

Paulo Freire: aportes a la educación en red, abierta y a distancia más allá de la covid-19

En conmemoración del natalicio de Paulo Freire 1921-2021

**Margarita Victoria Gomez
Manuel Moreno Castañeda**
Organizadores y coautores



virtus educação

Paulo Freire: aportes a la educación en red, abierta y a distancia más allá de la covid-19

En conmemoración del natalicio de Paulo Freire
1921-2021

Margarita Victoria Gomez
Manuel Moreno Castañeda
Organizadores y coautores



Centenario Paulo Freire
Universidad de Guadalajara - UDG
Sistema de Universidad Virtual - SUV/UDG
Núcleo de Pesquisas em Relações Internacionais NUPRI/USP
Virtus Educação

© VIRTUS EDUCAÇÃO, São Paulo, Brasil, 2021

Conselho editorial:

Albert Roger Hemi – Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.

Diana Reartes - Doutora em Antropologia social pelo Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Pesquisadora em IPECAL (Instituto de Pensamiento y Cultura em América Latina), México.

María del Sol Orozco Aguirre - Professora Pesquisadora titular. Universidad de Guadalajara.

Karla Cunha (Universidade Estadual de Minas Gerais).

Os textos publicados são de responsabilidade exclusiva de seus autores e expressam a heterogeneidade de ideais e pensamentos que enriquecem o livro.

Coordenação do projeto gráfico: Virtus Educação Editora.

Arte de capa e contracapa: Albert Roger Hemi.

Logo de Paulo y Elza Freire: Nima I.

Spigolon; Camila e arte de Felipe Menegheti.

Revisão: Virtus Ed.

Diagramação e acabamento: Copiadora Color Art.

Catálogo na Publicação

P331 Paulo Freire: aportes a la educación en red, abierta y a distancia más allá de la covid-19: en conmemoración del natalicio de Paulo Freire 1921-2021 / (Orgs.) Margarita Victoria Gomez, Manuel Moreno Castañeda - São Paulo: Virtus Educação, 2021. 240 p.

ISBN 978-65-994455-0-7(Digital)

ISBN 978-65-994455-2-1 (Físico- Impresso)

1. Educação a distância 2. Aprendizagem 3. Paulo Freire, 1921-1997 4. Pandemia 5. Covid-19 I. Gomez, Margarita Victoria II. Moreno Castañeda, Manuel

CDD 21.ed. – 371.295

Elaborado por: Sarah Lorenzon Ferreira CRB-8/6888

EDITORA VIRTUS EDUCAÇÃO. São Paulo- e.contato@virtuseducacao.com.br – www.virtuseducacao.com.br. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida o transmitida por qualquer forma e/ou qualquer meio (electrónico ou mecânico, incluído fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.

... transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es despreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador (...) Divinizar o satanizar la tecnología o la ciencia es una forma altamente negativa y peligrosa de pensar errado. (Freire).

SUMARIO

Presentación y agradecimientos.....	9
Margarita Victoria Gomez; Manuel Moreno Castañeda	
Prefacio. Un libro de pedagogía.....	11
Daniel Prieto Castillo	
Prólogo	19
Rafaél Antonio Duarte Villa	

PARTE I - Conceptualizar a partir de prácticas educativas

El legado del maestro.....	24
Silvia López de Maturana	
Freire y la educación a distancia ante la incertidumbre educativa.....	47
Manuel Moreno Castañeda	
Ahora todos a la educación a distancia: reflexiones desde el confinamiento.....	81
Keyla Isabel Cañizales	

PARTE II - Temáticas generadoras de estudio e investigación

Formación de maestros de jardín de infantes en diálogo: dos pedagogías.....	102
--	-----

Nira May & Ricardo Grinfeld

Paulo Freire: educación a distancia, pandemia y neoliberalismo.....129

Néstor Alfredo Fuentes

La alfabetización social y digital: reflexiones en torno a Freire.....163

Israel Tonatiuh Lay Arellano

PARTE III - Metodología, recursividad, ciencia y arte

Emancipación digital: refugiados en la educación superior a distancia.....180

Margarita Victoria Gomez

Luchas feministas, identidad y recursión. Consideraciones epistémico-pedagógicas en tiempos de pandemia.....211

Ricardo Romo Torres

Paulo Freire. Entre Persépolis y Ginebra.....243

Cruz Prado Rojas

Aprender para nosotros es construir, reconstruir, constatar para cambiar. Esto no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu. (Freire).

Conmemoración del natalicio de Paulo Freire 1921-2021

Presentación y agradecimientos

Publicamos este libro en conmemoración del centenario del nacimiento de Paulo Freire (1921-2021). Una producción de profesoras y profesores convocados por un sentimiento común, el de reinventar la educación en una perspectiva emancipadora, que deviene de experiencias, de encuentros presenciales y virtuales síncronos y asíncronos solidarios, verdaderos vínculos más allá de las modalidades académicas y de la terrible situación sanitaria de la que nos proponemos aprender.

La educación pública como la salud son derechos humanos básicos, vinculados a todo derecho, y compete a las políticas públicas asegurar a las personas condiciones favorables para el acceso a una educación pública de calidad social para una vida saludable, como también el acceso a la salud pública como una cuestión de educación.

En este sentido, habrá que tener presente que es una responsabilidad compartida, personal, nacional e internacional. Es una situación que no permite ser indiferentes a las acciones del estado realizadas con el apoyo de las Organizaciones internacionales (OIs), que dan seguimiento a los objetivos de la Agenda 2030 de la ONU.

Contra la histórica postura académica negativa ante la educación abierta y a distancia en ambientes virtuales, hoyes importante estar atentos al modo en que se está, ampliamente, adoptando. Es un momento oportuno para reinventar esa modalidad y crear nuevas propuestas emancipadoras para hacer frente a la interrupción de la educación presencial durante y post el covid-19.

Son tiempos complejos que no impiden mantener la espera activa y compartir este libro digital, organizado en un prefacio, un prólogo y 9 capítulos, que invitana (re)pensar la educación en red, abierta y a distancia más allá de la covid-19. Con este propósito retomamos las contribuciones de Paulo Freire o las inspiradas en su pensamiento, especialmente, pensando en las personas más vulnerables que acceden o buscan acceder a la educación superior.

En coherencia con los tiempos, donde se cambiaron las respuestas, se fortalece en los autores de este libro, el potencial de elaborar buenas preguntas durante el camino. Caminos inéditos hechos posibles por los autores recorriendo incertidumbres; confinamiento; silencio; soledad; luchas feministas; recursividad; procesos de identidad; alfabetización; círculos de cultura; formación docente; autonomía; emancipación; migración; poesía; alegría y sobre todo: manteniendo el pensamiento crítico.

El libro está destinado a profesoras y profesores de diversos niveles, investigadores, estudiantes y en general a estudiosos de la educación, de las ciencias sociales y áreas interdisciplinarias ansiosos por desaprender y aprender en pro de una educación emancipadora.

Margarita Victoria Gomez
Manuel Moreno Castañeda

Prefacio

Un libro de pedagogia

Éste es un libro de Pedagogía. Cada una de sus tres partes: Conceptualizar a partir de prácticas educativas, Temáticas generadoras de estudios e investigación y Metodología, ciencia y arte, impulsa aportes en líneas pedagógicas fundamentales para nuestros tiempos. Estamos ante una invitación a volver a la Pedagogía para sostener la tarea de educar en red, en sistemas abiertos y a distancia.

La Pedagogía se ocupa del camino a través del cual nos hacemos humanos: el aprendizaje. Este es un libro dedicado a reflexionar, a plantear alternativas para la práctica, a profundizar en métodos y experiencias, para enriquecer la labor básica de toda educación: promover y acompañar aprendizajes. Las y los autores proponen sus textos para sembrar posibilidades a la crisis desatada por la pandemia.

La Pedagogía es una ciencia y también, de manera fundamental, un arte. Se construye a partir de una sólida base conceptual y se completa en el hacer cotidiano en las aulas y fuera de ellas, en la interacción, en la comunicación. Vocación científica, sin duda, y vocación de encuentro, de relación con otros seres. Este libro celebra la Pedagogía como ciencia y arte, cada una, cada uno de sus autores busca añadir a la milenaria trayectoria del quehacer pedagógico elementos que ayuden a fructificar la tarea de promover y acompañar aprendizajes en estos nuestros tiempos de incertidumbre.

Celebración de la Pedagogía, este libro. Quienes lo construyeron fueron convocados para celebrar el centenario del nacimiento de Paulo Freire. Celebración del educador que articuló en su obra y en su práctica, en su riqueza científica y comunicativa, en su teoría y la gestión de la misma en distintos

escenarios educativos, infinitas, preciosas alternativas de promoción y acompañamiento del aprendizaje.

Celebración del pedagogo, este libro. De una vida y una obra que alumbró y alumbra la tarea de generaciones de educadoras y educadores, en todos los caminos que las sociedades de nuestros países se dan para promover y acompañar aprendizajes.

