espíritu y evitar la “burocratización de la mente” que es un estado de extrañeza, de auto sumisión, de conformismo del individuo, de resignación ante situaciones consideradas como inmutables³¹, frente a esto hay que denunciar y resistir, no quedarse callado cuando el neoliberalismo pretende colonizarlo todo y reducirlo a las leyes del mercado, hay que escuchar otras voces que sufren, que son desplazados, que han sido despojados por culpa de ese modelo económico. Debe haber una disciplina del silencio como condición sine qua non para la comunicación y el diálogo. Quien tiene algo que decir debe decirlo y es su derecho, pero debe saber que hay otros que también tienen algo que decir y también tienen derecho, por eso debe permitir y fomentar la participación.

Consciente de que la educación es ideológica, el maestro tiene que formar críticamente al alumno primero para que tome conciencia de las múltiples

formas de encubrimiento de la verdad de los hechos, del uso del lenguaje para enmascarar y opacar la realidad, del poder de los medios de comunicación para volvernos “miopes”, para aceptar dócilmente las imposiciones interesadas sobre la educación desde políticas neoliberales en pro de un pragmatismo pedagógico o de una razón técnica-instrumental. Freire analiza y caracteriza la ética de la globalización como una ética del mercado que reduce al ser humano a un consumidor en un sistema de capitalismo salvaje, muestra sus fatales consecuencias y aboga a resistir en su contra.

Enseñar exige disponibilidad para el diálogo, vale decir, abrirse a los demás, respetando las diferencias, pero acogiéndolos en su contexto y realidad: “El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la historia.”³²

Y finalmente remata con un llamado a querer bien a los educandos, sin miedo a la afectividad sino por el contrario evitando que la seriedad y el rigor se confundan con falta de alegría y esperanza. Querer bien hace parte de los saberes que todo educador necesita para formar en la autonomía ya que la educación no es solamente conocimientos sino afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico,

...Enseñar exige tomar decisiones conscientes ya que ella es una especificidad humana y la educación no puede desconocer los gustos, los intereses, las preferencias de los sujetos y de los contextos...

pero como especificidad humana la educación trabaja con personas y porque es trabajo con personas por más que haya teorías y críticas en torno a la propia práctica docente y discente, “no puedo negar mi atención dedicada y amorosa a la problemática más personal de este o aquel alumno.”³³

“La práctica educativa es pues un ejercicio constante a favor de la producción y el desarrollo de la autonomía de educadores y educandos. Siendo una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista.”³⁴. Queda claro que, si la educación es un proceso social, la construcción de la autonomía no puede ser un acto aislado que reside en las profundidades de cada conciencia encerrada en si misma sino un proyecto social, cultural y colectivo en el que se juegan todas las dimensiones de la condición humana. De acuerdo con lo anterior nunca una máquina por perfecta que sea podrá educar a un ser humano y aquellas pretensiones técnico-instrumentales que asumen la educación como una fría experiencia calculada y determinística en función de las necesidades del mercado no resisten un análisis argumentado desde esta perspectiva.

Y para cerrar, retomamos sus primeras palabras en este libro: “La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural pasa a ser o a tornarse “casi natural”. Frases como “la realidad es justamente así, ¿qué podemos hacer? O “el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo” expresan bien el fatalismo de esta ideología y su indiscutible voluntad inmovilizadora. Desde el punto de vista de tal ideología, solo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada...el libro con el que vuelvo a los lectores es un decisivo no a esta ideología que nos humilla como gente.”³⁵

A manera de cierre

Si confrontamos los planteamientos aquí expresados por Paulo Freire, con las tesis del Movimiento Pedagógico, encontramos que, en su origen, este movimiento retomó, desde la educación popular lo mejor de sus posiciones sobre la educación como acción cultural, sobre el maestro como trabajador de la cultura, sobre la pedagogía en su dimensión ética y política. Los saberes necesarios para la práctica educativa como expresión de una pedagogía comprometida nos siguen interpelando y su pensamiento está más vivo que nunca entre nosotros, porque también como en el 82 las políticas neoliberales continúan su plan deshumanizante y exigen de nosotros superar las visiones desmovilizadoras para alentar entre todos la esperanza y el sueño de que otra escuela y otra educación son posibles.

No puede haber movimiento pedagógico si nos quedamos quietos ante la injusta educación que tenemos. Si nos quedamos en silencio, si nos resignamos a que no hay nada que hacer, si creemos que no podemos. La experiencia humana es de lucha y no empezó con nosotros ni se acabará con nosotros...hacemos historia. Finalmente digamos que Freire no es un recuerdo para añorar cada que cumple años sino un proyecto emancipador que sigue siendo.

Terminado este recorrido vale la pena volver a la pregunta: ¿qué tipo de implicaciones tiene el pensamiento de Paulo Freire para las Instituciones formadoras de maestros y maestras? ¿Y nosotros que posición tomamos después de leer el mundo de la educación en nuestro país y la palabra de Freire en su libro?

Notas

- 1 Tamayo V, Alfonso. (2009) El Movimiento Pedagógico colombiano: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En Revista HISTEDBR.ON-LINE (24):104.
- 2 Mejía J., Marco Raúl. Educación (es) en la (s) Globalización(es). Editorial Desde Abajo: Bogotá. 2006. pág. 290.
- 3 Rodríguez Abel. (1987) Discurso de inauguración. I Congreso Pedagógico Nacional.

- 4 Revista Educación y Cultura. CEID FECODE. Bogotá. N° 1, 1984.
- 5 Revista Educación y Cultura. CEID FECODE. Bogotá. N° 5, 1987.
- 6 Henao Miriam y otros. (2000). Estado del arte de la investigación en educación y pedagogía. ICFES-Colciencias-SOCOLPE.
- 7 Torres S, Jurjo. (2017). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. Morata. Madrid.
- 8 Ibidem. pág. 187
- 9 Gentili, Pablo. (.) Rankingmania: PISA y los delirios de la razón jerárquica. En Revista Educación y Cultura-FECODE-CEID. pág. 28. Bogotá. Colombia.
- 10 Elaboración libre del autor de un resumen de ideas en varios textos de Paulo Freire.
- 11 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 20. Siglo XXI. Madrid.
- 12 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 25. Siglo XXI. Madrid.
- 13 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 25. Siglo XXI. Madrid.
- 14 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 26. Siglo XXI. Madrid.
- 15 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 35. Siglo XXI. Madrid.
- 16 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 39. Siglo XXI. Madrid.
- 17 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 51. Siglo XXI. Madrid.
- 18 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 55. Siglo XXI. Madrid.
- 19 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 58. Siglo XXI. Madrid.
- 20 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 59. Siglo XXI. Madrid.
- 21 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 61. Siglo XXI. Madrid.
- 22 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 66. Siglo XXI. Madrid.
- 23 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 69. Siglo XXI. Madrid.
- 24 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 71. Siglo XXI. Madrid.
- 25 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 82. Siglo XXI. Madrid.
- 26 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 83. Siglo XXI. Madrid.
- 27 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 94. Siglo XXI. Madrid.
- 28 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 96. Siglo XXI. Madrid.
- 29 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 99. Siglo XXI. Madrid.
- 30 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 102. Siglo XXI. Madrid.
- 31 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 106. Siglo XXI. Madrid.
- 32 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 109. Siglo XXI. Madrid.
- 33 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 130. Siglo XXI. Madrid.
- 34 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 138. Siglo XXI. Madrid.
- 35 Freire Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. pág 21. Siglo XXI. Madrid.

Paulo Freire:

las virtudes liberadoras y la acción política del educador



Nelson Javier Alarcón Suárez

Magister en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander, docente en el sector público desde hace más de 25 años, líder sindical de la región cundiboyacense, integrante del comité ejecutivo de FECODE, como presidente y ahora como tesorero, representante de América Latina ante la Internacional de la Educación.

Este artículo se refiere a los planteamientos esbozados por Paulo Freire en su conferencia de 1985 titulada, *las virtudes del educador*. El propósito es poner en diálogo dichas virtudes con la coyuntura actual en Colombia, a la luz de las necesidades pedagógicas y las contradicciones sociales existentes en el país. El aumento de la violencia en todos sus niveles, la corrupción creciente, la arremetida mediática contra la protesta social, la inclemencia de la desigualdad social y los engaños del gobierno nacional para garantizar un retorno digno y seguro a las instituciones educativas, convierten a la pedagogía liberadora en una instrumento de lucha y resistencia para el magisterio colombiano.

Palabras clave

Educación liberadora, práctica pedagógica, virtud del educador.

Introducción

El mejor homenaje que se le puede hacer al maestro Paulo Freire es poner en marcha sus planteamientos pedagógicos, siempre teniendo a la mano las condiciones histórico – sociales que el contexto demanda. La pedagogía liberadora implica acciones cotidianas y un compromiso total con la sociedad en la que se vive y de la cual se es parte. No obstante, puede haber un colectivo o grupo social comprometido y entonces las fuerzas oscuras de la violencia, las amenazas

y la estigmatización pueden provocar su silenciamiento.

Si la pedagogía liberadora busca cambiar las injusticias existentes, la pedagogía opresora pretende mantener y reproducir el sistema a toda costa. Si la pedagogía crítica permite ver, comprender y actuar frente a las contradicciones sociales, la pedagogía domesticadora dirá que las injusticias son obra del destino y que solo nos queda adaptarnos y aceptar las desgracias como si fueran algo *natural*.

Aquí radica la perspectiva ética del legado freireano, ya que la historia se afirma como una producción de las acciones humanas y no de alguna voluntad trascendental. La condición de la existencia humana es *hacer* la historia. Así, el método de alfabetización de la pedagogía liberadora trasciende el simple aprendizaje de los códigos de comunicación para centrarse en la necesidad de que el sujeto tome conciencia de sí y de su mundo. Esto es lo que se llama el *sujeto histórico*. De tal manera, los conceptos freireanos no son abstracciones, sino insumos prácticos para la acción pedagógica que es, al mismo tiempo, acción política. En este sentido, la pedagogía liberadora es heredera del materialismo histórico y dialéctico, siendo la preeminencia de la realidad social y la historicidad de los hombres y mujeres a lo largo del tiempo, sus puntos de partida para la praxis pedagógica.

El 21 de junio de 1985, en el marco de la III Asamblea Mundial de Educación para Adultos en Buenos Aires, Paulo Freire ofreció una conferencia titulada *las virtudes del educador*. En este artículo revisamos dichas virtudes y las leemos a partir de la coyuntura pedagógica social, política y económica por la que pasa el país en la actualidad.

La virtud del individuo y la transformación colectiva

Desde la Grecia clásica, la formación de las virtudes ha sido un problema de primer orden en el pensamiento educativo. La virtud (intelectual o moral)¹

puede comprenderse como un rasgo característico de la acción, una marca en el comportamiento que rige la conducta de las personas (Aristóteles, 2001). Para Aristóteles, las virtudes éticas tienen como fin alcanzar la felicidad del individuo y la justicia en la *polis*. La felicidad es una “actividad del alma” (p. 71) y la justicia se ubica en el terreno de la actividad política. En la ética materialista aristotélica, la virtud se convierte en un hábito que se forma en la *práctica* del individuo (p. 74). Por lo tanto, es en el ámbito de las *acciones cotidianas* en contextos sociales donde se moldean y cultivan las virtudes de las personas.

Freire, atento a la perspectiva materialista trazada por Aristóteles, afirma que las virtudes del educador comprometido no son *dadas* por alguna fuerza externa ni dones que les pertenezcan a personas excepcionales. Las virtudes se crean y recrean en el mundo social en donde tiene lugar la intersubjetividad, lo que lleva a reconocer su carácter colectivo. A juicio del brasileño, son ocho las virtudes que debe tener y practicar todo educador y educadora que se llame crítico/a, liberador/a o transformador/a.

Coherencia

La primera virtud es la “coherencia entre el discurso que se habla y que anuncia la opción, y la práctica que debería estar confirmando el discurso” (Freire, 1989, p. 6). El educador o la educadora no solo enuncia un saber, sino que expresa su visión de la sociedad en la que vive. Es incoherente denunciar los casos de corrupción o la violencia hacia los y las líderes sociales en el aula y padecer el inmovilismo ante las convocatorias de la organización sindical. Si el Acuerdo de Paz es un eje temático curricular, debe haber actividades escolares dirigidas a presionar su implementación. En conclusión, no es posible hablar y defender la democracia y los Derechos Humanos en las aulas y guardar indiferencia con lo que sucede en el país.

Ahora bien, en Colombia las personas coherentes son blancos de la violencia. Desde 1986, han sido asesinados más de mil profesores y profesoras por ejercer la actividad sindical (FECODE, 2019, p. 18). Por eso es importante respaldar la organización sindical y apoyarse en la coraza de un cuerpo colectivo que sigue enfrentando a un régimen que quiere docentes silenciosos, dóciles y llenos de miedo.

De otra parte, Freire reconoce que “no es posible alcanzar la coherencia absoluta” (p. 6), dada la condición dialéctica y, por lo tanto, contradictoria del ser humano. Esta paradoja es precisamente la que permite hablar de una práctica en permanente reflexión y en la necesidad de que el educador o educadora también esté en constante aprendizaje.

Diálogo

El saber y el conocimiento se encuentran en la vida cotidiana de educadores y educandos. Reconocer esta premisa como la naturaleza del diálogo permitirá maniobrar la tensión entre “palabra y silencio”. En la educación domesticadora la palabra siempre será propiedad del profesor y el silencio una actitud del estudiante. En la educación liberadora, la palabra va emergiendo de a pocos, va cogiendo forma con las miradas cómplices entre docente y estudiante, con las dudas y las preguntas. El educador liberador está en capacidad de dar la palabra cuando se pone en actitud de escucha. “Si no sé escuchar y no doy el testimonio a los educandos de la palabra verdadera a través de exponerme a la palabra de ellos, termino discursando “para ellos” (p. 8). Hablar para otros es una práctica que asume que aquellos para quien hablo carecen de voz y de subjetividad.

El diálogo liberador aprecia la pregunta y la indagación constante. Mientras que la educación opresora privilegia las respuestas definitivas, la educación liberadora prefiere la incertidumbre que provocan las preguntas. Dice Freire que “la necesidad de preguntar

...Es una tarea del educador liberador adecuar los conceptos, teorías y métodos disciplinares a las condiciones contextuales en donde tiene lugar el desarrollo de la subjetividad y de la objetividad...

es parte de la naturaleza del hombre. El orden animal fue dominando el mundo y haciéndose hombre y mujer sobre la base de preguntar y preguntarse” (p. 8).

Los efectos sociales, económicos y afectivos provocados por la pandemia han creado una generación de niños, niñas y adolescentes que buscan comprender su presente. Muchas de nuestras familias han quedado en el abandono, sin casa y sin trabajo. Muchos de nuestros estudiantes han perdido capacidades de socialización y de conversación. El diálogo sobre el presente y las preguntas por comprender lo que puede ser el futuro son insumos para la práctica pedagógica.

Contextualización

La importancia del contexto es fundamental para el educador liberador. Por un lado, reconoce que la conciencia del individuo se forma en su *ser social*, es decir, en las relaciones y dinámicas sociales. En segundo lugar, busca comprender que la subjetividad y la objetividad están siempre en *relación dialéctica*. En palabras freireanas, el contexto hace visible el axioma de que no hay individuos sin mundo, ni mundo sin individuos, dando lugar a la capacidad de las sociedades a transformar sus condiciones materiales, simbólicas, jurídicas, etc. “Yo me transformo al transformar. Yo soy hecho por la historia, al hacerla” (p. 8). En tercer lugar, plantea que el conocimiento es situado, contextualizado y encarnado.

Es una tarea del educador liberador adecuar los conceptos, teorías y métodos disciplinares a las condiciones contextuales en donde tiene lugar el desarrollo de la subjetividad y de la objetividad. Si el mundo cambia por las acciones humanas, la práctica pedagógica debe diagnosticar el momento histórico y proveer herramientas para su transformación. El Paro Nacional, la deuda histórica del Estado con la conectividad y las condiciones dignas para el retorno a la presencialidad, la difícil situación económica y la corrupción, entre otros temas, se convierten en palabras generadoras para la pedagogía liberadora.

Situación vital

Del análisis del contexto se desprende la necesidad de “diferenciar el aquí y el ahora del educador, y el aquí y el ahora del educando” (p. 11). Aunque compartamos un mismo calendario o habitemos una misma ciudad, los contextos no son los mismos, pues la cotidianidad, así como la *percepción* del mundo en que se vive varía del adulto al niño o del hombre a la mujer. Se trata de *ponerse en los zapatos del otro* y desde allí iniciar la ruta dialógica liberadora. Además, nuestra situación vital nos impone distintos roles, ya que el estudiante es también hermano, hijo, padre o madre, trabajador o trabajadora, etc.

La importancia de esta virtud radica en aceptar y respetar “la comprensión del alumno, de la sociedad, la sabiduría popular, el sentido común que tie-

nen los educandos” (p. 11). El educador liberador no llega a iluminar a un individuo vacío o ignorante, al contrario, escuchar como las contradicciones sociales moldean el mundo del o la estudiante es un factor central en una práctica pedagógica liberadora.

Horizontalidad en la lucha

Para Freire es claro que el educador liberador debe ser responsable con lo que quiere que el o la estudiante *diga o haga*, puesto que el educando no es un títere ni está a la orden de lo que el maestro o maestra quiera. Esto quiere decir que es necesario “evitar caer en prácticas espontaneístas sin caer en posturas manipuladoras” (p. 12). Los defensores de la educación bancaria y opresora nos atacan con el cuento de que los y las maestras somos *adoc-trinadores*, porque quieren un conocimiento que no juzgue ni critique el sistema.

La cuestión radica en asumir una “una posición radicalmente democrática” (p. 12) y ya sabemos que hay democracia cuando el poder es del y para el pueblo, cuando los derechos son garantizados para todos y todas y cuando el Estado *está* al servicio del ciudadano. Lo más revolucionario a nivel pedagógico es defender la democracia. Separarnos del currículo tradicional es liberador porque invita al diálogo y a la participación democrática. Aquí es importante el trabajo con la comunidad (padres y madres, comerciantes, jóvenes, etc.) para elaborar planes de trabajo y proyectos pedagógicos significativos.

Acción y reflexión

Es fundamental reconocer la dialéctica que atraviesa a la dupla *teoría y práctica*. Manejar el equilibrio entre estas dos dimensiones de la acción social facilita la coherencia pedagógica. La práctica y la teoría forman una complejidad que enriquece todo análisis social de la cual el educador liberador debe hacer uso. “Hay que pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorar la práctica” (p. 13).

No puede rechazarse lo teórico en favor de lo práctico ni viceversa, de lo que se trata es de manejar ambas para la transformación social.

Paciencia e impaciencia

Según la RAE, la paciencia es la “capacidad de padecer o soportar algo sin alterarse”. Freire lleva este concepto un paso más allá, para decirnos que la emancipación necesita de un tipo de paciencia que no caiga en la petrificación ni en la resignación de frases como “ten paciencia, hijo mío, porque tuyo será el reino de los cielos” (p. 14). Igualmente, tampoco se puede sucumbir en el “activismo olvida que la historia existe, no tiene nada que ver con la realidad, pues está fuera de ella” (p. 14).