La mejor celebración consiste en proseguir su obra en la ciencia y en el arte de educar. Éste es un libro de celebración del pedagogo y de la Pedagogía. Cada una de sus páginas busca continuar el extraordinario impulso fundador del maestro, sostenido por décadas en su palabra y en su acción. Honrar hoy el impulso fundador, en nuestro tiempo de tanta necesidad de sobrenadar la incertidumbre, significa mantenerse fiel a sus ideales expresados en teorías y haceres, en ciencia y en arte en el infinito campo de la educación.

El impulso fundador fructificó en nuestras tierras con un vigor que no decaerá. Éste es un libro en el cual se relatan frutos de conceptualizaciones, investigaciones y metodologías surgidas de las raíces del pensamiento y la práctica de Paulo Freire. Podemos traer a aquí las palabras utilizadas por Newton para expresar que pudo ver lo que vio porque se paró sobre hombros de gigantes. Nosotros no estamos parados sobre los hombros del maestro, estamos impregnados en la razón y el corazón de su Pedagogía.

Éste es un libro que celebra el juego de la razón y el corazón en la promoción y el acompañamiento del aprendizaje para entretejer esperanzas y realidades educativas.

La primera parte se abre con el material elaborado por Silvia López de Maturana Luna que nos ofrece “Pensar un nuevo ethos docente”. Frente al entrenamiento técnico reproductor que deshumaniza, es preciso sostener desde la infancia una tarea de implicaciones éticas y políticas. Ello

significa releer la cultura escolar desde “el otro lado de la calle”. Una educación para el ser humano sujeto y no objeto.

El material siguiente de Manuel Moreno Castañeda nos invita a pensar “Freire y la educación a distancia ante la incertidumbre educativa”. Los términos son por demás claros pues implica pensar y actuar: si usted logra, comparte, se apropia de un concepto, algo tiene que hacer con él. Fue esa la lección del maestro que hoy celebramos, es esa la clave de la búsqueda de traer sus propuestas en tiempos de pandemia y en lo que pueda surgir en un contexto de incertidumbre en la pospandemia. Teoría y práctica, pensamiento y acción.

Keyla Isabel Cañizales nos ofrece “Educación a distancia para todos. Reflexiones desde el confinamiento”. Recuerda la autora lo que ocurrió con esa modalidad en relación con las objeciones que se le plantearon en no pocos contextos educativos, con aquello de dudar de su pertinencia y calidad. La crisis provocada por la pandemia ha llevado al derrumbe de realidades, lo que abre el camino para la reflexión sobre juicios y creencias que merecen ser analizados. También la crisis ha abierto oportunidades para el trabajo educativo y la educación a distancia.

La segunda parte comienza con el capítulo “Formación de maestros de Jardín de Infantes en diálogo: dos pedagogías”, elaborado por Nira May y Ricardo Grinsfeld, trabajo surgido en el contexto de la educación informal en el estado de Israel. Proyección y puesta en juego de la propuesta crítico pedagógica y libertaria del maestro.

Néstor Fuentes aporta “Paulo Freire: educación a distancia, pandemia y neoliberalismo”. Se orienta el material a la búsqueda de vinculación entre los principios freireanos a la educación a distancia y la virtualidad en un contexto complejo en el que se entrelazan el covid y el neoliberalismo. El autor

plantea la necesidad de analizar la educación a distancia y lo presencial en el marco de la educación en general.

“La alfabetización social y digital: reflexiones en torno a Freire”, es un documento elaborado por Israel Tonatiuh Lay Arellano. La reflexión y la práctica, se centran en lo que significa hoy alfabetizar en el mundo abierto (y cerrado) por la pandemia frente a lo que denomina el autor el “imperialismo de las plataformas” y en general las tecnologías enmarcadas en un intento planetario de control social. La deuda de alfabetización de no pocos de nuestros países, se amplía ante estas realidades que no eran tomadas en consideración hace apenas dos años.

La tercera parte que se abre con “Emancipación digital: refugiados en la educación superior a distancia”, de Margarita Victoria Gomez, propone un trabajo de sistematización de percepciones de alumnos de un curso virtual modular de extensión y difusión universitaria sobre derechos humanos, en contextos de migración durante la pandemia. Un eje de esperanza, de búsqueda de educación como acto cultural para la libertad: estar con los derechos suspendidos y todavía querer continuar los estudios.

“Luchas feministas, identidad y recursión. Consideraciones epistémico-pedagógicas en tiempos de pandemia”, texto elaborado por Ricardo Romo. Retoma el escrito la profunda reflexión de Freire sobre el ser, en el horizonte de la posibilidad de ser más. Identidad y luchas por construirla en contextos como los que nos toca vivir en la actualidad. La invitación planteada en el título es clara: “una conversación”, desde ella se profundiza en lo epistémico y lo pedagógico.

El libro, este libro de Pedagogía en diálogo con la promoción y el acompañamiento del aprendizaje en redes, en educación abierta y a distancia, se cierra con el texto de Cruz Prado “Paulo Freire. Entre Persépolis y Ginebra”. Recupera la

autora un poema que el maestro dedicó a nuestro querido Francisco Gutiérrez durante un vuelo de Persépolis a Suiza en 1971. Había recibido Freire un importante premio de la UNESCO con críticas del gobierno militar brasilero.

¿Finaliza un libro de pedagogía con un poema? ¿Puede confluír, engarzarse, todo lo planteado en sus páginas en una expresión que el maestro también cultivó? La respuesta está en la lectura del poema, estamos convencidos de esa confluencia, de ese engarce.

Celebración de la Pedagogía en este libro. Celebración de la capacidad de expresión del pedagogo.

Hace unos años, en noviembre de 2007, escribí una carta a un grupo de amigos que se preparaban para participar en un homenaje al maestro; la llamé “Elogio de la claridad”.

Decía Simón Rodríguez: “Lo que no se hace sentir no se entiende y lo que se no se entiende no interesa”.

En Freire esa práctica del hacer sentir está presente a lo largo de toda su obra. Recorro algunas líneas a mi entender fundamentales:

-La personalización. Nuestro educador, con una formación intelectual amplísima, no se expresa a la manera de la academia, una de cuyas formas de comunicar se basa en la despersonalización. El discurso de Freire brota de su persona, de sus experiencias, de sus dudas, de sus alegrías, de sus recuerdos, sin dejar de lado la referencia a otros autores y a corrientes de pensamiento, pero siempre tales referencias incluidas con la prudencia del sabio que no busca deslumbrar a nadie con sus conocimientos.

-La capacidad de relato. Abramos cualquier página de cualquiera de sus libros: encontraremos siempre la maravillosa tensión del relato: algo sucede, algo llega a nosotros a través de la narración, algo crea una pregunta, una espera, un desenlace.

Prosa deslumbrante por su capacidad de contarnos sobre la vida y sobre la existencia de su autor. El relato, lo sabemos, fue la cuna de los procesos de humanización; no hay educación posible sin su presencia.

-La interlocución, la entrada constante de otros seres en el discurso. Abro la *Pedagogía de la esperanza*, páginas 100 y 101¹: un análisis sobre la comprensión dialéctica, sobre la lectura del mundo...; página 102: “En una conversación reciente con el sociólogo profesor brasileño Otávio Ianni de la UNICAMP, São Paulo, le escuché relatar algunos de sus encuentros con jóvenes militantes de izquierda...” Así avanza el discurso: no de concepto en concepto, sino en un juego fascinante que va de seres a seres, con una articulación constante de conceptos y experiencias.

-La belleza de la expresión. Nada de vociferaciones, nada de consignas, nada de estallidos verbales dirigidos a cambiarle la conciencia a alguien, nada de pretendidas verdades estropeadas por balbuceos. Freire, en cada una de sus páginas, es dueño de un estilo que no se improvisa, que a nadie le regalan. Su voz evidencia una construcción tan cuidadosa y exigente como la que nos muestra también en cada una de sus páginas Gabriel García Márquez, y doy ese ejemplo para insistir en la calidad de la escritura y de la propia voz como un elemento básico, privilegiado de todo acto educativo. El exceso de Oscar Wilde “La verdad es cuestión de estilo”, no nos puede llevar al extremo contrario: “si tienes una verdad, no importa cómo la digas”. En educación el “cómo la digas”, la riqueza del lenguaje en clave comunicacional, son decisivos para promover y acompañar aprendizajes.

¹Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Esa claridad sobre el lenguaje la expresa el propio maestro:

Algo que jamás acepté, por el contrario, que siempre rechacé: la afirmación o la pura insinuación de que escribir bonito, con elegancia, no es cosa de científicos. Los científicos escriben difícil, no bonito. Siempre me ha parecido que el momento estético del lenguaje debe ser perseguido por todos nosotros...².

Éste es un libro de Pedagogía que respeta la ciencia, el arte, la calidad expresiva del lenguaje para promover y acompañar aprendizajes, la memoria de quienes abrieron caminos en la educación de América Latina, la presenciadel maestro en el centenario de su nacimiento. Todo ello cobra un inmenso valor en un período de nuestras existencias signado por la pandemia. Se trata, para buscar alternativas en medio de la irrupción de lo inesperado, de volver a la Pedagogía en su sentido más profundo: promover y acompañar aprendizajes. El abandono forzado de las aulas significó un llamado a ese retorno al sentido mediante recursos de educación a distancia y, de manera especial, de las posibilidades de la virtualidad. De improviso, a miles de miles de educadoras y educadores, se les pidió cumplir su tarea sin las seguridades de lo presencial, había, hay, que seguir haciendo docencia a la distancia.