Esta virtud requiere de ser pacientemente impaciente, es decir, actuar sin afanes y esperar sin pasividad. Recordando al gran líder revolucionario que fue Amílcar Cabral, Freire dirá que aquel “tenía exactamente esa virtud de ser *pacientemente impaciente o impacientemente paciente*. Nunca solamente paciente y nunca solamente impaciente” (p. 14).

Lectura

Freire indica que toda actividad pedagógica debe promover la lectura de la realidad, del contexto y de los acontecimientos sociales. Esto no quiere decir que los libros y la rigurosidad conceptual sean rechazados, sino que es necesaria “la experiencia indispensable de leer la realidad, sin leer las palabras. Para que incluso se puedan entender las palabras” (p. 15).

Una realidad tan turbulenta y compleja como la colombiana debe tener la mirada atenta, paciente y crítica de los educadores y educadoras liberadoras, así como de los y las estudiantes. Todos los días las noticias nos asombran y la rapidez de los hechos no dejan lugar a su *lectura*. Sin embargo, ahí está el reto pedagógico, pues en la época actual las fake news y lo que algunos denominan “posverdad” imponen la necesidad de discernir lo falso de lo verdadero y la fabricación oportunista de la “opinión pública” de los hechos relevantes.

Referencias Bibliográficas

- Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*. Traducción de José Luis Calvo. Alianza Editorial: Madrid.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI: México.
- Freire, Paulo (1989). *Virtudes del educador*. Campaña Nacional de Alfabetización “Monseñor Leónidas Proaño”: Quito.

Referencias Bibliográficas

- 1 “Divídese también la virtud por esta diferencia: de las virtudes a unas las llamamos «intelectuales» y a otras «morales»: intelectuales a la sabiduría, la comprensión y la inteligencia práctica; morales, a la generosidad y la templanza” (Aristóteles, 2001: 74).



40 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

La investigación, el análisis y el debate de las pedagogías y las políticas educativas, fortaleciendo una comunidad académica que trabaja por la defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente.



Contacto:

www.fecode.edu.co/ceid
ceid@fecode.edu.co

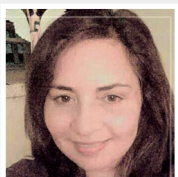
Tels: (57) (1) 2453925 y (57)(1) 5101918
Móvil: 3158916832



Aprendiendo a leer el mundo desde la perspectiva de Freire

Si estudiar no fuese para nosotros casi siempre una carga, si leer no fuese una obligación amarga que hay que cumplir, si por el contrario estudiar y leer fuesen fuente de alegría y placer, de la que surge también el conocimiento indispensable con el cual nos movemos mejor en el mundo, tendríamos índices que revelarían una mejor calidad en nuestra educación.

P. Freire



Lisbeth Torcatti

Vicerrectora Académica Territorial de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson.

Paolo Freire ha resucitado y su resurrección nos llega como fuerza nutriente, es algo extraordinario y esperanzador. Estamos viendo hoy un intento serio de resignificar su propuesta que más que educativa, es cultural.

El pensamiento del maestro constituye una orientación inmanente necesaria a todas las políticas para la construcción de la nueva república que sin dudas estamos fundando. Tal como lo planteaba Rodríguez y que en

este momento converge en su pensamiento con Freire, la cual coinciden en su pensamiento antiimperialista, anticolonial, en la humanización de quienes han sido tradicionalmente segregados y olvidados por las historias oficiales.

Sus ideas y planteamientos son una vena viva de la historia en nuestro presente, concretamente en el campo del pensamiento, de la educación popular, de la socialización, de la revolución económica, de la revolución cultural.



En particular la concepción educativa de Freire nos invita a transitar un camino hacia la transformación desde su esencia.

Valdez (2009) plantea que Freire concibe la educación como una práctica libertaria, que apunta a la descolonización material y de la conciencia. Es una práctica socializadora, porque teje relaciones humanas solidarias; claramente política, en el sentido de transformar el mundo al tiempo que nos transformamos a nosotros mismos, siempre en relación con los otros. Podemos apropiarnos estas enseñanzas, señalando que la educación no puede restringirse al sistema escolar formal. La educación tiene que desarrollarse en y desde la vida cotidiana (principalmente de los excluidos y silenciados); desde lo que somos, hacia lo que queremos ser: una sociedad cada vez más justa, solidaria.

Plantea además, que la concepción educativa de Freire es una educación que busca el pleno y auténtico desarrollo del otro, porque se constituye en la justa medida en que el otro se constituye, es un acto biofílico que busca el pleno desarrollo de la libertad, del diálogo, de la comunicación, del desarrollo con y por el otro. El método freiriano da un vuelco a todas las propuestas realizadas desde el positivismo y plantea que estudiar siempre implica leer, pero no solamente el texto escrito, es leer el mundo. Esta metódica lleva implícita una acción cultural extraordinaria, que abarca la transformación en lo técnico, lo económico y lo moral como condición de la nueva vida política: la de una sociedad organizada para la libertad.

En este hecho dialéctico y de transformación se invita a leer el mundo, leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto.

Entendiendo aquí como «lectura del mundo» y en palabras de Freire como aquella que antecede a la de la palabra y que, persiguiendo igualmente la comprensión del objeto, se hace en el dominio de lo cotidiano. La lectura de la palabra, haciéndose también búsqueda de la comprensión del texto y por lo tanto de los objetos referidos en él, nos remite ahora a la lectura anterior del mundo. Quedando claro

que la lectura del mundo que se hace a partir de la experiencia sensorial no es suficiente.

Para Freire, estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea.

Freire comenta que en cierta ocasión una alfabetizadora nordestina discutía, en su círculo de cultura, una codificación que representaba a un hombre que, trabajando el barro, creaba un jarro con las manos. Discutían sobre lo que es la cultura a través de la «lectura» de una serie de codificaciones, que en el fondo son representaciones de la realidad concreta. El concepto de cultura ya había sido aprehendido por el grupo a través del esfuerzo de comprensión que caracteriza la lectura del mundo y/o de la palabra. En su experiencia anterior, cuya memoria ella guardaba en su interior, su comprensión del proceso en el que el hombre, trabajando con el barro, creaba el jarro, comprensión gestada de manera sensorial, le decía que hacer el jarro era una forma de trabajo con la cual, concretamente, se mantenía. Así como el jarro no era sino el objeto, producto del trabajo, que una vez vendido posibilitaba su vida y la de su familia.

Ahora bien, yendo algo más allá de la experiencia sensorial, superándola, daba un paso fundamental: alcanzaba

...Freire concibe la educación como una práctica libertaria, que apunta a la descolonización material y de la conciencia. Es una práctica socializadora, porque teje relaciones humanas solidarias...

la capacidad de generalizar que caracteriza a la «experiencia escolar». Crear el jarro a través del trabajo transformador sobre el barro no era sólo la forma de sobrevivir sino también de hacer cultura, de hacer arte. Fue por eso que, releendo su anterior lectura del mundo y de los quehaceres en el mundo, aquella alfabetizadora nordestina dijo segura y orgullosa: «Hago cultura. Hago esto». En este sentido y leyendo esta experiencia narrada por Freire me remonte a una experiencia vivida en el estado Lara en un sitio llamado por Portachuelos en Sanare.

Fue en el año 2004 que se inició un proyecto de alfabetización de los agricultores sembradores de café, ahí se retoma el planteamiento de Freire relacionado con el contexto generador y la palabra generadora. Fue una propuesta dialogada y construida de manera colectiva, problematizando, confrontando pensamiento y realidad, donde se integró la palabra considerada esta como el haz que da fuerza y lectura del mundo ya la vez esta palabra, es anuncio y denuncia para transformar. Durante esta experiencia la teoría emergía empapada de la práctica vivida. En el momento en que los agricultores iban aprendiendo sobre palabras generadoras alrededor del café, otros del mismo lugar iban hablando sobre el café, la siembra, la producción, tiempos para siembra, cosecha, entre otras cosas. Cada aprendizaje se convertía en una experiencia riquísima en donde todos íbamos generando un saber y por ende, se estaba produciendo teoría desde la vida convivida en ese contexto. No se trata de imponer un programa pensado para los alfabetizandos, de lo que se trata es de observar, dialogar y construir de manera colectiva un programa pensado también por ellos, con ellos, partiendo de la lectura del mundo que ellos realizan, problematizando, confrontando pensamiento y realidad, un programa que integre su palabra que es la lectura del mundo que es anuncio y denuncia para transformar.



Así como fue la experiencia narrada por Freire en donde “crear el jarro a través del trabajo transformador sobre el barro no era sólo la forma de sobrevivir sino también de hacer cultura, de hacer arte, así también ocurrió con la experiencia de alfabetización con los sembradores de café. Sembrar café no era ya solo un trabajo para sobrevivir sino también de construir cultura y hacer arte.

Por lo tanto desde esta experiencia se retoma las palabras de Freire cuando dice: Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea.

Por lo tanto, y en palabras de Freire, 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 en donde la oralidad antecede a la grafía, pero la trae en sí desde el primer momento en que los seres humanos se volvieron socialmente capaces de ir expresándose a través de símbolos que decían algo de sus sueños, de sus miedos, de su experiencia social, de sus esperanzas, de sus prácticas.

Desde el primer momento se integraron el arte de la escritura y lectura conectado del proceso general del conocer. Siendo los primeros pasos para la integración de los saberes asociados a la vida.

La visión alfabetizadora de Freire se desarrolla no como un ejercicio de dictado y de repetición, sino como alfabetización, donde la palabra ya sea escrita o hablada, sirve para pronunciar el mundo de quien la escribe o habla, porque es creadora de cultura que le dignifica dentro de su condición de ser humano, por medio del diálogo que mejora las condiciones del colectivo.

Freire invita y nos invita a un diálogo permanente, con otros y otras, con la gente cercana, con antagonistas, y desde ese diálogo asumir la lectura del mundo, de los contextos, antes que la lectura de textos, y que en esa lectura dialogal transitemos de una consciencia ingenua a una consciencia crítica, nos humanicemos y nos humanemos cada vez más, en la medida que nos transformemos y transformemos el mundo que habitamos y desde allí movamos la sociedad entera.

Estudiantes gestores sociales y comunitarios: ¿Sujetos políticos?



José Montero Lobo

Licenciado en Educación Básica Primaria de la Universidad San Buenaventura en convenio con la Universidad Popular del Cesar, Especialista en Pedagogía y Didácticas de las Matemáticas de la Universidad La Gran Colombia. Magíster en Desarrollo Social Educativo del CINDE en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional, docente de Matemáticas Colegio María Mercedes Carranza IED, asesor CEID FECODE

“Toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo”

Paulo Freire

Introducción

A través del tiempo la escuela ha venido jugando un papel significativo en la construcción de subjetividades. Al interactuar en el contexto escolar, los niños establecen relaciones con los otros (estudiantes, maestros y directivos); van construyendo su subjetividad política, imaginarios sociales que caracterizarán sus vidas, que les permitirán actuar de diferentes maneras, dependiendo de las circunstancias y las experiencias a las que se enfrenten. En esa construcción existen factores externos como la familia, el barrio, los medios de comunicación, las TIC, entre otros, que también inciden y en los que se esperaría que existiera una correspondencia con las buenas intenciones de muchas escuelas.

El presente artículo tiene como fin mostrar un proyecto de investigación que tuvo como objetivo principal comprender las subjetividades políticas de los estudiantes de grado undécimo del Colegio María Mercedes Carranza IED desde el énfasis institucional Gestores Sociales y Comunitarios. En él, la escuela se toma como dispositivo, agente de socialización política desde la posición de Marta Lozano Ardila (2008) y la subjetividad política se aborda desde tres de las dimensiones planteadas por Ruiz y Prada (2012): identidad, posicionamiento y proyección.

Para alcanzar el objetivo de indagación, se utilizó la metodología interpretativa-cualitativa como he-

ramienta para la investigación de los fenómenos sociales y la técnica de grupo focal.

Las conclusiones muestran la relación entre el discurso y la práctica de los estudiantes en el proceso de construcción de su subjetividad política.

Palabras clave

Subjetividad política, identidad, posicionamiento, proyección.

Énfasis institucional y construcción de la subjetividad política

A partir de la Constitución Política de Colombia de 1991 y los tratados sobre derechos humanos ratificados por Colombia, se pregona por una educación como lo establece el artículo 5 numeral 2 de la Ley General de Educación de 1994: de los fines de la educación: “formar en el respeto a los derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (p. 2). En esa dirección, el colegio María Mercedes Carranza desde el énfasis institucional Gestores Sociales y Comunitarios, explícito en el Proyecto Educativo Institucional PEI (2016), viene trabajando y reflexionando sobre su papel en la promoción de subjetividades políticas fortalecidas, sujetos críticos, comprometidos y transformadores de su entorno. Para tal fin desarrolla temáticas que giran en torno a cuatro ejes fundamentales como son: Sociedad, Comunicación, Investigación y Conformación de grupos.

Por lo anterior, es importante comprender las subjetividades políticas de los estudiantes de grado undécimo del colegio María Mercedes Carranza a través de la narrativa y voz de los actores involucrados, mediante la cual se conoce más de cerca la realidad educativa con respecto a la incidencia e impacto que tiene el énfasis institucional Gestores Sociales y Comunitarios en los alumnos. Según Freire (1989): “sólo si se conoce la realidad se puede

...La subjetividad se expresa tanto en la forma de actuar, como en las formas de pensar y sentir, que se van constituyendo, construyendo y deconstruyendo a partir de las experiencias...

incidir en ella y transformarla” (p. 53). Es decir, se explora cómo se perciben (identidad) y se proyectan los estudiantes, a partir de su participación en el énfasis institucional, al cual se han hecho aportes desde los diferentes espacios de representación en el gobierno escolar, con el convencimiento que desde esta área optativa se darían cambios significativos en la forma de pensar y actuar de los estudiantes y que de alguna manera se les aporta a la constitución de subjetividades políticas capaces de incidir positivamente en el aula, en la institución, en la casa o en la localidad.

Subjetividad y subjetividad política

Según González Rey (2007), la subjetividad se define como “la expresión de la experiencia vivida en sentidos diferentes para quienes la comparten, constituyendo esos sentidos la realidad de la experiencia vivida para el hombre” (p. 20). Para Grajeda (2001) y Durán (2006) citados por Lego (2010), existe una disposición interna que el sujeto ha construido de una forma personal y social, a la que se puede llamar percepciones, imágenes, sensaciones, actitudes, aspiraciones, memorias y sentimientos que son los que impulsan y orientan el actuar del individuo, en la interacción permanente con la realidad, condición que lo distingue del mundo de los objetos como lo plantean Goolishian y Anderson (2008) citados por Palacios y Herrera (2013) “la subjetividad se refiere al nú-

cleo fundamental inherente a la condición humana, como diferenciadora del ser humano de las demás sustancias conocibles y observables” (p. 415).

En ese mismo orden de ideas, se infiere que a partir de la subjetividad, cada individuo se constituye como único, motivacional, cognitivo y afectivo, lo que incluye el sentir, el pensar, el expresar y el actuar desde lo individual y colectivo y la preponderancia que en este proceso tiene la socialización de los individuos en todos los ámbitos en los que se desenvuelven, lo que conduce a Sabucedo (2008), citado por Palacios y Herrera (2013): “la subjetividad es un proceso complejo de socialización y configuración política del ser humano” (p. 415).

Para la psicología y la sociología, la subjetividad es un producto que se construye a partir de dos tipos de elementos: el que apunta hacia el interior de los sujetos y el social, que señala un movimiento, una proyección hacia fuera. Por tanto, la subjetividad se expresa tanto en la forma de actuar, como en las formas de pensar y sentir, que se van constituyendo, construyendo y deconstruyendo a partir de las experiencias y hacen del ser humano, un sujeto único e irrepetible, una persona autónoma con pensamientos, deseos, intereses y voluntad propia.

En cuanto a la subjetividad política, Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008), Berger y Luckmann (1983), citados por Mielles y Alvarado (2012), plantean que es la expresión de aquellos sentidos y acciones propias que

construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, a partir de las interacciones con otros, en contextos socio-históricos particulares. Como construcción humana del ser con otros en el mundo, la subjetividad política, sólo tiene lugar en el entre nos, pues el proceso de distinguirse, apropiarse y posicionarse como ser único, con pensamiento y acción auténticos, es decir, como sujeto político, sólo es posible cuando se reconoce al otro como un igual en poder de creación.

Ruiz y Prada (2012), presentan en su obra la formación de la subjetividad política, desarrollos interesantes que han logrado sobre este tema:

La subjetividad política es comprendida como una construcción social-semiótica, heterogénea, diversa, fragmentaria, compleja, que implica para los seres humanos reconocerse capaces de configurar mundos posibles y de transformar el que se habita. Desde el punto de vista del buen vivir, sería plantearse sueños realizables, horizontes de expectativas, y proyectar acciones en aras de construir una sociedad más justa, humana y respetuosa de la diversidad. Desde este planteamiento existen cinco elementos constitutivos de la subjetividad política: identidad, posicionamiento, proyección, narración y memoria, de los cuales para este artículo se tienen en cuenta los tres primeros como categorías de análisis.

Con respecto a la identidad, dichos autores indican que cuando se interroga por la identidad de las personas es necesario preguntar por el “¿quién?”, esto es, por aquello que va configurando un ser particular, una historia, unos intereses, proyectos de vida, anhelos, valores, y una pertenencia a culturas o tradiciones determinadas. De igual manera por el “¿quién soy yo?” es decir, se interroga por el conjunto de las promesas que se hace a sí mismo o a los demás. Del cumplimiento de éstas dependerá el nudo de relaciones intersubjetivas que se tejan en el contexto, de la incidencia de la familia, de la escuela y de los medios de comunicación, entre otros.

En ese encuentro con el otro, con los otros, con el contexto, se da una lucha constante por la identidad. Lo anterior habilita la idea de pensar la construcción de las identidades no como algo fijo y dado, sino en constante movimiento, que involucra al sujeto en la elección sobre el sentido de su existencia. Es decir, él elige por sí mismo, con autonomía, toma conciencia de sus actos y tiene la posibilidad de modificarlos.

Así mismo, para que exista identidad debe haber algún grado de posicionamiento entendido como una forma de decir “yo”, que es manifestación de una toma de postura frente al mundo, un movimiento existencial que convoca al otro, que involucra al otro, que resiste al juicio simplificador del otro y le exige reconocimiento. Ese posicionamiento es diverso, variado en su forma, susceptible de enriquecimiento y transformación, en cuanto no existe un único patrón estandarizado, construido histórica y culturalmente que permita el reconocimiento del sujeto a nivel individual o grupal. De igual manera, el posicionamiento por su esencia puede generar tensiones, confrontaciones; desde la dialéctica marxista sería visto como un proceso dinámico, capaz de promover la liberación, la reflexión, con miras a producir los cambios posibles. En ese mismo sentido, el posicionamiento exige una toma de iniciativa, de juzgar, de elegir, de considerar algo como conveniente o inconveniente. Es un criterio personal frente al mundo, que

se expresa, que se comparte con argumentos, es un saber ubicarse, es saber qué lugar se ocupa en un contexto que interpela.

Tener conciencia de su lugar en el mundo, conduce al individuo a desarrollar su subjetividad política desde el tercer elemento considerado en este artículo, la proyección. Afirman los citados autores que pensar, vivir la subjetividad desde la proyección, implica la posibilidad de plantear sueños realizables, que parten del reconocimiento de lo propio en tensión con lo extraño, es construir un horizonte de expectativas, asumiendo como propia la historia, como espacio de posibilidades, de realización, de esperanza. Así, el sujeto al proyectarse va dándole sentido a su propia historia, a la historia por vivir. Para Freire mencionado por Ruiz y Prada, “los seres humanos están llamados a tener conciencia de su realidad a pensarse y a actuar desde una perspectiva transformadora” (p. 35).