Nos hemos preguntado una y otra vez por el concepto de distancia en la educación. El mismo no se agota, para nada, en aquello de estar lejos de los recintos escolares. Repitamos la pregunta: ¿a distancia de qué?

De las aulas, sin duda. La modalidad nació para atender a quienes, por diversas razones, no podían asistir a ellas. Pero, desde la mirada pedagógica que venimos celebrando, nos

² Freire, P., Op. Cit., p. 68.

corresponde volver sobre sobre la pregunta: ¿a distancia de qué?

...a distancia de pedagogías directivas, basadas en el control y la palabra del maestro; a distancia de la masificación y el anonimato; a distancia de entornos carentes de recursos e incentivos para el aprendizaje; a distancia de aprendizajes anclados en viejas formas de transmitir información; a distancia del enciclopedismo, del contenidismo (escuchamos todavía hoy a algunos funcionarios de universidades quejarse de que en estos tiempos los docentes no pueden “dictar los contenidos”), a distancia del tedio y la desmotivación; a distancia de la discriminación.³

La crisis provocada por la pandemia abrió la posibilidad de reflexionar y de buscar caminos a la hora de relacionarse con las y los estudiantes fuera de las aulas. Hubo, hay, experiencias por demás valiosas, pero resuenan en los diseños de escenarios orientados a la “nueva normalidad” viejas maneras de colonizar la riqueza pedagógica que puede ponerse en marcha en un entorno virtual de aprendizaje.

Éste es un libro que busca superar esa colonización con aportes científicos, artísticos, metodológicos, prácticos, en los cuales se mantiene el impulso fundador del maestro, para apoyar a quienes asumen a diario la promoción y el acompañamiento del aprendizaje en el marco de las redes y la educación abierta y a distancia.

Daniel Prieto Castillo

Educador, profesor emérito

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

³Prieto Castillo, D. (2015). *Elogio de la pedagogía universitaria*. 20 años del Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria. Mendoza: Ediciones Biblioteca Digital UNCuyo.

Prólogo

¿Qué reflexiones estaría promoviendo Paulo Freire sobre educación en esta época ontológicamente tan diferente? ¿Estaría generando encuentros y círculos en este mundo virtual contemporáneo? ¿Cómo Freire y su constructivismo de la *Pedagogía del Oprimido* dialogaría en estos tiempos de pandemia global por el covid-19? En principio parecería un ejercicio meramente intelectual y no adecuado a la realidad intentar prolongar sus ideas en este contexto en que la polarización capitalismo-socialismo ya no es tan intensa como hace 40 años, sin embargo, continúa válida para algunos sectores conservadores. Esto, principalmente en Latinoamérica, donde las cuestiones relativas a la *educación emancipadora* se articulan en un tiempo en que la tecnología, más que un medio o un instrumento, se ha fetichizado a tal extremo que parece una finalidad a ser alcanzada en sociedades que buscan la revolución 4.0, aprovechando la capacidad de la 5G.

En este año se cumplen 100 años del nacimiento del maestro pernambucano y es relevante preguntarse sobre la vigencia de su pensamiento crítico y cuáles son las posibilidades de reforzar su visión política y transformadora en nuevas circunstancias.

Probablemente la obra pedagógica de Freire fue pensada para la educación presencial, pero un dato esencial de esta época es que la modalidad a distancia es un fuerte componente de la enseñanza a cualquier nivel. Cuando pensamos en su pedagogía socio-constructivista realmente no podemos dejar de pensar que la propia noción de educación a distancia es una construcción social. En relación a la pedagogía de Freire (cualquiera que sea la naturaleza del ámbito a considerar – presencial, virtual o a distancia) la pregunta que surge no es si ella importa en función de su vigencia, sino

cómo ella importa por su potencial de generar respuestas en tanto lo nuevo (la realidad innovada) se va construyendo. No como reflejo de ideas, más como una articulación en que los agentes sociales (en la forma de educadores y estudiantes) y las estructuras conceptuales (en el caso, la Pedagogía de Freire) se encuentran y cooperan en dirección a la toma de conciencia y decisiones, especialmente en pro de la ciudadanía. El libro organizado por Margarita Victoria Gomez y Manuel Moreno Castañeda es rico y original en las reflexiones sobre estas temáticas.

La dimensión tecnológica es parte constituyente de la sociedad contemporánea; desde la invención de la rueda ha contribuido con el progreso humano. Las tecnologías digitales, la insurgencia de las tecnologías 5G y las plataformas de comunicación para los procesos de enseñanza e interacción entre alumnos, maestros y profesores, tan intensamente utilizados durante la pandemia, traen desafíos para todos. Tal vez esas tecnologías apunten hacia un modelo híbrido en la educación del futuro, en que lo tradicional (la educación presencial) no está muerta y lo nuevo (la educación posibilitada por la tecnología de información y comunicación) está en construcción, parafraseando a Antonio Gramsci, no acaba de nacer y se quiere consolidar. Pero más que eso, no hay cómo negar que la emergencia de las tecnologías en la educación genera desafíos para el pensamiento transformador de Paulo Freire, expresados en el libro desde una visión crítica e innovadora.

Esta obra también aborda de manera creativa reflexiones sobre dos situaciones sociales importantes: migrantes y luchas femeninas. La pandemia de covid-19 encontró a migrantes en una situación de vulnerabilidad socioeconómica extrema, alejados de sus familias y del derecho al acceso a la educación. Si el acceso de millares de

personas, de nacionales de un país es difícil, pueden imaginarse lo que eso significa para un inmigrante o un desplazado. Y si adicionamos a ese contexto la cuestión de género, ser mujer en la pandemia, o ser mujer migrante, la situación adquiere un carácter dramático y de profunda vulnerabilidad por el retroceso de los derechos humanos, que puede llevar años ser sanado.

La pedagogía de Freire en sí no es una política pública para dar respuesta a esos problemas, no obstante sus premisas críticas potencializan cambios en aquellos agentes al empoderarse sobre los medios para la emancipación de la desigualdad de migrantes, hombres, mujeres y niños. Por eso, algunos de los capítulos del presente libro pueden servir como una propuesta normativa para que mujeres, migrantes y refugiados puedan también tener una herramienta de transformación en modalidades de enseñanza a distancia o virtual.

Finalmente, pensar formas locales, regionales o globales de educación significa también pensar en propuestas, a diferentes niveles, de ejercer la gobernanza educativa; sobre todo pensar cómo la privatización de los derechos humanos, cómo el derecho a la educación de niños y adolescentes afectan tanto la producción de metodologías de aprendizaje, como también el acceso a las diferentes modalidades de educación inscriptas en aquellas metodologías. Y el panorama no parece muy alentador para millones de niños, jóvenes o adultos porque algunos modos de gobernanza acaban profundizando tanto la distancia social entre los seres humanos, como el propio acceso. En un contexto en que el Estado democrático solidario que emerge en los años treinta y cuarenta del siglo pasado, ya no tan solidario al individuo en la producción de políticas públicas educativas universales; por el contrario, ha sido recortado y condicionado por la demandas de

racionalidad económica y por la visión secularizada (de grupos políticos y sociales conservadores) que ven en el acceso universal un peligro o una amenaza a ese status quo social, o a sus hegemonías políticas en sus respectivas sociedades. Tanto la obra de Freire como parte de los capítulos del libro contienen propuestas que intentan romper con esa lógica racional economicista y con la lógica de la securitización del aprendizaje.

En suma, este libro es una contribución relevante al mostrar la vigencia y el vigor del pensamiento de Paulo Freire, en un conjunto sistemático de reflexiones que adecúan, tensionan y renuevan las ideas sobre una educación transformadora. Convoca y desafía a maestros, profesores de diversos niveles, investigadores, estudiantes, estudiosos de la Pedagogía, de las ciencias sociales y áreas interdisciplinarias a continuar reinventando la propuesta de Paulo Freire en contexto (post) pandémico.

Prof. Rafael Duarte Villa.

Núcleo de Pesquisas em Relações Internacionais da
Universidade de São Paulo (NUPRI/USP).

São Paulo, agosto de 2021.

PARTE I - Conceptualizar a partir de prácticas educativas

El legado del maestro⁴

Silvia López de Maturana
Académica Asociada (r) Universidad de La Serena; Docente en
la Universidad Central de Chile.

La tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no solo a los otros, sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar. (Freire, 1993/2002, p. 8).

La pandemia ha generado un escenario educativo, tanto escolar como universitario, diferente a lo que habíamos vivido y que ha afectado profundamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como el estado emocional del profesorado, del estudiantado y sus familias; pues la escuela y la universidad se instalaron al interior de las casas, afectando profundamente la vida del hogar.