La escuela como agente de socialización política

Para Lozano (2008), la socialización política “se entiende como el proceso mediante el cual un individuo aprende a ser miembro de una sociedad y a ser él mismo, asumiendo los roles y los estatus asignados, o adquiridos en ese proceso” (p. 350). Ella permite a los sujetos desempeñar roles sociales y puede llevar a la búsqueda del bien común e individual. Alvarado, et al.

...Para Freire mencionado por Ruiz y Prada, “los seres humanos están llamados a tener conciencia de su realidad a pensarse y a actuar desde una perspectiva transformadora”...

(2008), la señalan como el “proceso de formación de las subjetividades políticas” (p. 31) que implica para los niños y jóvenes la formación de una ciudadanía plena, que les facilite el reconocerse como protagonistas de su propia historia, es decir, se trata de ayudar a formar en los sujetos una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujetos plurales desde la autonomía y desde la conciencia histórica. Al respecto, Boaventura de Sousa (1998) indica: “la subjetividad política se construye en el espacio para la producción de sentido, sobre la cual los sujetos construyen realidades posibles o transforman las existentes” (p. 375).

Desde estas perspectivas, los procesos de socialización política permiten y facilitan la construcción de la subjetividad política, en un ámbito en el cual los sujetos viven en una multiplicidad de relaciones (escolares, barriales, etc.) y aprenden a interactuar con los demás poniendo en funcionamiento reglas y normas sociales.

Palacios y Herrera (2013), indican que, mediante la socialización, tal como se ha señalado, los estudiantes aprenden a interiorizar los valores sociales del grupo o comunidad de pertenencia y las normas de comportamiento, mediante la interacción, identificación e interiorización de los mismos; posteriormente, adquieren un rol, un estatus social y manifiestan un comportamiento social.

Por lo anterior, tal como indica Calvo (2003), la institución escolar tiene un importante papel en la socialización del niño y de la niña porque en la escuela se aprenden y se incorporan hábitos sociales junto con los que se han aprendido en la familia. “El colegio ofrece a los niños y las niñas la posibilidad de asumir relaciones horizontales, que constituirán una experiencia de vida en su socialización como sujetos pertenecientes a una comunidad” (p. 77).

Método

La indagación se inscribe en el paradigma interpretativo-cualitativo como herramienta para la investigación de los fenómenos sociales, haciendo uso de la técnica de grupo focal, mediante la cual se recoge información que permite la interacción acerca de un tema de interés común. Busca entender las formas de pensar, sentir y actuar de los sujetos que comparten una experiencia. Focaliza el interés en un tema por medio de un grupo seleccionado y facilita la interpretación de los datos relacionados con los patrones sociales, políticos y culturales (Escobar y Bonilla, 2009).

Para la comprensión de las subjetividades políticas de los estudiantes de grado undécimo desde el énfasis institucional de Gestores Sociales y Comunitarios, se realizaron tres grupos focales con la participación de 15 alumnos.

Resultados

En el análisis de los resultados se tuvieron en cuenta los objetivos y la pregunta de investigación ¿qué subjetividad política se construye en el Colegio Distrital María Mercedes Carranza desde el énfasis institucional? Para ello se tomaron como referentes tres elementos constitutivos de la subjetividad política, según Ruiz y Prada (2012): identidad, posicionamiento y proyección, reconocidos en los relatos de los estudiantes.

Identidad

A partir de su participación en los grupos focales, los y las estudiantes explicitan algunas formas de identidad: identidad desde la relación con el contexto escolar e identidad desde la relación consigo mismos.

La identidad escolar se va conformando en la intersección de diversos mundos y situaciones: escuela, familia, compañeros, amigos y barrio, escenarios donde se construyen formas de ser, actuar y estar. “Es un campo de batalla constituido por lo propio y lo extraño, por lo de adentro y lo de afuera” (Ruiz y Prada, 2012, p. 39). En todo caso, en ese encuentro con el otro, con los otros, con el contexto, se da una lucha constante por la identidad.

Las escuelas corresponden a ciertos imaginarios sociales que en menor o mayor proporción se ven evidenciados en las subjetividades que construyen los estudiantes. En ese sentido, los estudiantes dan muestra de la incidencia de la escuela en su capacidad transformadora a través del énfasis, reflejados y reconocidos por los otros y por sí mismos en los cambios de actitud, en los valores, en la forma de pensar y de actuar dentro de ese proceso de deconstrucción y construcción de la subjetividad, de la identidad.

En dicho proceso convergen las dinámicas propias de los estudiantes, lo que traen a la escuela desde el contexto particular de su familia, de sus costumbres, de las prácticas propias de su edad, influenciadas por los medios de



Fotografía - Alberto Motta

comunicación y la época histórica a la que pertenecen, con las dinámicas pedagógicas de la institución. La identidad entonces, se construye de a poco, en un proceso mediante el cual cada uno se cuestiona sobre su propio ser y hacer y trasciende de un yo individual a un yo colectivo.

Desde la relación consigo mismo, la identidad se construye a través de ese acto de reflexión, de reconocerse, que involucra aspectos muy personales como emociones, sentimientos y pensamientos diversos, muchas veces contradictorios. En todo caso, con base en la relación consigo mismo se puede reflexionar sobre los marcos de identificación o sobre el conjunto de promesas que tejen la existencia de esa persona en la búsqueda de su propia identidad (Ruiz y Prada, 2012).

García (2011), sostiene que los individuos se afirman como personas a través de la responsabilidad como agentes, al ser capaces de hablar por sí mismos a través de sus acciones. Por tanto, persona y acción son conceptos inseparables.

Posicionamiento

En el análisis de los relatos de los estudiantes, se encuentran las siguientes formas de posicionamiento:

Basado en la escuela (currículo, énfasis institucional) como agente transformador. El contexto escolar constituye uno de los ambientes más importantes en la vida de los sujetos. Ahí, a través de currículo como dispositivo y del quehacer de los maestros como agentes, se cumple una función política, transformadora; se tejen prácticas que inciden en los comportamientos, relaciones y actitudes de los agentes involucrados en el proceso educativo.

El posicionamiento pensado desde el comportamiento y los valores institucionales permite a los estudiantes la construcción de una subjetividad política con una gran sensibilidad social, frente a la realidad de la comunidad. En tal sentido, lo observado en los grupos focales son posiciones que se

ubican en los valores de la responsabilidad, honestidad, liderazgo y algunos hábitos como la autorregulación en cuanto a actitudes y acciones, esenciales para el buen desempeño y cumplimiento de los deberes.

Al abordar el posicionamiento basado en el interés por la propuesta del énfasis institucional, se tiene en cuenta lo afirmado por Echavarría (2009) en cuanto a las bondades de una escuela que conciba su práctica educativa como acontecimiento ético: la escuela debe superar los marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la mera planificación tecnológica, en donde lo único que cuenta son los logros y los resultados educativos medibles a corto plazo. Ha de centrar también su reflexión en el ser humano que educa, su historia, sus relaciones vitales, su aquí, su ahora y sus circunstancias, es decir, una escuela que desde su quehacer pedagógico lea las necesidades humanas requeridas para vivir la equidad, la inclusión y el reconocimiento de la diferencia, condiciones necesarias para la configuración de una sociedad democrática (p. 8).

El posicionamiento relacionado con la capacidad de expresión y comunicación se observa desde lo planteado por Rojas (2014), respecto a que la comunicación se constituye en una estrategia de acción individual y colectiva; una herramienta para la visibilidad de las prácticas de los jóvenes y un espacio de formación política que implica la toma de posición de quien comunica.

Las fortalezas adquiridas para saber comunicar sus ideas y establecer posturas, dan cuenta del desarrollo de un liderazgo; los testimonios evidencian la contribución de los jóvenes en la solución de algunos de los problemas que aquejan a su comunidad, permiten llevar a la práctica los valores y conocimientos adquiridos a través del énfasis institucional.

También se da un posicionamiento basado en la participación y la práctica de la gestión social. Si el énfasis de la

propuesta institucional no fuese llevado a la práctica en el contexto escolar y comunitario, no tendría razón de ser.

Desde esta perspectiva, los estudiantes que hicieron parte de los grupos focales exponen sus experiencias con la comunidad, dan cuenta de la relación que se establece entre lo que ellos son como gestores sociales y comunitarios y los aportes que esa comunidad a la que pertenecen brinda, con miras de llegar a un consenso en el que a la vez se conserva la individualidad.

El posicionamiento pacífico, democrático y pensamiento crítico, implica la capacidad que el ser humano tiene de reflexionar acerca de las informaciones que recibe, de la realidad en la que se desenvuelve, de las circunstancias que le rodean. Es la habilidad para observar las diferentes perspectivas desde las cuales puede considerarse cualquier situación.

Proyección

Ruiz y Prada (2012) plantean la proyección como un elemento constitutivo de la subjetividad política en relación con la posibilidad que tienen los sujetos de plantearse sueños, siempre y cuando éstos sean realizables, lo que da fuerza, ganas de luchar, posibilidades de esperanza, a pesar de lo tensionante por aquello que hace falta; capacidad de jalonar procesos a fin de transformar la fantasía en realidad. En ese sentido, los estudiantes dan cuenta a través de sus relatos de algunas formas de proyección:

La proyección profesional hace referencia a las expectativas de estudios que tienen los estudiantes al finalizar la educación media: de pensarse, de tener sueños, aspiraciones con respecto al futuro, lo que quieren ser o hacer para desempeñarse laboralmente.

Desde la subjetividad política, los seres humanos tienen la capacidad de entender que a pesar de las múltiples circunstancias, la vida tiene trascendencia; de ahí que se planteen metas, promesas para hacer frente a la incertidumbre. Para Ricoeur (2005)

en Ruiz y Prada (2012), el sujeto se compromete con su palabra y dice que hará mañana lo que dice hoy; es decir, la promesa limita lo imprevisible del futuro, a riesgo está que el sujeto pueda mantenerla o romperla. Lo cierto es que la proyección le otorga sentido a la subjetividad política a las identificaciones del futuro, a los vínculos por construir.

La proyección pensada desde la transformación personal da cuenta de que los seres humanos son mucho más que el cúmulo de las circunstancias; pueden concebirse, imaginarse y proyectarse como sujetos de posibilidades. Los hallazgos dan cuenta de la existencia de metas y aspiraciones orientadas al crecimiento personal, al porvenir en cuanto a la forma de pensar y actuar de los sujetos en estudio: interés por aprender, por poner en práctica la gestión social, suplir aquello de lo que se carece, liderar y realizar acciones que redunden en beneficio personal y de la comunidad.

La proyección social como influencia del énfasis institucional es entendida como la relación que establecen los estudiantes con su comunidad. Relación directa con el quehacer y el contexto social del cual se forma parte, para que a partir del conocimiento del énfasis institucional, de la realidad y de la interacción, se aporte a la transformación social.

La proyección pensada desde la capacidad de expresión y comunicación, implica que los estudiantes reconocen la importancia de la asertividad en la comunicación, la claridad para exponer ideas y el papel que esto juega en el proceso de llegar a acuerdos que favorezcan a la comunidad. Se proyectan como líderes y sujetos políticos desde sus contextos cotidianos: la escuela, la familia, el barrio, incluso la localidad. Buscan comunicación con otros "líderes" y muestran interés porque la labor que se realiza desde el énfasis Gestión Social y Comunitaria, sea entendida y logre motivar a los demás para que participen de las acciones encaminadas a solucionar problemáticas que afectan a su entorno.

...En sus relatos se evidencia la capacidad transformadora de la escuela y del currículo como dispositivo formador y socializador...

Conclusiones

La exploración de la identidad de estos estudiantes mostró que se está construyendo desde dos subdimensiones: la relación con el contexto escolar y la relación consigo mismos, aspectos que se consideran desde el énfasis institucional. En sus relatos se evidencia la capacidad transformadora de la escuela y del currículo como dispositivo formador y socializador; reconocen los cambios en sí mismos y en la retroalimentación que reciben de otras personas representativas, en cuanto a mejoras en su actitud, la vivencia en valores y la forma de pensar y de actuar.

El posicionamiento de los estudiantes se develó a través del currículo como dispositivo y del quehacer de los maestros como agentes. Los estudiantes se posicionan de su realidad escolar y contextual mediante la formación de hábitos y valores que los ubican como personas con capacidad de liderazgo comprometidas con su escuela, familia y comunidad, cumpliendo, por tanto, una función política y transformadora.

Esas prácticas configuran y fortalecen la subjetividad política a través de la interacción, en la que se evidencian tópicos problemáticos que requieren ser tratados de forma responsable y comprometida, lo que los convierte en sujetos diferenciados, con control de sus pensamientos, sentimientos y actuaciones, desde los cuales empiezan a empoderarse de su liderazgo, mismo que se va fortaleciendo gracias al de-

sarrollo de la capacidad de expresión y comunicación, adquirido a través del énfasis institucional.

El posicionamiento basado en la participación y la práctica de la gestión social se devela a través de las experiencias de los estudiantes con la comunidad, a la que brindan lo que han aprendido e interiorizado y de la cual también reciben. Así, son sujetos posicionados tanto individual como colectivamente, de forma pacífica y democrática, gracias a la adquisición del pensamiento crítico, eje articulador del énfasis Gestión Social y Comunitaria que los moviliza a intervenir en las problemáticas de su comunidad.

Las formas de proyección de los estudiantes dan cuenta de una transformación personal, social, influenciada desde el énfasis institucional y manifestada en la capacidad de expresión y comunicación. Tal proyección se evidencia en las metas que se han fijado los estudiantes; se ven a futuro ejerciendo profesiones que favorezcan a la comunidad, mediante las cuales se puedan generar cambios individuales y colectivos. Quieren seguir llevando a la práctica la gestión social aprendida en el énfasis institucional y contribuir a la superación de lo que adolece su comunidad, siendo líderes en los espacios de posibilidades por sus capacidades, principios y valores en el quehacer y el contexto social del cual hacen parte. Se saben capaces de cuestionar, de comprometerse con posturas críticas, con perspectiva de ciudadanía, a través del pensamiento crítico y la comunicación.

La proyección de la gestión social también se evidencia en el reconocimiento del otro, de sus posibilidades de cambio, de su participación potencial y al mismo tiempo es motivada por la aspiración de ser reconocidos en el cumplimiento de la promesa, misma que empiezan a visibilizar en el desarrollo de sus proyectos de grado que enfocan en una problemática social en la que se pone en práctica el énfasis institucional y que permite proyectar intereses comunes o conciliar intereses individuales con intereses comunes; para alcanzarlo, otorgan relevancia a la asertividad en la comunicación.

Al proyectarse como líderes y sujetos políticos se interesan porque los objetivos del énfasis Gestión Social y Comunitaria, sean comprendidos por los demás actores de su comunidad y logren interesarlos para que se involucren en las iniciativas que tienen como propósito solucionar situaciones que pueden afectarla negativamente.

Mediante el análisis de las narraciones de los estudiantes, se pudo concluir que la identidad, el posicionamiento y la proyección como dimensiones de la subjetividad política, logran construirse y desarrollarse a través del énfasis institucional, que contribuye a la formación de la subjetividad política de los estudiantes.

Referencias

- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/>
- Araujo, M., Franco, L., Antoñanzas, A., Hervé, V., Kyoko, M. y Muñoz, C. (2009). *El papel de los jóvenes en la construcción de nuevas identidades y de una nueva sociedad*. Recuperado de: <http://www.lestonnac.org/>
- Boaventura de Sousa, Sílvia. (1998). Uma reforma realista da Segurança Social. *Communio, Revista Internacional Católica* (4), 373-377. Recuperado de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/>
- Calvo, A. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos: análisis e intervención*. Madrid: EOS.
- Colegio María Mercedes Carranza (2016). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Bogotá D.C.: El colegio.
- Congreso de la República de Colombia (8 de febrero de 1994). *Ley 115. Ley General de Educación*. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/>
- Delgado, J. (2013). *La escuela, el poder y la producción de subjetividad*. Tesis (Maestría en Educación). Santiago de Cali: Universidad de San Buenaventura. Recuperado de: <http://biblioteca-digital.usbcali.edu.co/>
- Echavarría, C. (2009). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/>
- Escobar, J. y Bonilla, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. Recuperado de: <http://www.uelbosque.edu.co/>
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. 19ª ed. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- García, M. (2011). Identidad personal y responsabilidad. *Episteme*, 31(2), 1-24. Recuperado de: <http://www.ugr.es/>
- González Rey, L. (2007). Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos. *Revista de Ciencias Humanas UTP*, 37, 7-25. Recuperado de: revistas.utp.edu.co/
- Lozano, M. (2008). Los procesos de subjetividad y participación política de estudiantes de psicología de Bogotá. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4(2), 345-357. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/>
- Mieles, M. y Alvarado, S. (2012). Ciudadanía y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos* (40), 53-75. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/>
- Ospina, H., Alvarado, S., Botero, P., Patiño, J. y Cardona, M. (2011). *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CINDE). Recuperado de: <http://www.cinde.org.co/>
- Ospina, C. y Botero, P. (2007). Estética, narrativa y construcción de lo público. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 2(5), 843-889. Recuperado de: <http://revistau-manizales.cinde.org.co/>
- Palacios, N. y Herrera, J. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 413-437. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/>
- Piedrahita, C., Díaz, A. y Vommaro, P. (2012). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: CLACSO.
- Rojas, S. (2014). *Constitución de subjetividades políticas juveniles a partir de experiencias de comunicación popular en la Sabana de Bogotá*. Recuperado de: <http://datateca.unad.edu.co/>
- Ruiz, F. (2013). *Configuración de subjetividades políticas y relaciones de saber/poder en el contexto escolar*. Tesis (Maestría en Educación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Sastre, J. y Guzmán, S. (2012). *Construcción de subjetividades políticas a partir del territorio de Usme y del contexto escolar*. Tesis (Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vidal, F., Reyes, N. y Castillo, T. (2013). *Sujeto político en los estudiantes de administración de empresas de la Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca*. Tesis (Maestría en Educación desde la Diversidad). Manizales: Universidad de Manizales. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co/>

Representantes de la Federación Colombiana de trabajadores de la educación - FECODE, de las y los docentes que imparten enseñanza de las Ciencias Sociales en instituciones de educación básica y media. Comisión Asesora para la enseñanza de la Historia de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley 1874 de 2017 y Decreto 1660 de 2019.



Sonia Liliana Vivas Piñeros



Henry Bocanegra Acosta



Rosa Elvira Blanco Arenales



Irma Felisa Velásquez Parra



Óscar Armando Castro



Luz Yehimy Chaves Contreras



MAESTRAS Y MAESTROS DE CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA. UNA CARACTERIZACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS PEDAGÓGICOS

Resumen

En este documento se realiza una caracterización de los y las maestras de Ciencias Sociales en Colombia, se expone parte de la composición demográfica, étnica y la distribución geográfica; así como el nivel de cualificación y preparación del profesorado de Ciencias Sociales. La información expuesta se construyó a partir los datos oficiales encontrados con base a derechos de petición enviados al Ministerio de Educación Nacional MEN con corte al mes de agosto de 2020 y como iniciativa del colectivo de docentes que representan a los y las maestras que imparten enseñanza de las Ciencias Sociales en instituciones de educación básica y media ante la Comisión Asesora para la enseñanza de la Historia de Colombia para tener una radiografía de los docentes que componen esta área.

Palabras claves

Docentes de Ciencias Sociales, formación docente, cualificación docente, magisterio colombiano, Ciencias Sociales escolares.

Introducción

Es pertinente un análisis empírico y estadístico que lleve a vislumbrar quienes, cuántos y dónde se ubican los y las maestras de ciencias sociales en Colombia. Para comenzar este análisis es perentorio señalar que el magisterio se integra por 331.954 docentes, de los cuales 266.517 son de planta del Ministerio de Educación Nacional y el resto corresponden a otras situaciones administrativas como periodo de prueba, planta temporal, provisionalidad en vacante definitiva o provisionalidad temporal¹. Estas cifras ponen de manifiesto que la abrumadora

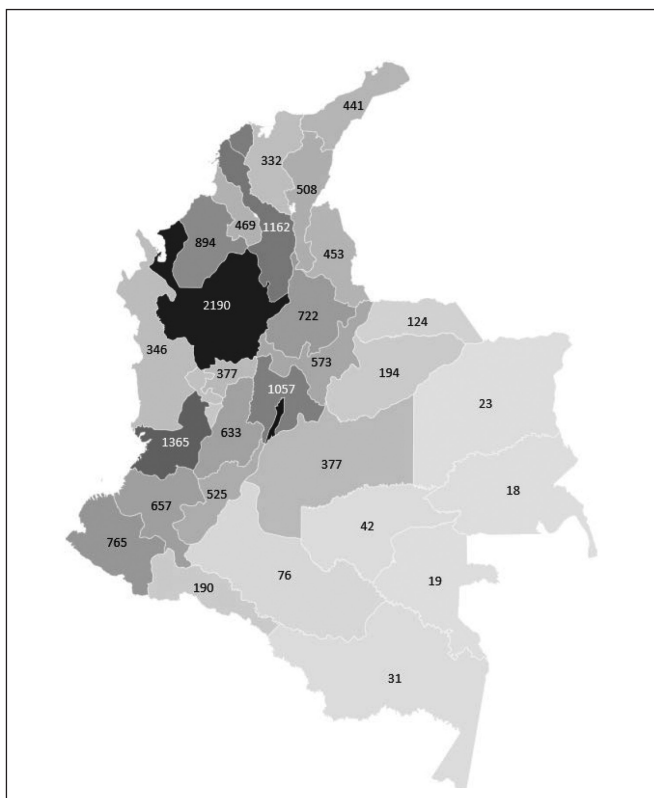
mayoría pertenece a la carrera docente. De ese total suscrito al sector público, el 35 % corresponden al sector rural, 115.534, y el restante al sector urbano, cerca de 216.420².

Para el caso de las y los docentes de aula en Ciencias Sociales, está compuesto por 18.691 maestras y maestros, dentro de los cuales el 81.5 % son de carrera docente, el 14.5 % están en provisionalidad vacante indefinida y el 0.2 % con planta temporal³. Es decir que las profesoras y los profesores de Ciencias Sociales equivalen al 5.63 % del total general del magisterio colombiano.

Configuración territorial

Teniendo en cuenta el total de docentes, tanto a nivel nacional como los propiamente nombrados en el área de Ciencias Sociales, es de destacar que la densidad de población se centra especialmente en la región andina, teniendo prevalencia en las ciudades y sus regiones de correspondencia, como lo son las ciudades de Bogotá, Medellín y Cali. Seguidamente se encuentra la Costa Caribe, la cual resalta por cantidad los departamentos de Bolívar y Atlántico. En este sentido, en las regiones de la Orinoquía y Amazonia se observa una baja presencia del magisterio por obvias razones demográficas y con mayor concentración en los pies de monte. En lo que corresponde al Pacífico colombiano, el número es significativo, pero no en similares condiciones a las próximas zonas montañosas.

Imagen 1. Densidad y distribución docentes de Ciencias Sociales en Colombia.



Elaboración propia con tecnología de Bing Microsoft. 2021.

En cuanto a distribución de maestras y maestros de ciencias sociales, el 26% se ubica en la ruralidad, el 73% en la zona urbana y el 1% se encuentra en algún tipo de situación administrativa. En este orden de ideas, hay que tomar con cuidado la distribución de acuerdo con su ubicación en el sector urbano y rural; los datos más recientes del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), informaron que en 2017 el 30 %⁴ de la población colombiana aún vivía en el campo, lo que significaría que, en apariencia, existe una cercanía porcentual.

Composición migratoria y étnica

Se le preguntó al MEN por el número de maestras y maestros que no son del país y quienes se identifican o se reconocen como afros, indígenas o Rom con corte a 2020, se desconoce la forma en cómo la entidad capturó los datos o de qué forma los recuperó o cuál fue la metodología planteada.

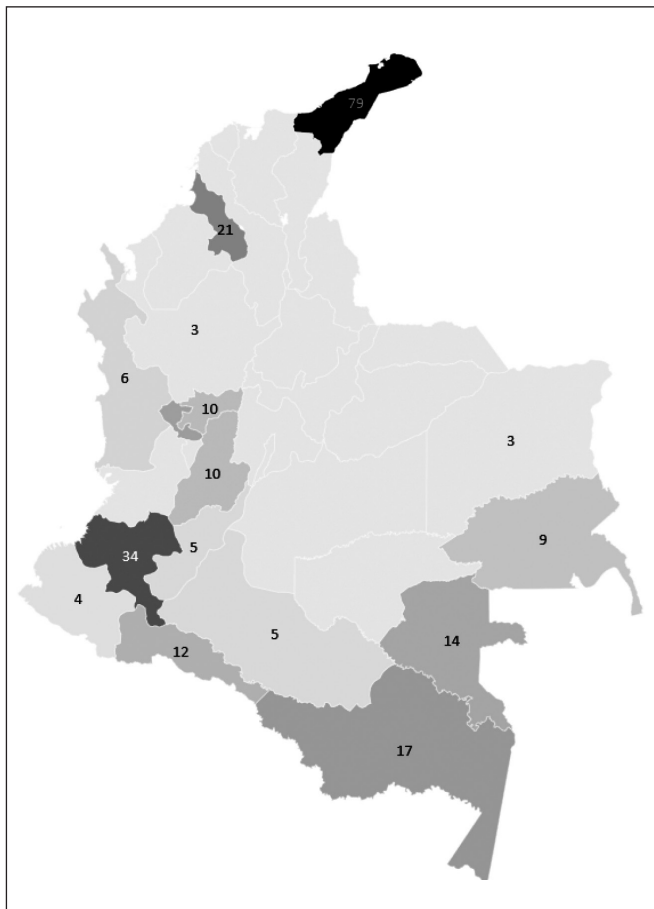
Existen cinco docentes con cédula de extranjería, que se ubican en las entidades territoriales⁵ de Bucaramanga, Medellín, Palmira, Risaralda y Bogotá⁶, ello expone dos importantes características respecto a la inmigración en Colombia: la primera, ratifica que el país históricamente ha estado cerrado a masivas migraciones extranjeras; no obstante, habría que explorar si en las zonas de frontera, existen docentes con doble nacionalidad.

También demuestra que, a pesar de la fuerte diáspora venezolana en la última década, para inmigrantes con formación universitaria en el campo de la educación, su inserción laboral a las Ciencias Sociales escolares del sector público es por completo nula, lo que puede obedecer a temas burocráticos relacionados con el estatus de permanencia legal, la convalidación de títulos o los menesteres propios de ingreso a la carrera docente.

Así pues, en la composición étnica del magisterio colombiano, valdría la pena analizar los departamentos donde mayoritariamente se concentran los profesores indígenas, estos son: Guajira, Cauca, Amazonas, Risaralda y Vaupés; los demás se reúnen en los antiguos territorios nacionales y departamentos como Nariño, Chocó, Antioquia, Huila y Tolima⁷, con lo cual se puede considerar, en esta distribución territorial que, aunque los números no sean representativos frente a la población mayoritaria mestiza que compone la demografía en Colombia, en esencia es posible indicar que los y las docentes indígenas de Ciencias Sociales se ubican donde aún prevalecen gran parte de los resguardos o asentamientos ancestrales, así como de los territorios que en número la población se autoidentifican como parte de los pueblos nativos. En tal sentido, con estos datos es muy difícil e impreciso indicar a qué comunidades ancestrales pertenecen, pues tal información no se encuentra consolidada; más aún, es difícil determinar si las y los docentes que se identifican dentro de comunidades

indígenas son hablantes de lenguas nativas, dato que sería supremamente valioso para identificar a las comunidades lingüísticas en las que, de manera institucional, se comparten conocimientos a la par del español.

Imagen 2. Densidad y distribución de docentes indígenas de Ciencias Sociales.



Elaboración propia con tecnología de Bing Microsoft. 2021.

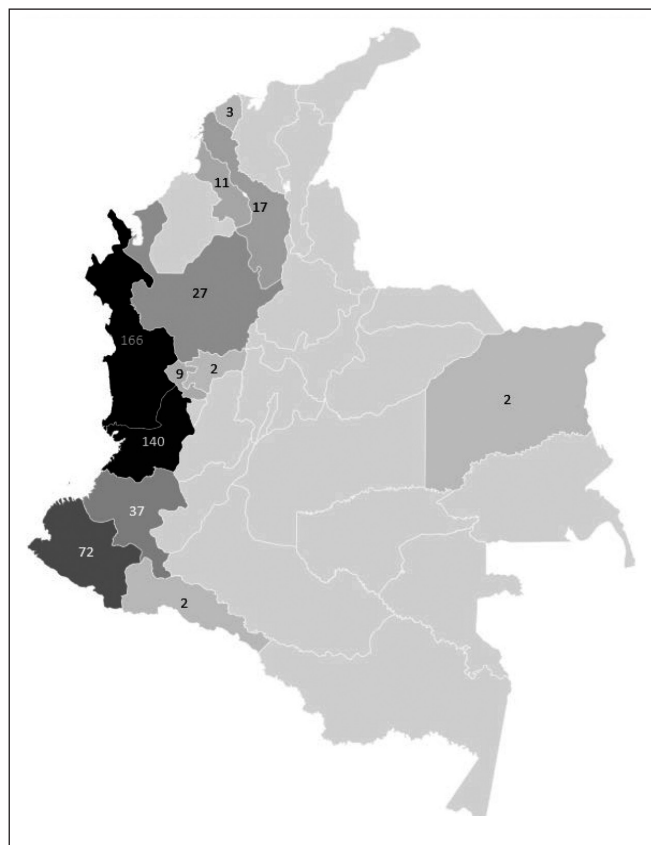
De las 20 entidades territoriales con mayor cantidad de docentes indígenas en evidencia, su distribución territorial también se representa en el mapa nacional; cabe resaltar que el total de docentes indígenas en estas 20 entidades territoriales equivale al 1.3 %⁸ del magisterio en Ciencias Sociales, una cifra que no se equipara a la representación porcentual indígena frente al total nacional de habitantes. Intuitivamente es posible pensar que se debe en parte a la presencia de colonos mestizos en una convivencia cercana y alrededor de resguardos y territorios ancestrales, lo que llevaría a concluir que dichos empleos públicos son obtenidos principalmente por dicha población, así como que es limitado el acceso educativo de las comunidades indígenas a una formación en pedagogía.

En lo que concierne al profesorado afro, es de indicar que, según el MEN con corte al mes de agosto de 2020, a ellos se les considera bajo las categorías de afrocolombianos y raizales; con la primera denominación se hallan docentes

ubicados en los departamentos de Chocó, Valle del Cauca, Nariño, Cauca, Antioquia, Bolívar y Sucre, principalmente. En números gruesos, el total de docentes que se autoidentifican como Afros en las 20 entidades territoriales con mayor registro es del 2.63 % del total del magisterio de Ciencias Sociales.

Ahora bien, si se observa el peso demográfico de los departamentos en relación con la ubicación de docentes de Ciencias Sociales, se halla una equivalencia que señala que donde se encuentra la mayor población afrocolombiana es respectivamente Valle del Cauca, Chocó, Bolívar, Antioquia, Cauca y Nariño; pero en los departamentos subsecuentes, obviamente teniendo presente la cantidad poblacional, el número de docentes afros no es representativo o es casi nulo en Cesar, Atlántico, Magdalena, Sucre o Córdoba; reforzando más la invisibilidad para esta población.

Imagen 3. Densidad y distribución de docentes afrocolombianos.



Elaboración propia con tecnología de Bing Microsoft. 2021.

Por otra parte, existe otra información que podría ser controversial y tiene que ver con el registro que el MEN tiene de aquellos docentes que se autoidentifican como raizales; entiéndase a estos como parte del pueblo afrocaribeño, originarios del archipiélago de San Andrés y de lengua creole. Según estos datos, 12 docentes se reconocen como raizales en el departamento insular, con presencia en Nariño (10), Antioquia (6) y Valle del Cauca (1), lo que pone más

en duda la fuente y la recolección de datos por parte del MEN; o sea, habría supuestamente más maestras y maestros raizales fuera del archipiélago que dentro de él. En el mismo orden de ideas, no hay docentes registrados de la comunidad palenquera y tampoco se reporta algún miembro del magisterio perteneciente a la comunidad Rom. Se desconoce, como en el caso del componente indígena, si existen en el magisterio hablantes de creole o palenquero pues en los datos suministrados no registran. Por último, es sorprendente que, siendo Bogotá un histórico epicentro de migración de todas las latitudes de la geografía nacional (por causas del conflicto armado o por razones económicas), no tenga registro alguno respecto a la configuración étnica de su magisterio o por lo menos no lo registran los datos del MEN.

Es importante resaltar que el tema étnico en el sistema educativo no es capricho, en la Constitución Política de Colombia el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana⁹. Desde ese marco constitucional, se generó un marco jurídico para hacer realidad la Carta Magna: la Ley 70 de 1993, la cual reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales¹⁰. La Ley 115 de 1994 establece la educación para grupos étnicos con estrategias pedagógicas de acuerdo con su cultura, lengua, tradiciones; sus fueros propios y autóctonos, y estipula que se hace necesario articular los procesos educativos de los grupos étnicos al sistema educativo nacional, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones¹¹. El Decreto 804 de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos¹² y el Decreto 1122 de 1998 por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país¹³.

Teniendo en cuenta el marco normativo y el reconocimiento de las y los docentes como sujetos partícipes del sis-



Fotografía - Alberto Motta

tema educativo, esta caracterización no pudo responder con certeza dónde están y cuántos son las y los docentes que se reconocen como pertenecientes a un grupo étnico, como tampoco dónde y cuántos pertenecen al grupo de etnoeducadores en el sistema educativo colombiano, solo un aproximado. Pero, sí deja al descubierto el olvido en el que el Ministerio de Educación Nacional tiene al tema en cuestión.

El Género¹⁴

En cuanto a la composición de género entre los maestros y las maestras del sector público a nivel nacional, con el género femenino se identifica el 64 %, frente al 36 % identificados con el género masculino de un total de 331.954 docentes¹⁵. Cuestión que mantiene aún vigente el imaginario de vocación femenina en el papel de la mujer como cuidadora a causa de la asignación del rol social de madre¹⁶.

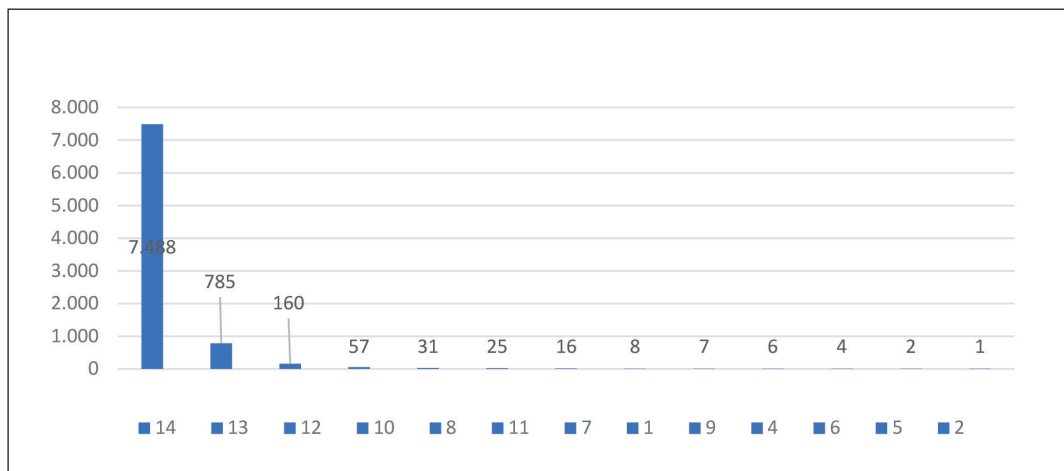
Lo anterior también deja entrever la importancia de la mujer como artífice y columna vertebral en la base del sistema educativo, que de tiempo atrás se consolida en números mayoritarios; empero, cabe analizar la representatividad femenina de la base hacia arriba de la carrera docente, si los números mayoritarios también están presentes en el segmento de directivas docentes, pues, en contraste, históricamente en la lucha sindical los cargos de representación generalmente han sido hombres.

En Ciencias Sociales 9730 maestras se identifican con el género femenino que equivale al 52% y 8961 maestros con el género masculino, que equivale al 48%¹⁷. Habría que dejar el debate abierto respecto al porqué es en la enseñanza de las Ciencias Sociales en donde se presenta una paridad numérica entre géneros. Podrían existir factores de índole sociológico, verbigracia, que en la formación de docentes en las licenciaturas en Ciencias Sociales (las que mayoritariamente se imparten en universidades públicas) u otros escenarios de organización social que se configuran en paridad.

Escalafón a nivel nacional de docentes que Pertenecen a Ciencias Sociales

Las y los docentes de Ciencias Sociales, a nivel nacional, que pertenecen al Decreto 2277 del escalafón son 8.593¹⁸; tienen la siguiente distribución: El 87 % se ubica en la categoría 14, es decir, una mayoría de docentes de Ciencias Sociales que llegaron al máximo escalafón dentro de este decreto, el cual tuvo vigencia por 25 años, aproximadamente. El 9% se ubica en la categoría 13, es decir, que 785 docentes de Ciencias Sociales se encuentran a una escala de llegar a la máxima categoría. Finalmente, el 2 % pertenece a la categoría 12, el restante 2 % son de las categorías 11, 10, 9, 8, 7, 6, 5 y 4¹⁹.