Este proceso causado por la pandemia del covid-19 ha sido intensamente disruptivo porque rompió con las prácticas de enseñanza y aprendizaje que han caracterizado a la vida universitaria tradicional y, por supuesto, a la escuela. Sin

⁴Este capítulo fue publicado por la autora en Osorio, J. (Editor) (2018) *Freire entre Nos. A 50 años de la Pedagogía del oprimido*. La Serena: Editorial Nueva Mirada, y ha sido autorizado por la editorial para ser republicado y profundizado. La razón de la elección del capítulo es porque deseo llegar hasta otros y otras lectores/as y compartir estas reflexiones sobre el legado del maestro Freire.

embargo, la ruptura ha afectado los contextos espaciotemporales donde se realiza el proceso educativo, no el paradigma orientador de dicha docencia, ni el estudio por parte del/a estudiante y sus procesos evaluativos (Araneda Garcés y Parra Díaz, 2020).

Las tensiones afectan por muchos motivos, algunos nuevos y otros antiguos, que hacen crisis con las condiciones impuestas por la pandemia. Entre los nuevos, se encuentra el ejercer la docencia desde casa, lo que implica continuar involucrado/a con los asuntos regulares del hogar, tal como la atención a los/las hijos/as y a las labores domésticas, entre otras cuestiones. Entre los antiguos, pero alterados por condiciones emergentes, está el enseñar ante pequeñas pantallas en el computador, muchas veces sin imagen alguna, que impide saber si el/la estudiante se encuentra presente activamente o no; como tampoco se puede leer su comunicación no verbal, entre otros aspectos de interacción personal.

De hecho, muchos/as docentes no logran innovar estrategias adecuadas por lo que intentan replicar lo que hacían en el aula, aunque con algunos cambios más cosméticos que efectivos. Si en el aula física sus resultados, con alta frecuencia, no eran satisfactorios, es improbable que lo puedan ser cuando contextos históricos son tan diferentes que no permiten desarrollar las actividades tradicionales del modo habitual.

Ante este panorama, considero que el pensamiento de Freire es profético ya que si bien no está viviendo la situación pandémica del covid-19 nos alertó sobre el daño de una educación bancaria, necrófila, favorecedora de la *tiranía de la libertad*, en contraste con una educación liberadora, biófila, que descansa en la libertad y favorece su desarrollo, al permitirle, a quien enseña y a quien se educa, generar

ambientes activo modificantes, que se enriquecen con experiencias de aprendizaje mediado, gracias a un/a educador/a que ayuda al/a la educando/a a resolver conflictos cognitivos que le impiden comprender el mensaje y que lo pueden convertir en una persona privada culturalmente.

La pedagogía freiriana, siempre vigente, aporta reflexiones profundamente éticas que es preciso considerar en cualquier contexto educativo. A continuación compartiré algunas de ellas, que he denominado: el legado del maestro.

Sobre el legado

Gracias a Paulo Freire fui descubriendo, en un proceso de alteridad permanente, la potencia epistemológica del pensamiento crítico y amoroso de querer bien a los y las otros/as y al proceso educativo mismo. Leerlo y comprenderlo me permitió, por una parte, reconceptualizar el sentido de la escuela como un permanente acto pedagógico-político y ético capaz de trascender desde su contexto histórico e institucional; y, por otra, me mostró que es posible refundar las rancias estructuras de la sociedad que inferiorizan y deshumanizan los procesos educativos, lo que terminó por hacerme consciente de las consecuencias de mis acciones. Entendí que leer y re-leer la cultura escolar posibilita la construcción de nuevas estructuras cognitivas y sociales para investigar, cuestionar y mirar desde otra vereda lo cotidiano; y que analizar las concordancias o discrepancias entre el discurso y la práctica es una necesaria reflexión crítica sobre qué, por qué y para qué hacemos lo que hacemos.

Su legado me ha acompañado en las maneras de interpretar el mundo de la escuela, sus procesos y sus lógicas; ha acrecentado mi convicción acerca de la infancia como una

etapa más antropológica que cronológica; y ha estado presente en el reconocimiento de los gestos pedagógicos que encontré en las investigaciones sobre las historias de vida de profesores y profesoras, que me abrieron las puertas de su intimidad y me invitaron a compartir sus trayectorias vitales.

Intentaré, desde la postura freiriana, rescatar más de alguna de mis reflexiones sobre la práctica pedagógica desde la educación de la infancia hasta los estudios superiores, puesto que el hilo conductor de respeto y valoración de los procesos educativos son los mismos.

La necesaria formación humana desde la infancia

Paulo Freire escribe el 21 de abril de 1997 su última carta, inconclusa, con indignación ante la perversidad de cinco adolescentes que mataron por diversión a Galdino Jesus dos Santos, un indio pataxó en Brasilia; y perplejidad al pensar cómo se criaron esos seres humanos que *decrecieron* en su desarrollo vital.

¿Cómo fue su infancia? ¿Dónde jugaron? ¿Con quiénes se criaron? Quizá, dice Freire, se divertían estrangulando pollitos o prendiendo fuego a la cola de los gatos, por el simple placer de escucharlos chillar, bajo la complaciente mirada de adultos/as propiciadores/as de la tiranía de la libertad (Freire, 2001, p. 44). Esa falsa idea de libertad que permite a niños y niñas gritar destempladamente, rayar paredes, patear puertas y piernas de las personas a las que, además, insultan. Lo más probable es que esos/as adultos/as no tengan conciencia de los/las hijos/as que le están dejando al mundo, por lo que no ven las consecuencias de sus actos.

Si consideramos que en los seis primeros años de vida se construyen los aprendizajes más relevantes de la vida de los

seres humanos, por ejemplo, aprender a caminar, hablar, socializar, adquirir valores. ¿Dónde vivieron y por dónde caminaron en sus primeros años? ¿Cómo eran sus casas y qué hacían en sus barrios? ¿Qué escucharon cuando estaban aprendiendo a hablar? No da lo mismo que hayan aprendido a caminar por un basural que por un camino limpio, como no da lo mismo que hayan construido sus primeras palabras desde los gritos y la agresión que desde las palabras amorosas. Y eso no tiene que ver con las clases sociales.

¿En qué educación pensamos y cómo entendemos las infancias? ¿Infancia mediada, abandonada, situada, querida, borrada, sobreprotegida, bancaria, programada, informal, alternativa, no alterativa? No da lo mismo el tiempo y el espacio desde dónde las pensamos y las sentimos. Galdino Jesús, para esos jóvenes que lo quemaron, era solo un indio, una cosa inservible, una “especie de *sombra* inferior, inferior e incómoda y ofensiva” (Freire, 2001, p. 76) ¿Cuándo comenzaron ellos a divertirse con la perversidad? Regreso a sus infancias y los veo estrangulando pollitos, destruyendo plantas y pegando a sus compañeros.

Qué equivocados están los padres y las madres o qué mal preparados se encuentran para el ejercicio de su paternidad o maternidad cuando, en nombre del respeto a la libertad de sus hijos o hijas, los dejan a su albedrío, entregados a sus caprichos, a sus deseos. Qué equivocados están los padres y las madres cuando, sintiéndose culpables de ser, según ellos, casi malvados por decir un *no* necesario al hijo, lo cubren de inmediato de mimos que son expresión de sus arrepentimientos de lo que no tenían que arrepentirse de haber hecho. El niño suele percibir los mimos como la anulación de la conducta restrictiva anterior de la autoridad. Tiende a percibir los mimos como un “discurso” de excusas que le presenta la autoridad. (Freire, 2001, p. 46).

¿Qué les hablaban en sus casas y en sus escuelas? ¿Había burla y desprecio hacia los indios, los negros, los pobres, las mujeres, los “inservibles”? ¿Cuál fue el testimonio que les dieron sus cuidadores/as, padres, madres, familiares, profesores/as para pensar de esa manera perversa? ¿Cuál es, entonces, la ética que construye nuestros pensamientos y sentimientos en medio de mentalidades materialistas, poco decentes e injustas que desprecian la vida?

Adivino el refuerzo de este pensamiento en muchos momentos de la experiencia escolar en los que el indio sigue minimizado. Tengo en cuenta el *todopoderosismo* de sus libertades, exentas de límites, libertades que se inclinan a la licenciosidad, riéndose de todo y de todos. ... No es posible rehacer este país, democratizarlo, humanizarlo, hacerlo serio con unos adolescentes que se diviertan matando a gente, ofendiendo a la vida, destruyendo el sueño, imposibilitando el amor. (Freire, 2001, pp. 77-78).

Terminar con la tiranía de la libertad no requiere del caso contrario de la tiranía autoritaria, sino que exige poner límites; ya que, sin ellos, se corre el serio riesgo que desde la primera infancia se comience a gestar la falta de respeto hacia la dignidad de los/las otros/as. Es difícil que los/las niños/as aprendan democracia en espacios de libertinaje, donde hacen lo que les da la gana; o de autoritarismo, constreñidos y sometidos al poder del más fuerte. En uno se creen libres para hacer lo que quieran y en el otro terminan con un profundo miedo a la libertad; cuando no hay límites o los hay en demasía, no hay espacios ni tiempos para ejercerla de manera genuina.