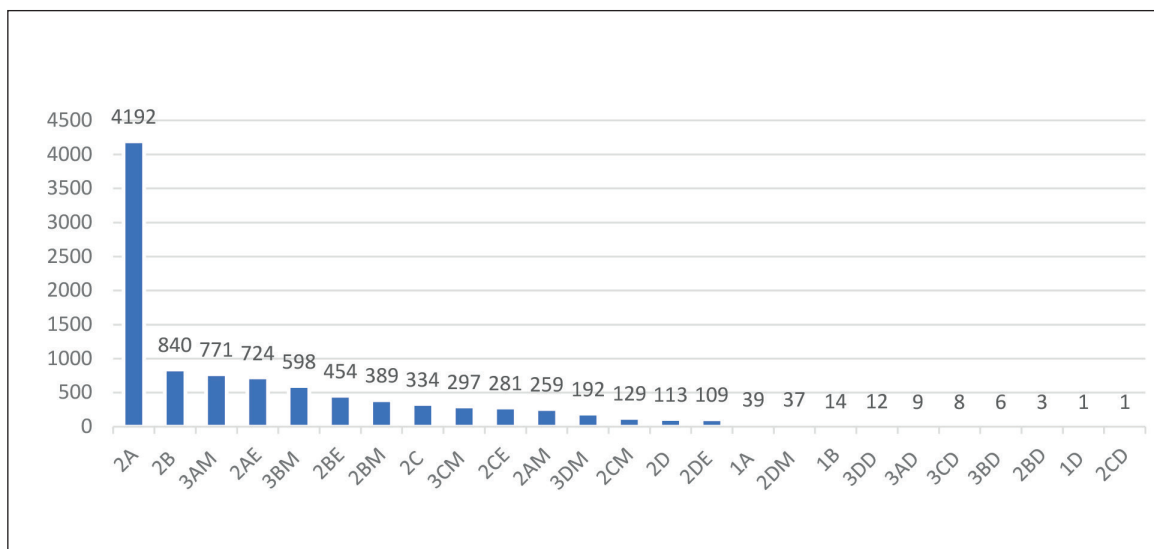
Tabla 3. Docentes de Ciencias Sociales Decreto 2277 a Nivel Nacional.²⁰



Elaboración propia.

Ahora, las y los docentes de Ciencias Sociales que pertenecen al Decreto 1278 a nivel nacional son 9.812, de los cuales el 42.7 % se ubica en el escalafón 2A, seguido del 8.6 % en 2B, el 7.9 % en el nivel 3A con maestría, el 7.4 % en 2A con maestría, el 6.1 % en 3B con maestría, 4.6 % en 2B con especialización, el 4 % en 2B con maestría, el 3.4 % en 2C, el 3 % en 2C con maestría, el 2.9 % en 2C con especialización, el 2.6 % en 2A con maestría, el 2.0 % en 3D con maestría, el 1.3 % en 2C con maestría, el 1.2 % en 2D (máxima categoría entre quienes tienen licenciatura y son profesionales), el 1.1 % en 2D con especialización, el 0.4 % en el nivel 1A y 2D con maestría. Finalmente, con el 0.13 % se ubica el nivel 3D con doctorado (máxima categoría en el escalafón del decreto 1278), con el mismo porcentaje el nivel 3A con doctorado, 3C con doctorado, 3B con doctorado, y con menos del 0,1 % los niveles 2B con doctorado, 1D y 2C con doctorado²¹.

Tabla 4. Docentes de Ciencias Sociales Decreto 1278 A Nivel Nacional.²²



Elaboración propia.

Se puede afirmar que, un número significativo de maestras y maestros de Ciencias Sociales a nivel nacional, a saber, 4.192, no poseen ningún tipo de posgrado, se encuentran ubicados en el escalafón 2A y solo existen 39 docentes de Ciencias Sociales con doctorado, de los cuales 12, es decir, el 0.13 % llegan a la máxima categoría 3D. Esta categoría, la más reducida por la cantidad de docentes que la han alcanzado, reciben una remuneración de 9,1 salarios mínimos (US\$2256); claramente una cifra mínima luego de 8 concursos de ascenso, los 5 primeros de forma escrita que elaboró el ICFES y los tres últimos con carácter formativo a través de videos de clase.

Sintetizando, son el 46 % de docentes nombrados con el Decreto 2277 y 52 % Decreto 1278, lo que significa que, a diferencia del total nacional del magisterio, en Ciencias Sociales la mayoría de docentes llevan como máximo unos 15 años laborando en propiedad y una mayoría no absoluta (el 42 %) son profesionales sin posgrado; en consideración opuesta al Decreto 1278, las y los docentes del 2277, ya en menor cantidad, se encuentran en mejores condiciones económicas y materiales debido a una asenso salarial estable y asegurado.

De igual forma hay que detenerse en dos puntos. El primero corresponde a examinar al grupo de docentes en nombramiento desde el Decreto 1278 que se encuentran en el nivel 1, o sea, quienes son normalistas, que de acuerdo con la Resolución No. 15683 del 1 de agosto de 2016, donde se establecen las funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes y docentes de carrera, menciona que para ser profesora o profesor en funciones de aula de Ciencias Sociales se debe contar con licenciatura o ser profesional en la respectiva especialidad; por tanto, se observa, que aunque ínfimo, el número de profesoras y profesores en este nivel (54) no se encuentran en cumplimiento con el perfil expuesto en la normativa, lo que indica que estas y estos docentes seguramente ingresaron hacia la primera o segunda convocatoria realizada por la Comisión Nacional del Servicio Civil, pues su participación no aparece en el histórico de las últimas convocatorias sino para postularse en básica primaria. Cabe señalar que dicho grupo de docentes devenga 1.9 salarios mínimos (US\$474), la más baja remuneración para un docente estatal.

En otro punto de escalafones, está observar a docentes de Ciencias Sociales con designación en etnoeducación que son, según datos del Ministerio de Educación²³, 286 maestras y maestros que atienden un proceso al interior de sus comunidades; proceso que se rige de manera oficial a partir del artículo

105 y 116 de la Ley 115 de 1994, y 3 y 10 del Decreto Ley 1278 de 2002. Por último, es de considerar que, al situarse su labor bajo condiciones especiales, no se rigen por escalafón alguno y su remuneración salarial es ajustada por normativa todos los años a la par del resto de docentes del país; esto quiere decir que los 286 que están en la etnoeducación tienen un pago de 2.4 salarios mínimos colombianos (US\$597), lo que en promedio gana buena parte de las y los docentes del Decreto 1278 ubicados en la categoría 2A.

A manera de conclusión

Los hallazgos encontrados aquí pueden dar luces para pensar la formación y el quehacer de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel escolar. De primera mano, en lo que concierne a la paridad de género y la trascendencia que tiene la mujer dentro de las Ciencias Sociales escolares en el magisterio, por lo que cabría preguntarse si en el nivel de formación posgradual y la posición en escalafones altos, sigue manteniéndose dicha paridad de género, que de continuar con la tendencia sería esto una gran sorpresa. O, por otro lado, habría que indagar si la paridad también se presentó en el momento de acceder a la carrera docente, es decir, si en determinado caso se presentaron más mujeres que

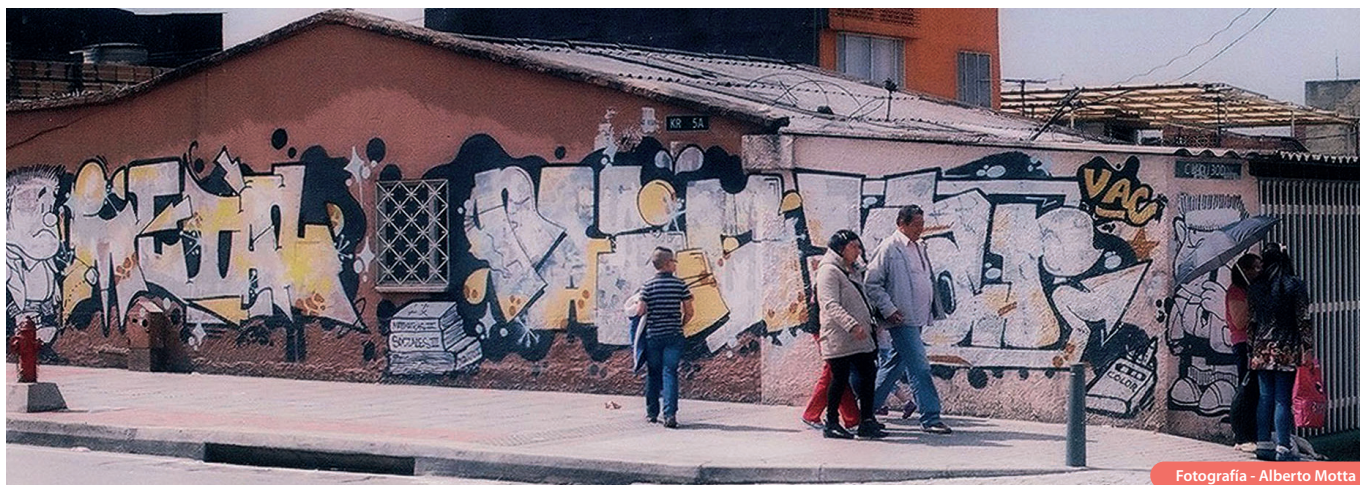
hombres o viceversa, para este punto habría que realizar las respectivas pesquisas con las instituciones contratistas de los concursos docentes.

En otro aspecto, de cuestionar es el tema salarial que es digno luego de años de servicio para cada docente con nombramiento en el escalafón 2277. Diferente a la reglamentación del escalafón 1278 en donde se asciende solo por concurso y de acuerdo con el presupuesto nacional²⁴; por consiguiente, esto también se convierte en impedimento para cursar posgrados, una capacitación permanente y toda una limitación a una gama de acceso a recursos materiales que alimentan la profesión docente; beneficios que podrían ir desde, el acceso a la información, hasta el disfrute de bienes culturales y de esparcimiento. Salarios bajos significa docentes con menor preparación.

Así pues, las líneas anteriores desembocan en la ausencia de una política pública a nivel nacional respecto a la formación docente posgradual y permanente. Dicha formación muchas veces ha recaído a motu proprio de las y los docentes, salvo algunas excepciones de entidades territoriales, como es el caso más representativo, Bogotá; el Ministerio de Educación no tiene ninguna fortaleza en este aspecto, pese a las becas condonables que ha otorga-



Fotografía - Alberto Motta



do en los últimos años, es insuficiente. Problema que se expande puesto que en diversos territorios son lejanos a una Institución de Educación Superior o permanecen aislados en términos de conectividad para un posgrado virtual.

En este orden de ideas, es de reiterar que la política de formación docente debe observarse y estudiarse a largo plazo, desde la formación en las normales hasta la formación posgradual; además de entrelazar cómo se conciben, se piensan y se llevan a la praxis pedagógicas las Ciencias Sociales en cada una de estas fases, asimismo, cómo se configura la formación de acuerdo con las regiones; concebirlo con una mirada de este tipo quizá permita planificar y direccionar distintas alternativas para la formación docentes, especialmente en las Ciencias Sociales.

En este sentido, también habría que detenerse en la normativa que hoy regula la formación docente en Colombia, que rige a las facultades de educación y preguntarse si, en efecto, esta responde a las necesidades y realidades contextuales de la escuela colombiana o si, de otro lado, su enfoque queda en una evaluación de habilidades y competencias para los docentes en formación. De igual forma, cabe establecer si las pruebas Saber Pro, aplicadas por el ICFES, en realidad están en sincronía con las necesidades de un quehacer pedagógico y de los debates epistémicos propios de las Ciencias Sociales en la escuela.

También habría que agregar una serie de reflexiones como, la pronta necesidad de un estudio que evalúe el impacto laboral de las licenciadas y los licenciados en Ciencias Sociales, así como qué cantidad de egresadas y egresados existen y si el mercado tiene la capacidad de demanda laboral para este gremio; de ahí la necesidad de entender cómo se comporta y compone el sector educativo escolar privado respecto a la contratación de docentes que, a todas luces, es un tema en el cual el Estado se encuentra en mora de regular.

Es de mencionar la importancia de que el Ministerio de Educación Nacional tenga una base de datos completa de cada docente de Colombia, para conocer características de formación y tiempos de servicio de cada maestra y maestro, reconocimiento étnico, bilingüismo no solo extranjero sino también en lenguas propias, entre otras características básicas. Tener esta información centralizada es una necesidad inmediata, ya que no existe en el servicio público y, de existir, si acaso, se encuentra de manera fragmentada en las entidades territoriales de mayor relevancia. Igualmente, esta debería ser complementada con la información de cada maestra y maestro del sector privado que, como es visto, un acercamiento a su contexto es bastante difícil toda vez que los datos al respecto son nulos, de ahí que se haya excluido de este estudio y que el universo de análisis no se piense en

un sentido holístico para su interpretación. Si bien, la información que el MEN tiene consolidada a nivel nacional de las maestras y los maestros, su contexto y características particulares es deficiente y limitada.

Así como se ha expuesto en estas páginas, no solo se ha pretendido hacer un panorama de las maestras y los maestros de Ciencias Sociales en Colombia a pesar de las limitantes ya manifiestas, sino que también se ha intentado exponer una serie de posibles sugerencias y reflexiones, que puedan servir de insumo frente a la reformulación de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, a propósito de la Ley 1874 de 2017 y de la Comisión Asesora para la enseñanza de la Historia de Colombia.

Bibliografía

Revista

Montoya Palacio, S. (2013). Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la docencia en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(1), 179-198. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/39672/41649>

Derechos de Petición

Respuesta del Ministerio de Educación a Oscar Armando Castro López, radicación 2020-ER-123136, Bogotá 22 de agosto de 2020.

Respuesta del Ministerio de Educación a Luz Yehimy Chaves Contreras, radicación 2020-ER-193284, Bogotá 2 de octubre de 2020.

Marco Legal

Constitución Política de Colombia. Recuperada en:

<https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

Ley General de Educación, 1993. Recuperada en:

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0070_1993.html

Ministerio de Educación Nacional, Decreto 804 de 1995 por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. MEN Decreto 804 de mayo 18 de 1995. Recuperado de:

<http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1169166>

Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1122 de 1998 por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. MEN Decreto 1122 de junio 18 de 1998. Recuperado de:

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86201_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional, Decreto 4904 de 2009 por el cual se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano y se dictan otras disposiciones. MEN Decreto 4904 de 16 de diciembre de 2009. Recuperado de:

https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-216551.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2277 de 1979, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Diario Oficial No. 35374 de 22 de octubre de 1979. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1278 de junio 19 de 2002, Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Recuperado de:

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Informes

Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE). Recuperado de:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/22425/1/S2012034_es.pdf

Notas

- 1 Datos encontrados en la respuesta al Derecho de Petición Radicado No. 2020ER193284 2 de octubre de 2020. Pág. 2.
- 2 Ibid. Pág. 3.
- 3 Datos encontrados en la respuesta al Derecho de Petición Radicado No 2020ER123136 22 de agosto de 2020. Pág. 2.
- 4 Ver en Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/22425/1/S2012034_es.pdf
- 5 Entiéndase que en Colombia existen 97 entidades territoriales certificadas, lo que le permite a los municipios y departamentos, a través de sus secretarías de educación, la planeación, coordinación, organización y distribución de recursos, para la plena prestación del servicio educativo. Dicha función se desprende de normativas como la Ley 115 de 1994, la Ley 715 de 2001 o el Decreto 4904 de 2009.
- 6 Datos encontrados en la respuesta al Derecho de Petición Radicado No 2020ER123136 22 de agosto de 2020. Pág. 4.
- 7 Ibid. Pág. 3.
- 8 Datos encontrados en la respuesta al Derecho de Petición Radicado No 2020ER123136 22 de agosto de 2020. Pág. 4.
- 9 Ver en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

10 Ver Artículo 34, 35 y 36 en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0070_1993.html

11 Ver Capítulo 3 en: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

12 Ver en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1169166>

13 Ver en https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86201_archivo_pdf.pdf

14 Es de reiterar que al MEN se le indagó por el número de hombres, mujeres y otras identidades de género, pero dicha institución respondió en un enfoque binario.

15 Datos encontrados en la respuesta al Derecho de Petición Radicado No. 2020ER193284 2 de octubre de 2020. Pág. 2 - 3.

16 Para ampliar los argumentos ver: Montoya Palacio, S. (2013). Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la docencia en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(1), 179-198. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/39672/41649>

17 Datos encontrados en la respuesta al Derecho de Petición Radicado No 2020ER123136 22 de agosto de 2020. Pág. 3.

18 Datos encontrados en la respuesta al Derecho de Petición Radicado No 2020ER123136 22 de agosto de 2020. Pág. 9.

19 Ibid. Pág. 9.

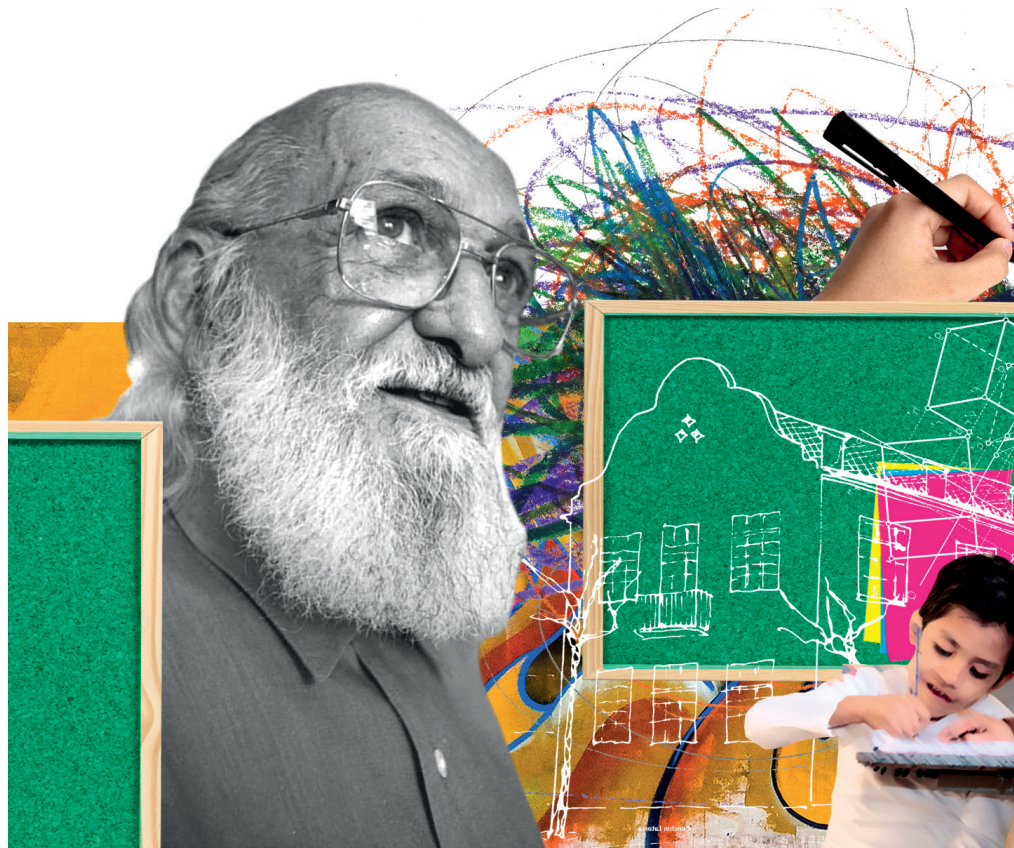
20 Respuesta a radicación 2020 ER123136, p. 8 -9 Respuesta a la pregunta: "8. ¿Cuál es la cantidad total de maestros/as nombrados/as en propiedad del área de Ciencias Sociales pertenecientes al estatuto docente 2277?, y ¿cómo se distribuyen en cada uno de los niveles - escalafones? Además, ¿cuál es la cantidad total de maestros/as nombrados/as en propiedad del área de Ciencias Sociales pertenecientes al estatuto docente 1278?, y ¿cómo se distribuyen en cada uno de los niveles - escalafones?"