La familia, el jardín infantil, la comunidad y la sociedad entera son quienes pueden incrementar la humanidad, generar

equidad y posibilitar resiliencia cuando se requiera mitigar el impacto negativo del contexto sociocultural en el cual se ha nacido y criado. Para que eso suceda, es preciso que la igualdad sea el punto de partida y que no se invisibilicen los rostros de la pobreza, miedo, dolor, impotencia, resentimiento y de la precariedad. Como apunta Freire:

Despreciando a los débiles, engañando a los incautos, ofendiendo a la vida, explotando a los otros, discriminando al indio, al negro, a la mujer, no estaré ayudando a mis hijos a que sean serios, justos y amantes de la vida y de los demás. (2001, p. 78).

Educar a educadores/as en formación

Me gustaría, y en eso me empeño, que mis estudiantes disfruten y se interesen por el estudio, la lectura y la escritura del mundo; con seriedad, convicción, compromiso y amor por lo que hacen. Que el estudio no les resulte una pesada carga ni una imposición, sino una fuente de alegría y de placer para moverse mejor en el mundo. Creo que la práctica docente, aparte del fundamento primero de creer en los/las otros/as y amar al mundo, como señala Hanna Arendt (2001), también consiste en el dominio de los saberes no solo para transmitirlos eficientemente, además para relacionarlos, priorizarlos, discriminarlos en su relevancia y procurar que sea el propio alumnado quien realice estas operaciones de manera autónoma, tal como señala Freire en su analogía con la práctica de navegar que:

Implica la necesidad de saberes fundamentales como el del dominio del barco, de las partes que lo componen y de la función de cada una de ellas, como el conocimiento de los vientos, de su fuerza, de su

dirección, los vientos y las velas, la posición de las velas, el papel del motor y de la combinación entre motor y velas. En la práctica de navegar se confirman, se modifican o se amplían esos saberes. (Freire, 1993/2002, p. 24).

Educar a quienes van a ser educadores/as, sobre todo de la primera infancia, es una compleja tarea ética y política entre cuyos propósitos está el desestructurar la hegemonía de las prácticas pedagógicas dominantes y prevenir la formación del aniquilador *habitus* docente, que hace del profesorado en formación unos repetidores mecánicos, incluso antes de llegar a la escuela. Claro que esos/as alumnos/as aprendieron a ser profesores/as cuando ingresaron a estudiar en primer año básico, mirando y escuchando a sus profesores/as. Revertir el *habitus* docente podría lograrse a través del diálogo, la escucha respetuosa, el debate permanente y la reflexión crítica para discutir los problemas de manera más genuina y menos ingenua.

¿Cuáles son, entonces, los cambios que necesitamos en la escuela? ¿Cómo adquirimos y expresamos la conciencia política? Por cierto que eso requiere tanto de destrezas pedagógicas, afectivas, colaborativas y participativas, garantes de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; como de la capacidad de autocrítica del profesorado para que revise su compromiso con la educación y su práctica en la escuela, de manera que sea consciente de sus actos y desarrolle la voluntad de servicio público en tanto derecho que a todos concierne. De acuerdo con Freire, también se necesita la capacitación científica, la claridad política, el gusto, el deseo, y la curiosidad latente de querer saber siempre más. Gracias a eso, podrían mostrar el ejercicio de la opción ética clara de cumplir bien su trabajo docente y rechazar el papel de

seguidores dóciles de paquetes de instrucciones que les son dadas.

Una escuela ética y no moralizante

Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría en el cual no debe faltar, sin embargo, el derecho del divergente a expresar su contrariedad. (Freire, 1993/2002, p. 111).

No podemos negar que la escuela reproduce parte de la sociedad porque sus heredados esquemas, teóricos y prácticos, han sido social y culturalmente construidos y reconstruidos en medio de una multiplicidad de factores complejos, que la han tipificado como un espacio y tiempo de repetición y no de creación, de acatamiento y no de análisis, de aislamiento y no de participación. Las prácticas escolares mecánicas han llevado al profesorado a pensar que todo el alumnado está predispuesto a recibir el conocimiento de la misma forma, con el mismo estado anímico y el mismo nivel de comprensión y de razonamiento. Así se hace fácil depositar en sus mentes - educación bancaria- palabras totalmente desvinculadas y descontextualizadas, con sus preocupaciones y sus entornos; oponiendo, a través de sus sistemas escolares, la pedagogía crítica a la reproducción de la injusticia social (McLaren, 1998).

Allí vemos cómo se transgrede la ética por medio del desvalor de la vida y del respeto, de la despersonalización y negación del significado cultural de la pedagogía. Para revertir

esos efectos se necesita un profesorado mediador, consciente de su rol de agente de cambio y vicario de la cultura (Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1991); que construya, junto al alumnado, una pedagogía diferente que evite reproducir, de manera endógena, las actitudes pasivas y heterónomas propiciadas por la misma institución. El riesgo que se corre, si eso sucede, es la ceguera ante la arbitrariedad cultural de la violencia simbólica que emerge cuando se dan las condiciones sociales de la imposición y de la inculcación (Bourdieu y Passeron, 2001).

Los/las profesores/as deberíamos preguntarnos constantemente por qué, para qué enseñamos y a quiénes les enseñamos, y los/las alumnos/as preguntarse para qué me sirve lo que aprendo, dónde lo puedo aplicar y cuál es el sentido de aprehenderlo. Eso implica tener apertura cognitiva e ideas muy claras sobre el rol docente y discente; como también la osadía de nadar contra la corriente, porque siempre habrá aquellos/as que se mofan de esas preguntas, pues prefieren la confortable posición de quien no hace nada por moverse. Es la opción radical que se presenta entre enseñar para domesticar o para ser libres, o sea, optar por una educación para el hombre-objeto o una educación para el hombre-sujeto (Freire, 1969/1998). Frente a una sociedad dinámica, inestable, en transición permanente, no podemos admitir una educación que lleve al alumnado a posiciones “quietistas” de aceptación tácita de todo lo que ven y escuchan, sino que lo conduzca a escuchar diversas posiciones para elegir entre ellas las que más le hacen sentido, preguntar si es que tiene dudas, investigar si algo le inquieta.

Si bien por razones epistemológicas no es posible afirmar de modo concluyente que si nos comprometemos con un proyecto educativo ético, social y político lograremos prácticas de calidad, podemos señalar que, al menos, aun

cuando nos agobiamos, lo intentaremos con intencionalidad para lograr la reciprocidad de los educandos, con significado para encontrar el sentido de los aprendizajes y con trascendencia para alcanzar la autonomía mental (Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1991). Pero lo que no podemos perder es el sentido y valor del compromiso contraído y la convicción de que alumnos y alumnas son sujetos históricos insertos/as en una sociedad específica que les exige ciertos comportamientos y actitudes; razón por la cual tenemos que estar alertas para no caer en la complacencia de pensar que todo está bien y que no hacen falta cambios, ya que eso puede llevarnos a limitar el proceso educativo a un asunto meramente técnico, burocrático o rutinario. Alonso, un profesor de quien rescato una profunda raíz freiriana, me dijo lo siguiente:

Me sigue motivando el hecho de levantarme cada día y venir a la escuela y decir: ‘a ver que me tienen preparado hoy los alumnos’, sencillamente, me motiva eso, el ver si cualquier cosa que el día anterior surgió y que se ha quedado a medias, la puedo llegar a solucionar; si a ese alumno que tiene dificultades puedo ayudarlo... (Serrano, Alonso, comunicación personal, 2003).

El *Ethos* de la escuela

La educación, la teoría y la práctica se dan en un *ethos* político que se sustenta en elementos socioculturales dinámicos y propicios para que las experiencias aisladas puedan comunicarse y compartirse. Su existencia puede favorecer los cambios y la consolidación de los aprendizajes en las escuelas, los que en algunos momentos serán revolucionarios, en otros podrán parecer indiferentes y habrá en los que mostrarán claras

implicancias éticas del trabajo profesional bien hecho. Eso muestra que la escuela no es un simple emplazamiento de enseñanza, sino un ethos cuyo proceso transcurre en un tiempo y un espacio educativo crítico, que recrea las pautas culturales por donde va la organización del tejido social. Entenderlo implica tensar lo pedagógico para abrir posibilidades de relaciones dialógicas, trascender la mera contemplación de los acontecimientos educativos escolares, y reconocer, con responsabilidad y compromiso, que faltan líneas orientadoras que propicien la participación activa en la producción de conocimiento en sus dimensiones moral, política y cultural (McLaren, 1998).

Por una parte, significa pensar un nuevo ethos docente, en donde las relaciones con los/las alumnos/as sean más humanas y significativas; y en donde propiciemos que el profesorado, alumnado, padres y madres asuman su responsabilidad de comprender y amar al mundo para cambiarlo. Por otra, implica una pedagogía radical que supere la falta de compromiso práctico y la retórica de los discursos de cambio, que niegan y mistifican la experiencia del profesorado en vez de afirmarla (Gore, 1996)⁵. Las acciones docentes no pueden entenderse al margen de la condición humana por muy tecnicada que se vuelva la tarea, puesto que los profesores y las profesoras, estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo, sentimientos, emociones, deseos, miedos, dudas, pasión y con la razón crítica, todo aquello que se manifiesta cotidianamente y transforma el mundo de lo que acontece (Gimeno, 1999).