21 Datos encontrados en la respuesta al Derecho de Petición Radicado No 2020ER123136 22 de agosto de 2020. Pág. 8.

22 Tomado de los datos en: Respuesta R- 2020ER123136, p. 8.

23 Respuesta a radicación 2020ER123136 pág. 8.

24 Ver en el Decreto 1278 de 2002, artículo 36 Párrafo 1, en: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf



Leer a Paulo Freire es habitar el tiempo del anhelo

*Somos Educadores y Educadoras, radiantes, esperanzadores,
como lámparas abriendo paisajes, pulsando arpas, guitarras y violines.
Somos Educadores y Educadoras de la fábula y el ensueño con alas y espigas.
Somos palabra en aurora y en poniente.
Somos también este tiempo sin tregua: de esperanzas
remedadas, de cementerios al viento, de memorias en fosas.
Somos también mudos mendigos de húmedos alientos.
Somos en este tiempo, Campanas, timbres, acordeones y marimbas,
Somos una bandada de alondras en canciones de lluvia.
Somos luciérnagas en cantos de cigarras.*



Piedad Ortega Valencia

Profesora de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación y del Doctorado Interinstitucional de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante de los siguientes espacios: Grupo de Investigación Educación y Cultura Política, Semillero de Investigación en Pedagogías Críticas, Memorias y Alteridad, GT de CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas; Colectivo de Educación Popular Dimensión Educativa (Colombia).

Paulo Freire hoy hace presencia en una cantera de profesores, jóvenes universitarios, militantes políticos, artistas, trabajadores culturales, emprendedores de la memoria, educadores populares. Sujetos de esta época, de estos tiempos y de estas luchas que en medio de la adversidad y de situaciones conflictivas le apuestan a la fuerza emancipadora

de nucleamientos formativos y organizativos, la cual se moviliza en torno a unas construcciones dialógicas, reflexivas, deliberantes y de compromiso. Estas apuestas vinculares pretenden resignificar la herencia educativa de este pensador nuestro latinoamericano. Por ello, el telar de la pedagogía en Paulo Freire es la expresión de la diferencia intergeneracional, de las



múltiples ecologías políticas de saberes, de proyectos filiales, de narrativas biográficas y trayectorias, en la que se encuentra una disposición para un trabajo colectivo desde los espacios de actuación de cada uno.

Esta reflexión intenta recoger el legado de Paulo Freire¹ alrededor de la actualidad de su obra pedagógica, la cual invitamos a leer por su vitalidad y firmeza, como lo expresa el filósofo Joan Carles Mélich (2019):

No es una firmeza dogmática o fanática, sino inquietante, es una firmeza que golpea directamente no solo la mente del lector, sino todo su cuerpo, es una firmeza que golpea su existencia. Es el lector el que se convierte en frágil al leerlo, y se trata de subrayar esta fragilidad. La firmeza del texto, como ya se ha dicho, consiste en la resistencia al tiempo. (p.213)

Exploramos en Freire la capacidad de provocar reflexiones pedagógicas las cuales nos ha permitido construir nuevos y renovados caminos para la acción formativa, haciendo posible en los (as) educadores (as) populares la expresión de lo político-pedagógico,

como una tarea anudada a las transformaciones que se puedan orientar, su carácter autopoiético, una actitud crítica en torno a los modos de ejercicio del poder, la apertura dialógica con actores de instituciones y espacios populares y las creaciones pedagógicas que afirman existencialmente a los actores del proceso formativo acerca de su historia y autonomía. Horadamos en este equipaje y nos encontramos con la presencia fundante de la lectura y escritura en su propia vida como modos de subvertir el mundo, Wajdi Mouawad (2011) lo recoge con este bello planteamiento en su obra de teatro:

Yo soy responsable de usted y usted es responsable de mí. Nosotros no quisimos ni la guerra ni la violencia, pero hicimos la guerra, y fuimos violentos. Lo único que nos queda es nuestra dignidad (...) hablándole como le hablo doy testimonio de mi promesa dada a una mujer que un día me hizo comprender la importancia de abandonar la miseria: Aprende a leer, a escribir, a contar, aprende a pensar. (p.146)

De modo, que Freire posiciona la pedagogía como un saber teórico-práctico en tensión permanente, en tanto los sujetos, saberes, los fines, los contextos, las experiencias, las intencionalidades, los espacios, entre otros aspectos; se instituyen en modulaciones posibles para potenciar los procesos de formativos que se requieren activar. En esa medida las prácticas pedagógicas, institucionales e institu-

yentes (populares, comunitarias) exigen de la construcción de repertorios políticos sostenidos desde una ética de la responsabilidad asumida ésta como cuidado en un anhelo constante de justicia.

Develar las tensiones presentes en la pedagogía nos permite preguntarnos: ¿Qué decir, ¿qué nombrar, y qué narrar de Paulo Freire, nuestro pedagogo crítico latinoamericano? ¿En qué contexto social, político, cultural y educativo se sitúa la producción de sus obras pedagógicas? ¿Desde dónde se asumen sus construcciones, en qué escenarios, con quienes y con qué particularidades? ¿Cuáles son los puentes generacionales que teje el legado de Paulo Freire de las viejas generaciones con las de nuevos educadores (as)? ¿Qué receptionan y resignifican del pensamiento de Paulo Freire hoy los (as) maestros (as) y los (as) educadores (as) populares? ¿Qué transformaciones se están haciendo tanto en la construcción de saberes como en el despliegue de problemas, potencialidades, prácticas y procesos de educación popular?

Pedagogía de la pregunta diría Freire para conmemorar su natalicio. Por lo tanto, hemos decidido desplegar nuevamente su pensamiento pedagógico para que nuevas generaciones de maestros (as) y educadores (as) reconozcan sus proyectos y trayectos en cada uno de los libros que escribió y que tan amorosamente puso a dispo-

...Freire posiciona la pedagogía como un saber teórico-práctico en tensión permanente, en tanto los sujetos, saberes, los fines, los contextos, las experiencias, las intencionalidades, los espacios, entre otros aspectos...

sición de sus lectores y lectoras, muchos de éstos y éstas, *los condenados de la tierra*², nombre del libro que fue referencia vital en Paulo Freire en la escritura de su *Pedagogía del Oprimido*. Hoy, los rostros del oprimido son los “sin tierra”, los “sin casa”, los “sin escuela”, los “sin comida”, los “sin empleo”, los “sin anhelos”; o como los nombra el poeta guatemalteco Humberto Ak’abal en los siguientes versos:

Lejanía

En este país pequeño

Todo queda lejos:

La comida,

Las letras,

La ropa...

Agujeros

A mi ropa

Le cuelgan

Algunos agujeros.

Por ellos se cuele

El frío de la pobreza.

Aquí están entonces sus libros como ofrendas. Invitamos a retornar a ellos, maravillarnos de nuevo, construir los rituales para el diálogo, a disponerlos en el salón de clase, en un parque, en algún rincón de la casa o de la biblioteca comunitaria, acariciarlos con una voz pausada y serena y donarlos en la hospitalidad de una experiencia compartida de lectura:

¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural; Educación como práctica de la libertad; La educación en la ciudad; Política y Educación; La importancia de leer y el proceso de liberación; A la sombra de este árbol; El grito manso; Pedagogía del Oprimido; Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa; Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido; Hacia una pedagogía de la pregunta conversaciones con Antonio Faundez; Pedagogía de la Tolerancia; Pedagogía de la Indignación

En este repertorio de libros, está también su producción epistolar, la cual tiene un registro bellamente literario: *Cartas a quien pretende enseñar*;

...En Freire encontramos entonces la posibilidad de resignificar sus construcciones epistémicas en contexto, y decimos esto porque la lectura constituye uno de sus planteamientos centrales, asumida como un proceso de alfabetización política...

Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo; Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. Cartas abiertas, precisas, justas y dignificantes del trabajo de los (as) maestros (as) y educadores (as) populares. Tendríamos que agregar los cientos de entrevistas, conferencias, ensayos, conversaciones, videos y audios que circulan en innumerables bibliotecas y centros de documentación con sus exposiciones coherentes y consistentes con su práctica y sus itinerarios de vida. También resaltamos sus escritos con otros educadores, así como las biografías³ y las múltiples narrativas musicales y visuales que caminan con su nombre, en sellos y estampados.

En Freire encontramos entonces la posibilidad de resignificar sus construcciones epistémicas en contexto, y decimos esto porque la lectura constituye uno de sus planteamientos centrales, asumida como un proceso de alfabetización política. Freire lo argumenta de la siguiente manera:

El proceso de alfabetización de adultos, visto desde un punto de vista liberador, es un acto de conocimiento, un acto creador, en que los alfabetizandos desempeñan el papel de sujetos cognoscentes tanto como los educadores. Obviamente, entonces, los alfabetizandos no son vistos como “vasijas vacías”, meros recipientes de las palabras del educador. Desde este punto de vista, además, los alfabetizandos no son seres marginales que necesitan ser recupera-

dos o rescatados. En lugar de ser vistos así, son considerados como miembros de la gran familia de los oprimidos para quienes la solución no está en aprender a leer historias alienadas, sino en hacer historia y ser hechos por ella. (2008, pp 72-73)

De este planteamiento se desprende “*La lectura del mundo, precede a la lectura de la palabra*”. Esta tesis la recreamos con Estanislao Zuleta (2005), quien nos convoca a la lectura como trabajo, oficio, artesanía, técnica, sensibilidad y deseo:

Hay que tomar por lo tanto en su sentido más fuerte la tesis de que es necesario leer a la luz de un problema. Un problema es una sospecha y una esperanza. La sospecha de que existe una unidad y una articulación necesaria allí donde sólo vemos algunos elementos dispersos, que sólo podemos entender parcialmente; que se nos escapan pero que insisten como una herida abierta. Y la esperanza de que si logramos establecer esa articulación necesariamente quedará explicado algo que no lo estaba; quedará removido algo que impedía el proceso de nuestro pensamiento y funcionaba por lo tanto como un nudo en nuestra vida; quedará roto un lazo de aquellos que nos atan obligándonos a emplear toda nuestra energía, nuestra agresividad y nuestra libido, en lo que Freud llamaba una “guerra civil” sin esperanzas. El trabajo de la sospecha consiste en someter todos los elementos a una elaboración y a una crítica, que permita superar el poder de la fuerza (represión, ideología dominante, racionalización, etc.) que los mantiene

dispersos, yuxtapuestos o falsamente conectados. Leer a la luz de un problema es pues leer en un campo de batalla, abierto por una escritura y por una investigación (p.4).

De ahí la necesidad de indicar que su propuesta pedagógica potencia a los sujetos individuales y colectivos, incorpora la historia y las memorias como dinámicas de significación de la realidad social; trabaja con la multiplicidad de saberes que se requieren en la formación de maestros (as) y educadores (as) y por, sobre todo, importante destacar que su pedagogía nos implica existencial y colectivamente. Estos rasgos presentes en todo acto formativo freiriano en la escuela o en procesos comunitarios, rurales y universitarios nos permiten afirmar que su pedagogía es políticamente emancipadora. El mismo lo enuncia con este argumento en *Pedagogía de la Indignación*:

[...] Lo que quiero decir es lo siguiente: En la medida en que nos hagamos capaces de transformar el mundo, de poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, en último término, de eticizar el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia envuelve, necesariamente, los sueños por cuya realización luchamos. De ahí, pues, que nuestra presencia en el mundo, que supone elección y decisión, no sea una presencia neutra. (2006, p.43)

Reafirmamos que la obra pedagógica de Freire constituye las directrices tanto de la educación popular como de la pedagogía crítica latinoamericana, las cuales configuran un rico universo acerca de la educación y la ética liberadora. Pues Freire (2006), bellamente nos plantea que somos condicionados, pero no determinados:

Sí soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos so-

metidos. Significa reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, (...) es problemático y no inexorable. (pág. 21)

Por supuesto, batallaremos contra este condicionamiento y tantos otros que reducen a veces nuestras capacidades de actuación. Batallaremos contra la inercia y la comodidad, la indiferencia y el olvido. Batallaremos contra los autoritarismos y las patologizaciones de la diferencia. Batallaremos contra la resignación y el fracaso. Batallaremos contra las narrativas que nos quieren imponer en estos tiempos de pandemia: la producción de miedos planificados, la construcción de enemigos y la higienización en las relaciones sociales. Situaciones problemáticas que nos exige como tarea trabajar en torno al agenciamiento de prácticas en y desde la educación popular que posibilite relieves las expectativas de vida de los sujetos y sus colectividades, cuidar sus entornos, resignificar sus cotidianidades, atender sus urgencias existenciales, culturales y económicas, revitalizar el afecto en la confianza, en la solidaridad, en la responsabilidad y en la espiritualidad, para que juntos

podamos construir proyectos de vida digna y de vida justa para tiempos largos. Freire (2012) atiende los conflictos de su época y como testimonio elabora una bella proclama sobre el maestro:

No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello.

No puedo ser profesor en favor de quienquiera y en favor de no importa qué.

No puedo ser profesor en favor simplemente del hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa.

Soy profesor en favor de la decencia contra la falta de pudor, en favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda.

Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales.

Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia.



Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo.

Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza.

Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuidado del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa, pero no desiste (pp.97-98).

Aquí estamos entonces en este hermanamiento existencial, el cual nos invita a leer y a releer la obra pedagógica de Paulo Freire y junto a ella reconocer su biografía filosófica, poética, antropológica y educativa⁴ y permitirnos con Gioconda Belli (2018), decir que:

Escribir me ha permitido acceder al otro y la otra; me ha dado ojos para mirar más allá de mí misma, par entrar en otros cuerpos, saberme un ser múltiple, para aprender a querer y a dolerme por la grandeza y miseria de nuestra especie, pero también para cuestionarlo todo, para rabiar a ratos sin entender, parafraseando a Rubén Darío, de dónde venimos y para donde vamos. (p.20).

Aquí nos encontramos para cuidar la vida, con la luminosidad del canto que sabe a semilla y a cosecha; con la memoria de huracanes, lluvias, mares y ríos para humedecer el horror de la guerra; con la corteza de la poesía, para desnudar los miedos y las resistencias.

Aquí estamos, poblando de luciérnagas sus palabras para desafiar esta pedagogía del bonsái⁵ y esta educación del galpón, que se está imponiendo como libreto en la formación de nuevas generaciones de profesores (as) y educadores (as) populares.

Aquí estamos, amasando sus palabras generadoras alrededor de la conciencia crítica, el dialogo de saberes, el inédito viable, la reflexividad en la acción, los círculos de la cultura, la naturaleza ética de la práctica, la pedagogía como resistencia... y podríamos seguir rastreando en el acto de leer



Fotografía - Alberto Motta

como gesto y movimiento de liberación que nos permite continuar empujando la esperanza en estos tiempos tan adversos, hostiles y crueles. Qué mejor promesa de lectura que traer de vuelta sus palabras:

No soy esperanzado por pura terquedad, sino por un imperativo existencial e histórico. [...] Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada (2011, p.24).

Convocamos a encantarnos nuevamente con sus palabras, con renovados gestos, con una lúcida esperanza que nos permita activar y fortalecer las actuaciones senti pensantes que su propuesta pedagógica reclama. Y a partir de este reconocimiento de Freire, recordamos este texto del poeta español Federico García Lorca (1931):

No sólo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las reivindicaciones culturales, que es lo que los pueblos piden a gritos. Bien está que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan. Que gocen todos los frutos del espíritu humano porque lo contrario es

convertirlos en máquinas al servicio de Estado, es convertirlos en esclavos de una terrible organización social.

Yo tengo mucha más lástima de un hombre que quiere saber y no puede, que de un hambriento. Porque un hambriento puede calmar su hambre fácilmente con un pedazo de pan o con unas frutas, pero un hombre que tiene ansia de saber y no tiene medios, sufre una terrible agonía porque son libros, libros, muchos libros los que necesita y ¿dónde están esos libros?⁶

Este sueño de Lorca, se recrea en las voces literarias de la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2011)⁷ con su relato “El peligro de una historia única”; o en la lectura antirracista y feminista de Toni Morrison, la primera nobel de literatura afroamericana (1993) quien en su discurso, narró lo siguiente:

[...] La mujer es hija de esclavos, negra, americana y vive sola en una pequeña casa afuera del pueblo. Su reputación respecto de su sabiduría no tiene par y es incuestionable. Entre su gente ella es a la vez la ley y su trasgresión. El honor y el respeto que le tienen va hasta mucho más allá de su pueblo; llega hasta la ciudad donde la inteligencia de los profetas rurales es una fuente asombrosa.

Un día a la mujer la visitan unos jóvenes que vienen con la intención de desaprobare su clarividencia y poner en eviden-

cia el fraude que creen que ella es. Su plan es simple: entran en su casa y le hacen una única pregunta, cuya respuesta manifiesta la diferencia que tienen con ella, una diferencia que ven como una profunda ineptitud: su ceguera. Se le paran enfrente y uno le dice: «Anciana, tengo en mi mano un pájaro. Dígame si está vivo o muerto».

Ella no contesta y repiten la pregunta: «¿Está vivo o muerto el pájaro que tengo?»

Tampoco contesta. Es ciega y no puede ver a sus visitantes, mucho menos lo que tienen en sus manos. No sabe el color de su piel, de dónde vienen ni si son hombres o mujeres. Solo conoce sus motivos. El silencio de la mujer es tan largo que los jóvenes tienen dificultad para aguantar la risa.

Finalmente habla y su voz es suave, pero severa. «No sé», dice, «no sé si el pájaro que tienen está vivo o muerto, lo único que sé es que está en sus manos. Está en sus manos».⁸

Está en nuestras manos, es decisión nuestra, volver a leer a Freire. Porque leerlo es habitar el tiempo del anhelo, un tiempo compartido y vinculante con las texturas de nuestras existencias. Es construir y sostener los vínculos comunitarios en la radicalidad de su política que dialoga con los conflictos de esta época, sus rebeldías y militancias. Es recuperar su inédito viable y hacerlo nuestro, tan nuestro que nos permita compartir una humanidad que hoy, en nuestro país está siendo despojada para posibilitar enraizarnos en cuerpos fraternos, cuerpos que aman, cuerpos que abrazan, cuerpos que sienten miedo. Cuerpos disruptivos, transgresores, subversivos. Cuerpos en comunidad.

Freire es memoria y es nuestro porvenir, es nuestro respiro y horizonte, los cuales nos permite seguir apostándole a la educación liberadora, a la educación popular, la educación comunitaria, la educación rural, las educaciones propias, la etnoeducación, las pedagogías críticas, las pedagogías feministas, las eco pedagogías, las geos pedagogías; en suma, toda una cantera de pedagogías insumisas, provocadoras, deseantes y problematizadoras.

Gracias Freire y a todas las generaciones de educadores (as) populares⁹ que han hecho posible que tu pensamiento sobre la educación liberadora siga siendo una poética de la libertad, de la resistencia, de la autonomía y de la indignación. Necesitamos de una educación que lleve al hombre y a la mujer a nuevas errancias e invenciones frente a los problemas de este tiempo y de estos espacios formativos, que nos permitan fecundar nuestras potencias de soñar y de actuar en un diálogo con muchas voces, un dialogo territorializado, donde el cuerpo, los afectos, la memoria, la historia, la justicia, la dignidad, los conflictos y los vínculos sean parte de nuestras rebeldías cotidianas. Recogemos tu legado y lo resignificamos con:

La fuerza de nuestras voces, saberes y prácticas; la lucidez de nuestros pensamientos y nuestras luchas; la vitalidad de nuestras juntanzas diversas y transgresoras; la sabiduría de lo común con sus afectos, cuidados y conflictos; la

generosidad de la resistencia en procura de la justicia y la dignidad; la amorosidad del dialogo intergeneracional que se teje entre solidaridades y sororidades; la urgencia por hacernos responsables de tantos y tantas jóvenes, mujeres, hombres, niños y niñas, víctimas de la violencia política, de la violencia social, cultural y simbólica que produce el estado, la que sigue estando anclada en las realidades que nos atraviesan y en las que hoy apenas si nos permiten sobrevivir a esta violencia de la desesperanza.

Recogemos tu legado sentipensante en nuestros cantos, como este que interpreta la cantautora argentina Teresa Parodi:

Creo

Necesito hermano que me digas puedo
Con las mismas ganas que lo digo yo
Necesito hermano que nos encontremos
En una mirada, en una canción
Y creo en vos y en mí, en mí y en vos
En la complicidad de la ilusión
No dejo de creer en vos y en mí
En mí y en vos.
Llevo en la guitarra un amor urgente
Que me da coraje con obstinación.
La esperanza invicta me sostiene siempre
Tan intensamente que no tengo opción.
Porque creo en todo lo que nos debemos.
Porque creo en ésta nuestra rebelión,
de amorosa vida, de amorosa fuerza
de amorosa rabia, de amoroso amor.

Referencias

- Ak'abal, H. (2009). Grito. Guatemala: Editorial Maya.
- Bárcena, F. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En M., Southwll. *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: Homo Sapiens Editores, 15-47.
- Belli, G. (2018). Rebeliones y revelaciones. Navarra: Txalaparta.
- Cendales, L.; Posada, J.; Torres, A (1996). Refundamentación, pedagogía y política, un debate abierto. En: *Revista Aportes*, No. 46. Bogotá: Dimensión Educativa. (pp. 105-124).
- Cendales, L., Mariño, G. (2004). *La educación no formal y la educación popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Fanon, F. (1986). Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fals Borda, O. (2007). Hacia el socialismo raizal y otros escritos. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Uruguay: Fondo de Cultura Económica.
- Fals Borda, O. 1925-2008. Una sociología sentipensante para América Latina. Víctor Manuel Moncayo Compilador. (2009). Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.

Freire, P. (2008). *El proceso de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Siete saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Guelman, A., Cabaluz, F., Zalazar, M. [Coord.]. (2018). *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).

Mélich, J.-C. (2020). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Bogotá: Tusquets Editores.

Mouawad, W. (2011). *Incendios. Parte I y II de la Tetralogía: La sangre de las promesas*. México: Los textos de la Capilla.

Ortega, P. (2018). *La Educación Popular y su Re-Significación en la Pedagogía Crítica*. En: *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

Quintar, E. (2018). *Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas e histórico políticas*. En: *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).

Salcedo, J. (2009). *Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar*. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31 (1). pp. 119-134.

Torres, A. (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial el BUHO.

Zuleta, E. (2005). *Elogio de la dificultad*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*. México: El Colegio de México.

Referencias

- 1 Mi gratitud a Lola Cendales, maestra y amiga, por su acogida en el Colectivo de Educación Popular Dimensión Educativa; igualmente, a Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres, Alfredo Ghiso y Fernando Torres, porque cada uno de ellos a sus maneras, me han permitido dibujar el horizonte de la educación popular, encontrarnos y celebrar la amistad. Amistad que está presente en esta reflexión. Un canto para nombrar a los educadores populares que han partido para estar en otros espacios espirituales: Mario Peresson, Mario Acevedo, German Mariño y Graciela Bolaños.
- 2 De Frantz Fanón (1925-1961), psiquiatra, filósofo y escritor argelino. Otra de sus obras de gran relevancia sobre los efectos de la raza y de las relaciones de sujeción en nuestra cultura es su libro: *Piel negra, máscaras blancas* (1973).
- 3 Referenciamos los siguientes: Freire, P. Macedo, D. (1989). *Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós; Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora* Editorial Siglo XXI Editores; Danilo Streck (2008). *El diccionario Paulo Freire*. CEAAL; Carlos Rodríguez Brandao. (2014). *El niño que leía el mundo. Una historia de personas, de letras y de palabras*. Bogotá: Ediciones desde abajo; Freire, entre nos. (Jorge Osorio editor, 2018). Chile: Nuevas Miradas Ediciones; Néstor Kohan (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. CLACSO; Revista Aportes de Dimensión Educativa (Colombia). Dos producciones audiovisuales abordan su biografía: i) Paulo Freire contemporáneo, en: <https://www.youtube.com/watch?v=5s2Fmtr3FN8> y ii) Paulo Freire. Serie Maestros de América Latina, en: <https://www.youtube.com/watch?v=z4RxpqjYmw>
- 4 Importante reconocer algunos de los trabajos sobre Paulo Freire en: Alfonso Torres, Alfredo Ghiso, Marco Raúl Mejía, Germán Mariño, Lola Cendales, Santiago Gómez (educadores colombianos); Walter Kohan, Adriana Puiggrós, Anahí Guelman, Mercedes Palumbo, (educadores argentinos); Moacir Gadotti,

Danilo Streck, Carlos Rodríguez Brandao, Nita Freire (educadores brasileños), Fabián Cabaluz, Jorge Osorio (chilenos).

- 5 Recreamos este planteamiento de Hugo Zemelman y Estela Quintar, para quienes la pedagogía del bonsái consiste en formar seres humanos armoniosos pero chiquitos, es decir, sin fuerza, sin capacidad de acción, sin imaginación. Pedagogía que produce sujetos desfondados sin fuerza, sin vitalidad. Sujetos destinados a obedecer y a seguir instrucciones. Estela Quintar (en Salcedo, 2009), afirma: La pedagogía del bonsái es el proceso formativo que va mutilando suave, responsable, ordenada y técnicamente la capacidad del pensar creativo (p.124).
- 6 El texto que Federico García Lorca leyó en la inauguración de la biblioteca de su pueblo, Fuente Vaqueros, en septiembre del año 1931, es una de las defensas más fuertes, sencillas y emotivas que pueden encontrarse sobre la importancia de las bibliotecas. Tomado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/alocucion-al-pueblo-de-fuente-vaqueros-discurso-leido-por-la-inaguracion-de-la-biblioteca-publica-de-fuente-vaqueros-septiembre-1931-998622/html/a5692ac7-3664-4749-84da-9837f987e46d_2.html#l_0_1
- 7 Adichie, Chimamanda Ngozi. *El peligro de una sola historia* [en línea] http://www.ted.com/speakers/chimamanda_ngozi_adichie.html [Consulta: 30 de septiembre de 2011].
- 8 Tomado de: https://www.abc.es/cultura/abci-aqui-discurso-antirracista-y-feminista-toni-morrison-recoger-premio-nobel-201908061717_noticia.html
- 9 Generaciones que hoy te recuerdan en la apertura de nuevos caminos y en la construcción de un proyecto histórico de un mundo común. Nuestra gratitud a la Plataforma latinoamericana "100 voces por Freire", organizado por el Centro Internacional de Investigaciones y CLACSO; al Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). En Colombia: Centenario Paulo Freire, coordinado por la Movilización Social por la Educación, iniciativas universitarias como las agenciadas por la Universidad Pedagógica Nacional: Cátedra doctoral "Paulo Freire, las educaciones y las pedagogías emancipadoras en el siglo XXI, coordinado por los profesores Alfonso Torres y Piedra Ortega, Cátedra Paulo Freire coordinada por el colectivo de educadores populares.

Nuestra **lucha** por una **sociedad** más justa **continúa**

Entrevista al Presidente de Fecode, Profesor William Velandia Puerto publicada en la Revista *Educate*, publicación de la Unión Nacional de Educadores del Reino Unido

International

‘Our struggle for a fairer society goes on’



William Velandia is president of the Colombian Federation of Educators (Fecode).

COLOMBIAN teachers face many challenges in their efforts to provide decent education for children and young people. Public education is in a precarious situation due to Government policies, as well as violence against trade unionists, which has impacted our country for too long.

In 2019, Fecode presented findings to Colombia's transitional justice court: more than 1,000 Colombian teachers were murdered between 1986 and 2010, simply for defending their rights and those of their students.

Teachers threatened and killed

Today, Colombian teachers are still being threatened and killed. Violence against trade unionists and social activists is just one reason – alongside inequality and our Government's disregard for the peace process – why thousands of Colombians joined protests in April this year.

The latest round of protests – widely known as the National Strike and a continuation of demonstrations which took place in 2019 – were sparked by the Colombian Government's proposed unjust tax reform that would have seen many slip further into poverty. The demonstrations inspired millions of Colombians to confront President Iván Duque's Government over its dreadful record on human rights and peace.



Fecode teachers' march, Bogotá

Protesters' demands were reasonable: economic support for families impacted by the pandemic, stronger worker protections, universal access to health and education, as well as respect for human, social and democratic rights. Security forces responded to the events with extreme repression and violence, killing at least 44 people and abusing many others.

Appalling labour conditions

Relatively few Colombians are union members, due to the risks involved. Low union membership is a key reason for the appalling labour conditions workers face, which have deteriorated even further under Duque's right-wing Government. The education sector is an exception, with many teachers being active trade unionists.

Fecode's opposition to chronic underfunding of public education, and our campaign for decent labour conditions, have resulted in baseless smears against our union and its members from right-wing politicians. But as the National Strike shows, we will not back down from our struggle to create a fairer society.

The solidarity we receive from around the world strengthens our resolve, especially from our friends at the NEU and other teacher trade unions. We're facing an ongoing human rights and social crisis in Colombia, but with your support and that of Justice for Colombia, we will keep striving towards a brighter future.

PHOTO by Contagio Radio

Support Justice for Colombia's campaign for peace

Words by Justice for Colombia (JFC)

The NEU has been a tireless and committed supporter of JFC's campaigning around trade unionism, human rights and peace in Colombia.

The 2016 peace agreement, strongly backed by Colombian trade unions and other organisations, brought optimism to millions of people and has made important progress. The investigations into state atrocities committed during the conflict, and the



But the peace process is under threat from the horrific human rights crisis and intense political opposition among extreme sectors of the political and economic elite.

International support helped achieve Colombia's historic agreement and is still needed to advance its implementation.

By affiliating with JFC as an individual or as an NEU district, you can join the campaign to ensure peace becomes a reality for the Colombian people.

Visit bil.ly/3kzr12D

Revolutionary Armed Forces of Colombia guerrilla movement's reformation as a political party, are two examples.



William Velandia Puerto

Presidente de Fecode

William Velandia es presidente de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode)

Los profesores colombianos se enfrentan a muchos retos en su esfuerzo por ofrecer una educación digna a niños y jóvenes. La educación pública se en-

cuentra en una situación precaria debido a las políticas del Gobierno, así como a la violencia contra los sindicalistas que ha afectado a nuestro país durante tanto tiempo.

En 2019, Fecode presentó conclusiones al tribunal de justicia transicional de Colombia: más de 1.000 maes-



tros colombianos fueron asesinados entre 1986 y 2010, simplemente por defender sus derechos y los de sus alumnos.

Profesores amenazados y asesinados

Hoy en día, los profesores colombianos siguen siendo amenazados y asesinados. La violencia contra sindicalistas y activistas sociales es sólo una de las razones -junto con la desigualdad y el desprecio de nuestro Gobierno por el proceso de paz- por las que miles de colombianos se unieron a las protestas en abril de este año.

La última ronda de protestas -conocida ampliamente como el Paro Nacional y una continuación de las manifestaciones que tuvieron lugar en 2019- se desencadenó por la injusta reforma fiscal propuesta por el Gobierno colombiano, que habría hecho que muchos se hundieran aún más en la pobreza. Las manifestaciones inspi-

raron a millones de colombianos a enfrentarse al Gobierno del presidente Iván Duque por su terrible historial en materia de derechos humanos y paz.

Las demandas de los manifestantes eran razonables: apoyo económico a las familias afectadas por la pandemia, mayor protección de los trabajadores, acceso universal a la salud y la educación, así como respeto a los derechos humanos, sociales y democráticos. Las fuerzas de seguridad respondieron a los acontecimientos con extrema represión y violencia, matando al menos a 44 personas y maltratando a muchas otras.

Condiciones laborales espantosas

Son relativamente pocos los colombianos afiliados a un sindicato debido a los riesgos que conlleva. La baja afiliación sindical es una de las razones principales de las pésimas condiciones laborales de los trabajadores, las

cuales se han deteriorado aún más bajo el Gobierno de derecha de Duque. El sector de la educación es una excepción, ya que muchos profesores son sindicalistas activos.

La oposición de Fecode a la infrafinanciación crónica de la educación pública y nuestra campaña por unas condiciones laborales dignas, han dado lugar a infundadas calumnias contra nuestro sindicato y sus miembros por parte de los políticos de derechas. Sin embargo, como demuestra la huelga nacional, no retrocederemos en nuestra lucha por crear una sociedad más justa.

La solidaridad que recibimos de todo el mundo refuerza nuestra determinación, especialmente la de nuestros amigos de la NEU y otros sindicatos de profesores. Nos enfrentamos a una crisis social y de derechos humanos en Colombia, pero con su apoyo y el de Justicia para Colombia, seguiremos luchando por un futuro mejor.



EL PADRE

Una película de terror por ausencia del principio de identidad



Edgar Torres Cárdenas

Magíster en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor del campo pedagógico de la Maestría en DDHH de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Administrador y propietario del Blog "Tarjeta de invitación a cine" tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com

De las experiencias más traumáticas vividas por los noveles estudiantes de filosofía y letras en la Universidad Nacional de Colombia, a mediados de la década de 1960, es de recordar el acceso a la comprensión vivencial de la noción del "ser". El contexto cultural estaba fundado en valores intelectuales y éticos enraizados en percepciones sensibles como la desigualdad social denunciada por el cura Camilo Torres, la preciosidad de la música dodecafónica exaltada por los maestros Otto de Greiff y Hernando Caro Mendoza, el equilibrio entre la expresión literaria y la imaginación devastadora promulgado por el doctor Fernando Charry Lara, y el recuen-

to de los acontecimientos del pasado en las distintas culturas y las diversas épocas, por el profesor Trendall.

A contra-corriente, en la asignatura de Historia de la Filosofía Antigua, el profesor Jorge Teusabá recorría las sendas de la proto-filosofía griega, demostrando que el pensamiento representativo creó los dioses como las formas arcaicas de entender las fuerzas de la naturaleza, por ejemplo la presencia majestuosa del dios Zeus para explicarse el temor producido por la convulsión del rayo, el relámpago y el trueno, o la exuberancia de la diosa Hera para agradecer la bondad de la tierra fructificante, y así sucesivamente para cada inquietud generada

por la relación entre la humanidad y la naturaleza. Tales representaciones antropomorfas proliferaban entre los helenos y otros pueblos de la antigüedad, hasta cuando ciertos habitantes de las ciudades portuarias y colonias de las grandes urbes emprendieron una tarea de síntesis que les requirió dar un salto intelectual para considerar que, tras las diversas cosas particulares tal vez habría una sola sustancia constituyente, como el agua o el aire que mediante la condensación daba lugar a las cosas sólidas, o la rarefacción que generaba los elementos sutiles como el fuego.

Según lo explicaba Teusabá, todas esas opiniones aparecieron dispersas y en citas conservadas en la memoria oral de otros muy posteriores, lo cual tendía un manto de especulación y poca certeza sobre su significado, hasta que al fin apareció un testimonio escrito en honor de la diosa y depositado en su templo por un habitante de la ciudad de Elea, llamado Parménides, de cuyo libro se conserva una muy buena proporción, especialmente de su Proemio en el cual aparece por vez primera la noción del SER –que es- y del NO SER –que no es- y que nadie ni nunca se logrará que sean los dos al mismo tiempo. Así fue aterrador para los estudiantes de esa generación, ver, sentir y comprender que toda la DIVERSIDAD del mundo era solamente EL SER PENSABLE.

Y en el siguiente semestre, el ciclo de terror llegó al paroxismo con las reflexiones del doctor Jaime Vélez Sáenz, profesor de Lógica y ontología, que demostraban que todo nuestro pensamiento y saber está basado en el principio de identidad: lo que es, es. Con esa lógica unívoca se derrumbó la diferencia y el mundo se tiñó de gris; el pensamiento de los jóvenes fue invadido por el pánico debido a la desaparición del mundo. Nada hay más terrorífico que asistir a la disolución de

la diversidad y la constitución del SER sin ninguna determinación, como único objeto del discurso.

Pues bien: la película EL PADRE no solamente narra el conflicto del viejo Anthony que progresivamente es víctima de la enfermedad de Alzheimer y la locura senil, sino el de su hija Ana que debe abandonarlo para poder vivir como lo exige la voluntad de amar a su padre como a sí misma. Aquí, lo de menos es si el alzhéimer esto o aquello, en tal o cual momento. Lo espectacular es el terror. Vayamos con cuidado en el comentario.

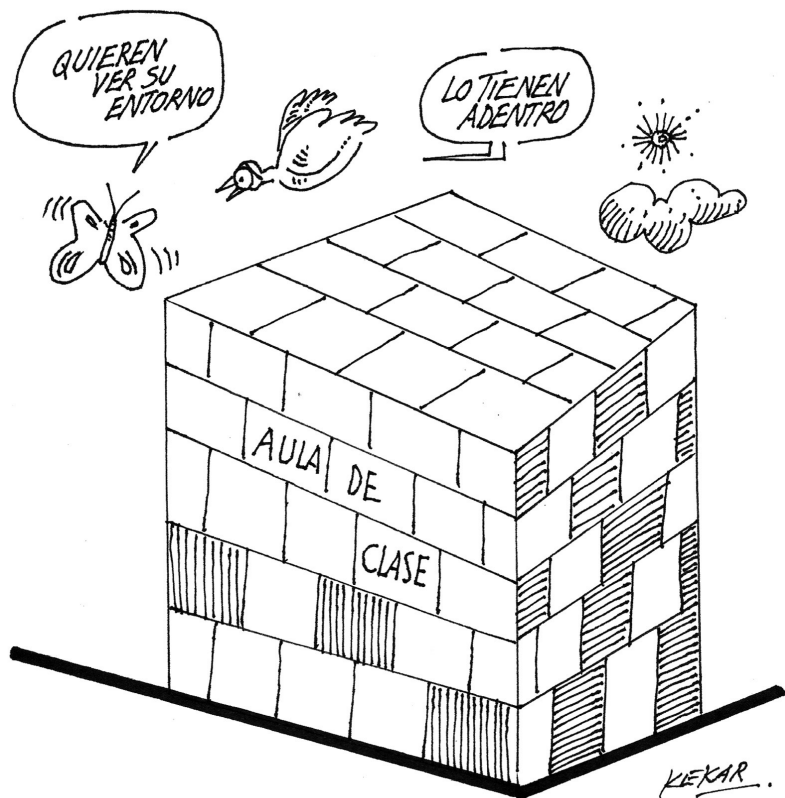
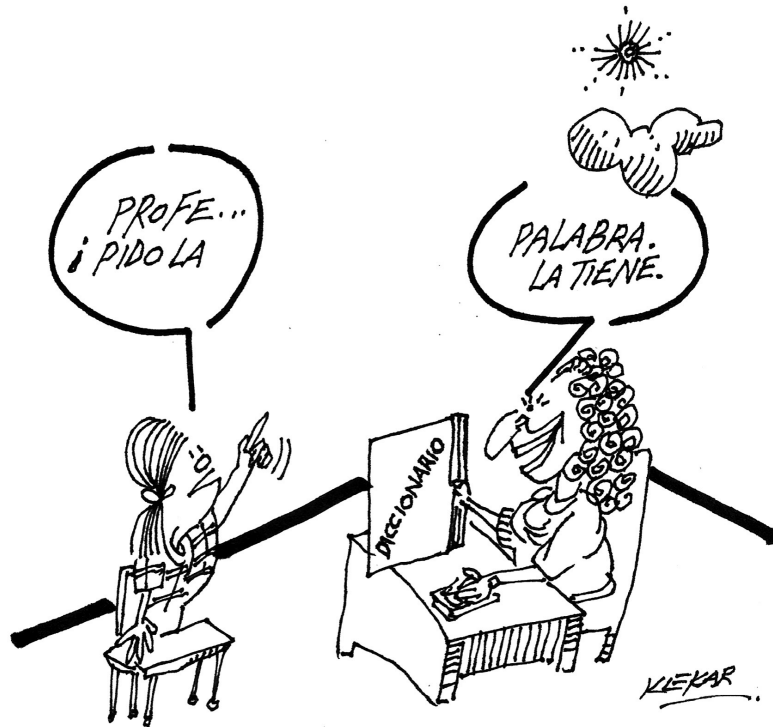
La narración atrapa al espectador desde las primeras imágenes, con un hilo de tersura que nace del tratamiento de la luz, el color, el gesto mesurado y sincero, y la disposición de los personajes y las cosas en el cuadro iluminado de la pantalla. La tranquilidad y el humor de los primeros diálogos, lleva al observador con seguridad desde la obsesión del viejo Anthony por su reloj, y luego lo enfrenta a las explicaciones evasivas que le da su hija, hasta cuando el anciano ingeniero se deja llevar por una variante cómica para decir y mostrar sus escasas habilidades como bailarín de tap. Según el parlamento de su hija, ser ingeniero y ser bailarín son dos condiciones excluyentes, mientras que para el deteriorado protagonista, lo verdadero es lo que se le ocurre según las palabras que brotan de su boca: su ser no es sí mismo sino lo que va desvelando con la espontaneidad de sus ocurrencias. Hasta este mismo comentarista pierde la objetividad y se arrebató de solidaridad.