⁵ Aquello me condujo a investigar, por años, a los y las buenos/as profesores/as comprometidos con un proyecto educativo para tensar lo pedagógico y abrir la probabilidad de conectar, de acuerdo a Gore (1996), la teoría de quienes escriben sobre pedagogía crítica y la práctica de quienes la concretan en el aula.

La no neutralidad en la escuela

El elemento político de la educación es independiente de la subjetividad del educador; es decir, es independiente de que el educador sea consciente de dicho factor, que jamás es neutral. Una vez que comprende esto, el educador ya no podrá escapar a las ramificaciones políticas. (Freire, 1990, p. 176).

No existen los/las profesores/as neutrales ya que es tan válido lo que hacen como lo que no hacen o dejan de hacer, pero lo que necesitamos saber es si son conscientes de lo que hacen, por qué lo hacen y si conocen los intereses para los que trabajan. Ningún/a profesor/a puede pensar la educación independientemente del poder que la constituye, ya que si lo hace, siempre correrá el riesgo de dejarse domesticar por cualquiera que tenga el poder de someterle con ideologías más fuertes, con el riesgo de que su práctica quede reducida solo a un repertorio de técnicas de comportamiento (Freire, 1990), condicionamiento que para Cortina sería un “vasallaje moral” que los transformaría en “súbditos” del sistema (2000, p. 23).

Para evitarlo hay que tener conciencia de las acciones para saber si se actúa por voluntad propia o ajena y para no aceptar lo que se dice sencillamente porque alguien lo dijo. Estar dispuestos/as a pensar no es una obviedad porque esa facultad debiese utilizarse para facilitar la conciencia de lo aprendido, ir más allá de los comportamientos esperados, activar las ideas y la curiosidad crítica que movilizan la acción, y develar las complejidades epistemológicas del pensamiento pedagógico sin las cuales se dificulta la recreación de las cosas y de los hechos. En coincidencia con Freire:

Lo que necesitamos es el desafío a la capacidad creadora y a la curiosidad que nos caracterizan como seres humanos y no abandonarlas a su suerte o casi, o,

peor aún, dificultar su ejercicio o atrofiarlas con una práctica educativa que las inhiba. (Freire, 2001, p. 137).

También es preciso señalar que existe gran parte del profesorado que se siente bien con lo que hace y que hacerlo bien es una muestra de la subjetividad, por el gusto y la satisfacción que les produce cada día de trabajo, a diferencia de quienes manifiestan que levantarse para ir a trabajar es un lastre difícil de acarrear. Ambas características es posible apreciarlas cuando nos preguntamos, al igual que Freire, por nuestras concepciones del mundo de la escuela, por las maneras en que abordamos el conocimiento y por el trato que le damos al alumnado.

No da lo mismo transmitirles ideas que debatirlas con ellos/as, quedarnos en la superficie o profundizar el conocimiento, educarles para que sean partícipes activos del proceso de enseñanza y de aprendizaje o para que sean objetos receptores pasivos de lo que queremos inculcarles. En este último caso, es fácil comprender que dictamos las ideas, no las cambiamos, así como dictamos las clases sin debatir o discutir los temas. “Trabajamos *sobre* el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda” (Freire, 1969/1998, p. 93).

Enseñar y aprender, parte de un mismo proceso

Cuando Freire, en *Cartas a Cristina*, hace recuerdos de su vida, se refiere a la enseñanza y a la escuela que quería formar:

En última instancia yo me empeñaba en hacer una escuela democrática, estimulando la curiosidad crítica de los educandos; una escuela que, siendo superada, fuese sustituida por otra en la que ya no se recurriese a la memorización mecánica de los contenidos transferidos, sino en la que enseñar y aprender fuesen partes inseparables de un mismo proceso, el de conocer. De esta forma, al enseñar la educadora reconoce lo ya sabido, mientras el educando comienza a conocer lo que aún no sabía. El educando aprende en la medida en que aprehende el objeto que la educadora le está enseñando. (1996, p. 104).

Enseñar y aprender son parte de un mismo proceso cuya relación es más que la mera dependencia ontológica, o sea, más que la sola existencia de una para que exista la otra. Cuando el profesorado, a través de relaciones dialógicas, asume una postura dinámica ante el mundo, es más propenso a escuchar, preguntar e investigar para alcanzar los objetivos propuestos y asumir la responsabilidad de crear, recrear y buscar las mejores experiencias para que sus alumnos/as aprendan. En caso contrario, se trataría de un *acto de consumo* donde el proceso educativo solo consta de artificios, programaciones aprendidas y transferencia de contenidos sin debate ni deliberación. Por lo tanto, las ideas no se incorporan, “porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención” (Freire, 1969/1998, p. 93).

El profesor Alonso recuerda de manera especial:

Yo siempre había pensado que cuando uno estudiaba para ser profesor, lo que le iban a enseñar era la manera como debía tratar a los alumnos, la manera como más adecuadamente uno podría conseguir que sus alumnos aprendieran, y lo que veía de mis profesores era justamente lo que había estado viendo

de mis profesores de escuela durante toda mi vida, que me estaban enseñando justamente a no enseñar, y aquello ya me causaba una gran frustración, es decir, si esto es lo que la gente que me está formando para profesor quiere que luego yo haga cuando sea profesor, pues realmente... no lo entiendo. (Serrano, Alonso, comunicación personal, 2003).

El posicionamiento político del profesorado

El posicionamiento político del profesorado trasciende las retóricas de participación, proselitismo y posturas político partidistas, ya que les conecta con los intereses del alumnado y con las necesidades de la sociedad para evitar tornarse a históricos/as, pasivos/as o heterónomos/as. Si eso último sucediera, se correría el gran riesgo de crear modelos de conducta uniformes, discriminatorios, con discursos “descontextualizados, agresivos, inoperantes, autoritarios y elitistas” (Freire, 2001, p. 140), que se transformarían en prácticas favorecedoras de la homogeneización de la escuela.

Quienes educamos, aunque no seamos conscientes, siempre estamos implicados/as en un acto político porque formamos parte del proceso; lo reproducimos o lo recreamos, lo hacemos más estático, más flexible o lo modificamos. Eso sucede porque la educación, que no es neutra, siempre expresará las ideas de la sociedad ante las cuales siempre tendremos algo que pensar y decir (Apple, 1986; Freire, 1990, 2001; McLaren, 1998; Popkewitz, 1990). Por eso, considerar la educación separada de la política es reducirla a un entrenamiento técnico suficiente para reproducir las incongruencias escolares. El peligro radica en que el comportamiento despolitizado se asuma tácitamente y genere una práctica docente que prive del sentido de su propia cultura.

Si la educación sola no transforma la sociedad, sin ella tampoco cambia la sociedad. ... Si nuestra opción es progresista, si estamos a favor de la vida y no de la muerte, de la equidad y no de la injusticia, del derecho y no de la arbitrariedad, de la convivencia con el diferente y no de su negación, no tenemos otro camino que vivir plenamente nuestra opción, encarnarla, disminuyendo así la distancia entre lo que hicimos y lo que hacemos. (Freire, 2001, p. 78).

De acuerdo a investigaciones de las historias de vida que he realizado con profesores y profesoras posicionados/as políticamente, fundamentada en Freire, puedo señalar que están abiertos/as al mundo, dispuestos/as a pensar, a dudar y a no aceptar cualquier idea, predispuestos/as a leer y releer el mundo, a investigar y cuestionar. Ellos y ellas dialogan en términos críticos⁶, rechazan el entrenamiento técnico como forma de educar, cuestionan las normas impuestas e injustas, no aceptan tácitamente todo lo hecho o dicho sin analizar el beneficio o perjuicio para sus alumnos/as y se esfuerzan por crearles tiempos y espacios significativos para facilitar la calidad de sus aprendizajes.

En su práctica, se observa la claridad en sus planteamientos y cuando explican sus ideas se nota la congruencia de sus argumentos. Saben lo que tienen que hacer dado que han analizado y reflexionado sobre los hechos, asumen una actitud inquisitiva y curiosa y no se quedan quietos/as: buscan qué hacer y qué nuevos aprendizajes obtener. Se interesan por leer, escribir, manifestar sus ideas, asistir a encuentros educativos y por lo que sucede en el mundo en el que viven. Solidarizan con diferentes causas sociales y mantienen esa postura de manera coherente con su actuar

⁶Pasé un año acompañándolos en sus clases y pude conocer *in situ* sus acciones cotidianas en la escuela.

cotidiano. Con los colegas desarrollan creativamente proyectos educativos, crean sus propios proyectos y recrean los antiguos adecuándolos a la realidad del alumnado (López de Maturana, 2016).

El posicionamiento político puede transformar la queja fácil y la indiferencia del profesorado en elementos para el cambio, por ejemplo, a través de la búsqueda de coherencia en sus acciones, del planteamiento de alternativas optimistas, de la búsqueda de participación con la comunidad; o de la intencionalidad para involucrar a sus colegas, directivos y alumnos/as en un proyecto común. Esas son características relevantes para transformar un ambiente escolar pasivo aceptante en uno activo modificante (Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1991) y proporcionar una base significativa para el trabajo anti-hegemónico. De esa manera podrían hacer frente al sistema y no lamentarse por lo que no pueden hacer, lo que significa, de acuerdo con Freire, reconocer que la historia es un tiempo de posibilidades y no de determinismo.

La educación escolar necesita del posicionamiento político del profesorado para lograr que “lo político se convierta en algo más pedagógico, es decir, para que la reflexión y la acción críticas se conviertan en parte fundamental de un proyecto social...” (Giroux, 1990, p. 15). Eso ayudaría para entender las intenciones que se ocultan detrás de las imposiciones y las razones de los propios miedos del profesorado. Estar posicionados/as políticamente facilita abordar el problema educativo desde una perspectiva crítica, desenmascarar las pretensiones dominantes y no entrar en el juego del sometimiento institucional que muchas veces intenta que los y las profesores/as solo se acomoden ante cambios tecnocráticos.

Una de las diferencias fundamentales entre el ser que interviene en el mundo y el que se limita a moverse

sobre su soporte es que, mientras que el segundo se adapta o se acomoda al soporte, el primero solo tiene en la adaptación un momento del proceso de su búsqueda permanente de su inserción en el mundo. ... Adaptándose a la realidad objetiva, el ser humano se prepara para transformarla. En el fondo, esta “vocación” para el cambio, para la intervención en el mundo, caracteriza al ser humano como proyecto, del mismo modo que su intervención en el mundo envuelve una curiosidad en constante disponibilidad para alcanzar, perfeccionándose, la razón de ser de las cosas. (Freire, 2001, p. 132).

Una reflexión crítica para el cambio

Cuando los y las profesores/as descubren la responsabilidad que les compete en el acto educativo y comprenden la complejidad del trabajo docente ya no hay pie atrás, se motivan, toman conciencia de que su actitud es clave para la transformación y, en el mejor de los casos, adquieren la fuerza emancipatoria que les permite liberarse paulatinamente de la enajenación. Sin embargo, hay una buena parte del profesorado que no reflexiona, no debate, no reelabora ni profundiza en los temas pedagógicos, lo que contribuye a acrecentar las posiciones ingenuas que los mantiene en la periferia epistemológica y, como señala Freire, los deja en posición de una sabiduría inauténtica.

¡A veces los educadores se olvidan de reconocer que nadie puede ir de una acera a la otra sin cruzar la calle! Nadie alcanza el otro lado partiendo del mismo. Sólo se puede llegar al otro lado partiendo del opuesto. El nivel de mi conocimiento actual es el otro lado para mis estudiantes. Debo comenzar desde el lado opuesto, el de los estudiantes. Mi conocimiento es mi realidad,

no la de ellos. De modo que debo partir de su realidad para traerlos a la mía. (Freire, 1990, p. 186).

Nuestro rol pedagógico está desafiado por el imperativo ético de develar temas que, muchas veces, son ignorados, menospreciados y excluidos del pensar, sentir y hacer del profesorado. Como dije en otro lugar, sería un buen aporte dedicarnos a re-significar lo conocido desde relaciones hipotéticas inéditas que iluminen las complejidades del proceso educativo, superando las tentaciones superficiales y complicadas que han llevado al sistema escolar a un aparente callejón aporético.

Finalizo con un comentario pedagógico de un profesor de escuela:

Muchos colegas capean el temporal como pueden, dicen: 'hoy es un mal día, ¡hoy estaba el fulanito o el menganito insoportable!'; '¿y qué has hecho?'; '¿qué he hecho?', 'lo he anotado y lo he expulsado de la clase'. Claro, ya se ha arreglado el problema, evidentemente, si lo has expulsado de la clase ya se ha arreglado el problema, tú has podido seguir dando clase a los demás. (Serrano, Alonso, comunicación personal, 2003).

Referencias

Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo* (R. Lassaletta, Trad.). Ediciones Akal.

Araneda Garcés, N., & Parra Díaz, J. (Eds.). (2020). *Educación e inclusión en pandemia. Repensando la educación en medio de la crisis* (Col. Diseñadores). Nueva Mirada Ediciones.

Arendt, H. (2001). *La condición humana*. Paidós.

Bourdieu, P., & Passeron, J. - C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza* (2ª. ed.). Editorial Popular.

Cortina, A. (2000). *La ética de la sociedad civil*. Anaya.

Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tannenbaum, A. J. (Eds.). (1991). *Mediated learning experience (MLE). Theoretical, psychosocial and learning implications*. London, Freund Publishing House Ltd.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación* (S. Horvath, trad.). Paidós; Ministerio de Educación y Ciencia. (Obra original publicada en 1985).

Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1969).

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1993).

Gimeno, S. J. (1999). *Podere inestables en educación* (2ª ed.). Morata.

Giroux, H. (1990). Introducción. En P. Freire, *La naturaleza política de la educación* (S. Horvath, trad.). (pp. 13-25). Paidós; Ministerio de Educación y Ciencia. (Obra original publicada en 1985).

Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Morata.

López de Maturana, S. (2016). *Los buenos profesores: Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. Universidad de La Serena.

McLaren, P. (1998). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós Educador.

Popkewitz, T. S. (Ed.). (1990). *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (R. Filella, trad.). Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.

Freire y la educación a distancia ante la incertidumbre educativa

Manuel Moreno Castañeda
Asesor en Sistemas de Educación a Distancia.
Exrector del Sistema Universidad Virtual.
Universidad de Guadalajara.México.

Si la educación no transforma a la sociedad, la sociedad tampoco cambiará sin ella. (Freire, 2012, p. 83).

Empiezo este texto con las palabras que Iván Illich le dijo a Freire: “*Pedagogía del oprimido* no es un libro coyuntural” (Freire, 2002, p. 182). Ni ese libro, ni toda su obra son sólo aplicables a los tiempos y lugares en que se dieron. Si bien no hay que caer en generalizaciones, que él mismo desaprobaba, considero que sus pensamientos y actuar son de tal trascendencia que nos pueden ayudar mucho a entender las actuales situaciones educativas y el planteamiento de alternativas valiosas y viables.

El primer libro de Paulo Freire que leí fue precisamente el mencionado, allá por inicios de los años setenta. Entre las ideas que más llamaron mi atención destaco: oír hablar de una pedagogía que pensaba en las personas más pobres, los desposeídos, que eran la mayoría de quienes habían sido y eran mis alumnos; tanto puede haber una práctica educativa para la opresión como para la libertad; proponer el diálogo como modo didáctico de aprender y enseñar; los círculos de cultura, que recuperan y revaloran los saberes de todos; el educador que aprende cómo los educandos enseñan; y el método de palabras generadoras, que técnicamente no me resultaba novedoso, lo que me pareció interesante fue no empezar por las palabras que venían en los libros, sino las que nacían de la gente y sus

vivencias, que propiciaban la toma de conciencia de sus condiciones de vida y para liberarse de sus condiciones de opresión. (Moreno, 2020).

Cuando escribo este texto, pienso en lo sucedido en nuestros sistemas educativos los días previos a la pandemia del covid-19, en los días de la pandemia y lo que será en la postpandemia, valga la redundancia. Desde este pensamiento, planteo que más que un remedio temporal, habrá que aprovechar las cualidades de la educación a distancia, abierta y en línea, para construir nuevas propuestas educativas con el rigor académico y la flexibilidad necesaria para responder satisfactoriamente a las necesidades y proyectos de vida personales y sociales; inspirándonos en el pensamiento y actuar de Freire por una educación en, y para la toma de conciencia, con indignación hacia la educación injusta y con la esperanza puesta en un mundo mejor, trabajando para que así sea.

Ante las situaciones vividas con la inesperada pandemia, quedó evidenciada la falta de capacidad de respuestas apropiadas de los sistemas educativos institucionales ante lo incierto. Lo común fue usar la educación a distancia en entornos electrónicos como un remedio temporal. Pero esta solución, planeada desde las cúpulas del poder, no tuvo resultados favorables para quienes viven situaciones inequitativas para acceder a los sistemas de información y comunicación que posibilitaran el acceso a esa modalidad educativa.

Según Internet World Stats (2021) la penetración del uso de Internet en América Latina y el Caribe alcanzó un 75.6% en el año 2021, con un crecimiento del 2,658.5% en la dos últimas décadas.

En México, según cifras del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2021) los hogares con conexión a Internet aumentaron de un porcentaje de 56.4 a

60.6 en los años del 2019 al 2020; en el mismo lapso de tiempo los usuarios de Internet mayores de 6 años crecieron del 70.1 al 72, y donde se ve un mayor crecimiento en parte atribuible a la crisis pandémica fue en el uso de la computadora con fines escolares que aumentó del 44.6 al 51.3, y considero seguirá creciendo en el 2021 por la pandemia. Lógicamente, lo que descendió fue el uso de Internet fuera de casa, de un 10.7 a un 6.1. Desde luego, esto implica un mayor gasto familiar, tanto en equipo como en conectividad, lo que afecta principalmente a las familias con menos recursos.