En adelante, y sin saber cómo ni por qué, en la platea se va acrecentando una especie de identidad afectiva con el protagonista. Él ya no está solo como personaje, sino que vive y enferma con nuestra compañía. Sin que podamos detenerlo, Anthony se va derrumbando por un mundo de angus-

tia generado por su imposibilidad de permanecer en la realidad de los seres idénticos a sí mismos: *los que son, son ellos y otros*; los lugares de su casa son al mismo tiempo el consultorio psiquiátrico, el sanatorio y la guardería de viejos; su hija difunta está viva en la persona de su enfermera y cuidadora, a quien ama y detesta con el mismo impulso.

Los asistentes a la exhibición del filme nos derrumbamos horrorizados dentro del laberinto del viejo, agonizamos en su psiquis sin poder para detener el progreso de la des identidad: nada es conforme a sí mismo y todo es lo otro; nadie es una misma persona, pero tampoco es ninguna de las verdaderas ni de las imaginadas. Perdido su ser si mismas, las personas y las cosas son cada una sin ser ninguna de ellas, como si en una hora y media los asistentes hubiésemos sufrido un proceso contrario al horror vivido por los jóvenes estudiantes de filosofía de la década de 1960. Si en el ingreso a los estudios de la metafísica se perdió la certeza del mundo inmediato y sensible como objeto del pensamiento, en el horror de esta dramaturgia de El Padre, la seguridad de la verdad idéntica a sí misma se deshace al acecho de la multiplicidad de todas las cosas que son y no son al mismo tiempo: no hay horror más profundo y vivo que acompañar al hombre que se despeña por las laderas de la locura senil y la enfermedad de Alzheimer.

Quién sabe qué pensarán los jóvenes estudiantes de estos tiempos sobre la posibilidad de pensar el mundo como una sola y la misma cosa, o pensar a los viejos como la locura de ser como niños que mueren sin saber quiénes son ellos mismos. Esa puede ser una opción hermosa para explotar los filones de esta película que comenzó siendo una obra de teatro y terminó ganando el Oscar a la mejor película de 2021.



Revista Educate

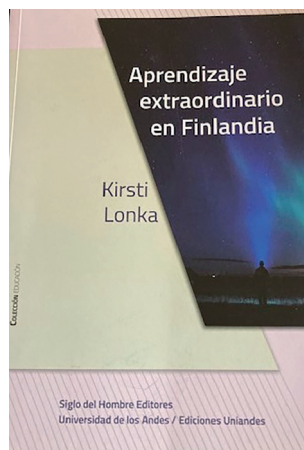
Autor: Unión Nacional de Educadores del Reino Unido
ISSN: 0800378669
Páginas: 50



Esta importante revista de la Unión Nacional de Educadores del Reino Unido presenta en su edición de Noviembre-Diciembre de 2021 una serie de artículos sobre las dificultades y problemas que están enfrentando los maestros en época de Covid y su lucha por unas mejores políticas para atender el servicio educativo más allá de la insistencia en la aplicación de pruebas estandarizadas. Resaltar el valor de los educadores como condición para una educación de calidad es una campaña sobresaliente en Inglaterra, pero sobre todo su insistencia en la necesidad de repensar los criterios para definir la calidad de los aprendizajes teniendo en cuenta las condiciones sociales y económicas de los estudiantes y sus familias. Buscar un mejor sistema de evaluación para reemplazar el actual que es rechazado por el 86% de sus miembros, por otro que no castigue y excluya a profesores y estudiantes que se desmoralizan en su trabajo, sino que por el contrario, apoyen su mejoramiento y reconozcan el talento y esfuerzos de muchos educadores que con imaginación y sabiduría orientan los procesos de inclusión escolar por encima de la incidencia de los estándares. Es notable el esfuerzo que hacen los maestros organizados en la National Education Union para señalar lo que está yendo mal en educación y como dar pasos para orientar una política adecuada a las necesidades del contexto sin sobrecargar el trabajo de los profesores. Esperamos seguir contando con la colaboración de la Unión Nacional gracias al contacto solidario de la profesora Elisabeth Scoggins quien nos hizo llegar este material.

Aprendizaje extraordinario en Finlandia

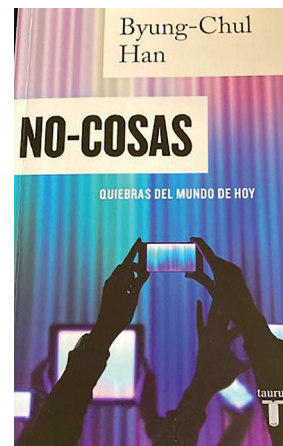
Autor: Kirsti Lonka
Editorial: Ediciones Uniandes
ISBN: 978-958-665-619-1
Páginas: 326



Los resultados de Finlandia en el informe PSA han despertado el interés mundial en sus escuelas y su formación docente. ¿Qué pasará después? Este libro presenta la ruta de Finlandia hacia las competencias del siglo XXI y el apasionante concepto del aprendizaje basado en fenómenos. El camino hacia la globalización, la digitalización y la automatización está plagado por muchos desafíos compartidos por países de todo el mundo. La autora describe amenamente cómo -dando siempre prioridad a la alfabetización y la educación- Finlandia pasó de ser un país muy pobre a convertirse en un Estado estable y rico. Actualmente, los finlandeses están llevando su sistema a un nuevo nivel y estándar. Esto exige reformas intensivas tanto en la formación docente basada en la investigación como en las escuelas. Además del nuevo plan de estudios finlandés, el libro aborda los últimos avances en la educación, métodos pedagógicos innovadores, las tecnologías en la educación y los nuevos entornos de aprendizaje.

No-cosas. Quiebras del mundo de hoy

Autor: Byung-Chul Han
Editorial: Taurus
ISBN: 978-958-5155-10-6
Páginas: 140



“Hoy estamos en la transición de la era de las cosas a la era de las no cosas. no son las cosas, sino la infomación, lo que determina el mundo en que vivimos.” El mundo se vacía de cosas y se llena de información inquietante como voces sin cuerpo. La digitalización desmaterializa y descorporeiza. Los medios digitales sustituyen a la memoria, sin violencia ni demasiado esfuerzo. La información falsea los acontecimientos. Se nutre del estímulo de la sorpresa. Pero este no dura mucho. Rápidamente sentimos la necesidad de nuevos estímulos. Como cazadores de información, nos volvemos ciegos ante las cosas silenciosas y discretas, incluso las habituales, las menudas y las comunes, que no nos estimulan, pero nos anclan en el ser. Byung-Chul Han desarrolla tanto una filosofía del smartphone como una crítica a la inteligencia artificial desde una nueva perspectiva. Al mismo tiempo, recupera la magia de lo sólido y lo tangible y reflexiona sobre el silencio que se pierde en el ruido de la información.

El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo

Autor: Irene Vallejo
Editorial: Siruela
ISBN: 9789585579-7-3
Páginas: 450



En esta obra exquisita sobre los orígenes del libro, Irene Vallejo recorre la historia del asombroso artefacto que nació hace cinco milenios, cuando los egipcios descubrieron el potencial de un junco al que llamaron “papiro”. Con gran sensibilidad y soltura narrativa, la autora se remonta a los campos de batalla de Alejandro, los palacios de Cleopatra, las primeras librerías o los talleres de copia manuscrita, pero también visita las hogueras donde ardieron códices prohibidos, la biblioteca de Sarajevo y el laberinto subterráneo de Oxford en el año 2.000.

Los tiempos se funden en la aventura colectiva de quienes solo han concebido la vida en compañía de la palabra escrita. Y este ensayo acaba prolongando el diálogo infinito del que tan magistralmente nos habla.

“Muy bien escrito, con páginas realmente admirables [...] Tengo la seguridad absoluta de que seguirá leyendo cuando sus lectores de ahora estén ya en la otra vida.”

Mario Vargas Llosa

“La historia de los libros, el alfabeto, las bibliotecas...contada con erudición y amabilidad, sentido del humor y elegancia, haciendo paralelismos con el presente.”

Laura Freixas

“Un relato poético y preciso de cuando los libros eran jóvenes y todo sucedía por primera vez.”

Héctor Abad Faciolince

Revista Utopía Pedagógica

Autor: ASINORT – CEID
Comité editorial: Jorge Enrique Ramírez, Juan Carlos García y Ramón Sanguino
ISSN: 2744-9823
Páginas: 62



Editorial

Actualidad de Fals Borda, rebelde y hereje latinoamericano. *Marco Raúl Mejía.*

La práctica pedagógica: componentes, elementos o factores, que influyen, condicionan o la caracterizan. *Wencith Guzmán Gutiérrez.*

¿Qué escuela hoy? *Juan Carlos García*

Escribir, leer, estudiar...o sobre el ser docente. *Oscar Espinel.*

La inclusión educativa en contextos afectados por el conflicto armado. *Karen Lorena Leal Leal y Gisela Alexandra Leal Leal.*

Sistematizar: experiencia de investigación *Jorge Enrique Ramírez R.*

La Creación Colectiva teatral en la educación. *Carlos Satizábal.*

ASINORT: 63 años de luchas. *César Tulio García.*

Recordando docentes 1278 o actores 1278. *Marisol Gamboa.*

Pedagogía Social nuestro compromiso progresista. *Hugo Cárdenas Vega.*

Cuando la pandemia termine. *Héctor Gonzalo Peña Carrillo.*

Retos y aprendizajes educativos. *Juan Carlos Peña.*

I Asamblea Pedagógica Departamental CEID-ASINORT

Dialogando con Freire *César Mauricio Bello Díaz*

Makarenko: pedagogía de la acción *Pablo Alexander Muñoz García*

Proyecto Madres Líderes de convivencia y paz. *José Ramón González Bautista*

¡Paulo Freire vive!

Autor: Oscar Jara Holliday, Coordinador Editorial
Editorial: VHS-DVW Internacional
ISBN: En trámite
Páginas: 80



En este importante libro se recogen los trabajos de un selecto y reconocido grupo internacional de investigadores en el campo de la pedagogía crítica y de la educación popular.

Coordinados por el Dr. Oscar Jara Holliday de Costa Rica, quien es reconocido por sus trabajos sobre la sistematización como alternativa metodológica y epistemológica para hacer investigación cualitativa, se muestran en esta obra 10 experiencias sistematizadas en la perspectiva emancipadora y libre del pensamiento de Paulo Freire.

Es una campaña de acción, reflexión y movilización creativa en defensa de su legado frente a la ofensiva neoliberal en educación agenciada desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico- OCDE.

La sistematización de 10 experiencias es una alternativa emancipadora para construir sujeto político que sea interlocutor válido en las políticas de estado en educación para Latinoamérica.

Pensar y transformar el mundo creando conciencia de la responsabilidad histórica que nos compete como maestros y maestras en la formación de sujetos éticos y políticos para vivir en democracia sigue siendo el horizonte Freiriano que nos ilumina desde el Movimiento Pedagógico de nuestra América.

Pablo Salazar en Ecuador-Francy Helena Molina en Colombia-Colectivo CEAAL en Perú Julia Figueredo, Ana Cristina Da Silva, Liana Borges, Elinete Pereira, en Brasil son algunos de sus autores.

Bienvenidas estas propuestas de trabajo que nos invitan a continuar nuestro camino por una pedagogía propia.

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

Estructura: Título, autor, Institución, palabras clave, clase de artículo, resumen en Español (entre 100 y 120 palabras), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras). También pueden enviar artículos en lenguas indígenas con su traducción al Español.

Clases de artículos. Preferiblemente deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 20% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original.

Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

Características técnicas de los artículos. Los trabajos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 3.500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición www.apa.org). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

Clases de artículos. deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

1- Artículo de informe de investigación. Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.

2- Artículo de reflexión investigativa. Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3- Artículo de revisión. Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4- Artículo breve de investigación. Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa.

Forma y preparación del artículo

Título del trabajo que resuma en forma clara la idea principal de la investigación.

Autor o autores con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones con su c.v. Anexar fotografía en formato JPG

Naturaleza del artículo: clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece.

Argumentar la *naturaleza del artículo*, como artículo de investigación.

Palabras clave: Estandarización por tesauros

Resumen hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

(El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, y si es posible en portugués).

Introducción, cuerpo del artículo deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos, etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. (Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS..., mínimo 300 puntos de resolución)

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlos al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico revistaeducacionycultura@fecode.edu.co.

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

Arauca - Arauca
ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Celular: 3203997736
Teléfono: [097] 8850981

Armenia - Quindío
SUTEQ
Carrera 13 N° 9-51
Celular: 3128710280
Teléfono: [096] 7369060

Bucaramanga - Santander
SES
Carrera 27 N° 34-44
Celular: 3164734165
Teléfono: [097] 6341827-6342748-
6348008

Barranquilla - Atlántico
ADEA
Carrera 38B N° 66-39
Celular: 3205670736
Teléfono: [095] 3607683
Bogotá

ADE
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE
Celular: 3153678897
Teléfono: [091] 3440742
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR
Teléfono: [091] 2890266-2898908

ADEC
Calle 22F N° 32-52
Celular: 3103415277
Teléfono: [091] 3440862-3680284

USDE
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10
Celular: 3206928763
Teléfono: [091] 3348826-2814552

Cali - Valle
SUTEV
Carrera 8 N° 6-38
Celular: 3168846926
Teléfono: [092] 8801008-8841949-
8802936

Cartagena - Bolívar
SUDEB
Calle del Cuartel N° 36-32
Celular: 3153580652
Teléfono: [095] - 6642517

Cúcuta - Norte de Santander
ASINORT
Avenida 6 N° 15-37
Celular: 3164245035
Teléfono: [097] 5723384-5722899-
5723922

Florencia - Caquetá
AICA
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella
Celular: 3118482756
Teléfono: [098] 4354253-4354254-
4346152

Ibagué - Tolima
SIMATOL
Avenida 37 Carrera 4 Esquina
Celular: 3176595853
Teléfono: [098] 2646913-2651899

Leticia - Amazonas
SUDEA
Carrera 9 N° 14-32
Celular: 3112054247
Teléfono: [098] 5924247

Manizales - Caldas
EDUCAL
Calle 18 N° 23-42
Celular: 3104551714
Teléfono: [096] - 8801046 - 8827771

Medellín - Antioquia
ADIDA
Calle 57 N° 42-70
Celular: 3217630732
Teléfono: [094] - 2291000 - 2291030

Mitú - Vaupés
SINDEVA
Carrera 12 N° 15-17
Celular: 3107987153
Teléfono: [098] 5642263

Mocoa - Putumayo
ASEP
Carrera 4 N° 7-23
Celular: 3112877181
Teléfono: [098] 4204236-4295968

Montería - Córdoba
ADEMACOR
Calle 12A N° 8A-19
Celular: 3108829773
Teléfono: [094] 7865231-7835630-
7836918

Neiva - Huila
ADIH
Carrera 8 N° 5-04
Celular: 3142434197
Teléfono: [098] 8720633-8713468-
8716106

Pasto - Nariño
SIMANA
Carrera 23 N° 20-80
Celular: 3162398622
Teléfono: [092] 7210696-7213789

Pereira - Risaralda
SER
Calle 13 N° 6-39
Celular: 3155385316
Teléfono: [096] 3251807-3355458

Popayán - Cauca
ASOINCA
Calle 5 N° 12-55
Celular: 3166936478
Teléfono: [092] 8220835-8240793

Puerto Carreño - Vichada
ASODEVI
Carrera 10 N° 19-71
Celular: 3107857471
Teléfono: [098] 5654213-5654717

Puerto Inirida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Berlín
Celular: 3208461986
Teléfono: [098] 5656063

Quibdó - Chocó
UMACH
Carrera 6A N° 26-94
Celular: 3104691151
Teléfono: [094] 6710596-6711769-
6710769

Riohacha - Guajira
ASODEGUA
Calle 9 N° 10-107
Celular: 3157244365
Teléfono: [095] 7285061-7285062-
7288995

San Andrés Islas
ASISAP
Carrera 3 N° 6-25
Celular: 3156805671
Teléfono: [098] 5123829-5128676

San José del Guaviare
ADEG
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro
Celular: 3134778973
Teléfono: [098] 5840327

Santa Marta - Magdalena
EDUMAG
Carrera 22 N° 15-10
Celular: 3135239242
Teléfono: [095] 4347701

Sincelejo - Sucre
ADES
Carrera 30 N° 13A-67
Celular: 3126223630
Teléfono: [095] 2820352-2815582

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTROS
Carrera 10 N° 16-47
Celular: 3108088424
Teléfono: [098] 7441546-7422055-
7441549-7441545

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: [095] 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: [098] 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: [098] 6358309-6354257

Intégrate a la Red por la defensa de la educación pública

Redes de Fecode



facebook.com/fecode



twitter.com/fecode



youtube.com/fecode



instagram.com/fecode.colombia

Programa de Fecode (Televisión)

Encuentro

Teleantioquia los sábados desde las 7:00 a.m.

Programa de Fecode (Radio)

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Escuche todos los sábados a las 7:30 a.m. por Colmundo Radio

www.fecode.edu.co

ISSN 01207164



9 770120 716006