A simple vista pareciera que el desarrollo de esta tecnología con su rápido avance, pronto dejaría de ser un problema, pero cuando vemos un caso social concreto como es la educación a distancia, se observan problemas como el de las inequidades, pues los accesos a Internet son por demás dispares e injustos, entre otras por tres situaciones: a) Las desigualdades en la calidad de dispositivos y ancho de banda con que se cuenta, sobre todo en perjuicio de los más desfavorecidos, repercute en que no todos tengan acceso a los mismos servicios académicos; b) En un hogar puede haber un dispositivo para acceder a Internet pero varios los usuarios que lo necesitan, según el número de miembros de la familia que estén en la escuela; y c) A los costos del equipo las familias deben cargar con los costos del servicio de Internet. Con la pandemia del covid-19 estas inequidades propias de la educación institucional se evidenciaron y agudizaron.

Una de estas inequidades nos la muestra el citado INEGI de México en colaboración con el Instituto Federal de Telecomunicaciones y la Secretaría de Comunicaciones y Transportes en un comunicado de prensa publicado el 22 de junio del presente 2021, donde informa que: “78.3% de la población urbana es usuaria de Internet. En la zona rural la

población usuaria se ubica en 50.4 por ciento” (INEGI, IFT y SCT, 2021).

Aunque las estrategias educativas oficiales para paliar los efectos de la pandemia se centraron en la educación a distancia mediada por tecnologías digitales, no se trabajó lo suficiente en solucionar las injustas desigualdades para acceder a las plataformas tecno-académicas impuestas y menos a cambios esenciales en las mediaciones pedagógicas, válidas para cualquier circunstancia. Cambios ya necesarios antes de la pandemia, durante ésta y después de ésta. Tomando en cuenta la incertidumbre que caracteriza a todo proceso educativo, se debieron aprovechar de mejor manera las cualidades de la educación a distancia, con modalidades acordes a las condiciones de vida de los participantes y su posibilidad de acceso a los sistemas de información y comunicación en que se basan estas modalidades. Modalidades que debe ser acordes con mediaciones pedagógicas significativas y posibilidades que deben ser fortalecidas equitativamente.

En un artículo de David Ramírez y quien esto escribe, que se publicó en la revista Española Transatlántica: la pandemia del covid-19 “Ha vuelto visibles las grandes diferencias en infraestructura y formación entre alumnos y profesores, quienes en poco tiempo han tenido que cambiar la asistencia a clases presenciales por el uso de plataformas y dispositivos móviles” (Ramírez y Moreno, 2020, p. 122). Este cambio brusco e inesperado evidenció y agudizó los ya grandes niveles de desigualdad en América Latina, además de repercutir en la economía familiar.

De ahí que, como decimos en la revista citada: “... consideramos como improrrogable la transformación de los sistemas educativos, algunos de los cuales responden a situaciones sociales ya superadas con enfoques homogeneizantes y con modelos de acceso a la educación

institucionalizada que reproducen las inequidades sociales.” (Ibid. p. 132)

¿Cuál podría ser el papel de la educación a distancia y qué pueden aportar las propuestas de Freire en el escenario de la pandemia y post pandemia? Acercarnos a la respuesta a esta pregunta es el propósito de este ensayo, mediante un estudio documental y de recuperación de evidencias de inspiración freiriana, con la mira puesta en una sociedad sustentable.

La intención que anima este texto es la búsqueda permanente de ideas y prácticas educativas que trasciendan en mejores modos de vivir y convivir, ideales de vida y convivencia que vemos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2021). Es en ese sentido que veo en Freire una filosofía prometedora y en la educación a distancia una estrategia apropiada. De ahí la relevancia de este tema.

La metodología de este estudio se basa en la evocación de algunas vivencias en diversos contextos sociales, tanto de educación formal como informal, explicadas y/o inspiradas en el pensamiento y actuar freiriano; así como en reflexiones sobre los textos de Freire o autores que se refieren a él.

Esta disertación inicia con un breve esbozo de la situación y rumbos de la educación latinoamericana, con énfasis en la educación a distancia como búsqueda de soluciones y sus tendencias, para ubicar en ese contexto las aportaciones de Paulo Freire en el intento de encontrar coincidencias entre las ideas y acciones freirianas con los ideales que pretende la educación a distancia.

Enseguida presento algunas experiencias bien sea inspiradas o explicadas por el pensar y vivir de este educador; luego comparto mis reflexiones enfocadas a cómo pueden estas acciones e ideas ser referentes significativos, especialmente en

las situaciones inciertas, que caracterizan la vida y que nos ha recordado vehementemente la pandemia del covid-19. A partir de estas reflexiones, planteo algunas propuestas que pudieran seguir los sistemas educativos con el aprovechamiento de las aportaciones de Freire; y cómo esos rumbos pueden ser los de la educación a distancia, con la mirada atenta a la aspiración y trabajo para un desarrollo social sustentable.

A cien años del nacimiento de Paulo Freire, coincido con Roberto Iglesias en que “la mejor manera de homenajearlo, más que hablar de él, es que cada uno cuente las cosas que hace en nombre de lo que él escribió, de lo que él nos enseñó” (Iglesias, 2004, p. 85). Por eso centro este trabajo en las experiencias pedagógicas que sus ideas me ayudaron a entender y/o me inspiraron a realizar.

Situación y rumbos de la educación latinoamericana

Ya hace medio siglo, en la primera edición, en 1969, del libro de Freire *La educación como práctica de la libertad*, Julio Barreiro nos decía algo que sigue vigente:

... en la compleja trama de la realidad latinoamericana, donde plantear tan sólo la posibilidad de la transformación del mundo por la acción del pueblo mismo, liberado a través de esa educación, y anunciar así las posibilidades de una nueva y auténtica sociedad es convulsionar el orden anacrónico en que todavía nos movemos. (Barreiro, 1997, p.7).

Ha sido evidente, en esta contingencia sanitaria del covid-19, la falta de capacidad de la educación institucional para enfrentar situaciones inesperadas. Es notorio que, en su rigidez, tendencias homogeneizantes; seriaciones rígidas; currículums cerrados; y la preocupación por controlar

programas, tiempos y espacios, no se van a encontrar las respuestas adecuadas para la incertidumbre que caracteriza a la vida en su complejidad y que esta pandemia solo vino a recordárnoslo. Es indudable la necesidad de nuevos paradigmas académicos.

Si se piensan y se plantean nuevas propuestas académicas ¿cómo serán los paradigmas educativos en que se enmarquen? ¿Qué metodología orientará sus rumbos? ¿Qué técnicas serán las más pertinentes y apropiadas? ¿Qué congruencia y consistencia habrá en teorías, métodos y técnicas? Una vía está siendo la educación a distancia. Desde luego, para saber qué papel tendría esta modalidad, ayuda dar un vistazo a su situación actual y tendencias, que, a las que ya caracterizaban antes de la pandemia y a las que ahora se agregan la de continuar como remedio a una situación adversa temporal, o aprovechar esta coyuntura para una transformación de los sistemas académicos.

Las circunstancias que se avizoran no parecen cambiar mucho, según presenta Tomás Miklos (2012) en su artículo “Prospectiva de la educación virtual: El caso de América Latina”, en el que plantea cuatro escenarios para la educación a distancia virtual: el escenario *lógico tendencial*, con la continuidad de su crecimiento en un contexto donde “la incorporación y uso de las TIC [Tecnologías de la Información y la Comunicación] es desigual, lenta y no homogénea [y] la práctica docente no se transforma significativamente” (p. 125); el *escenario catastrófico*, que se caracteriza por una “estructura altamente burocratizada de la educación pública que le lleva a la obsolescencia y a la quiebra” en beneficio de la internacionalización y la comercialización de la educación (p. 126); el *escenario Utópico*, en el que se encuentra solución a los rezagos educativos del siglo XX y “la educación se convierte en un sistema real de movilidad social, permanente y

a lo largo de la vida” (p. 127); y el *escenario futurible*, que explica como “lo ‘posible real’ porque está basado en esquemas realistas que implican el cambio” (Miklos, 2012, p. 128), o sea la viabilidad de desarrollar la educación a distancia basada en las TIC digitales. Estos escenarios, aunque buenos referentes, no consideraron imponderables como la pandemia, que aceleró el uso de la educación a distancia. Habrá que ver si en la post pandemia se mantiene o decrece.

En cuanto al motivo para utilizar la educación a distancia veo, entre otras, tres tendencias: 1. Como una estrategia para aumentar la cobertura equitativa y calidad del sistema educativo; 2. Como un negocio; y 3. Como un remedio, a propósito de la pandemia. Si bien hemos visto que por esa razón creció esta modalidad, eso no significa que necesariamente pueda tomar el sentido de la primera tendencia mencionada, sino que se fortaleció su tendencia remedial, pues se ve la urgencia de funcionarios de regresar a las aulas, modalidad en la que parecen sentirse más cómodos y con más capacidad de control. Sobre todo, porque es más fácil la gestión de circunstancias homogeneizantes y rígidas, como son los tiempos y lugares de estudio que caracterizan lo áulico y no tanto los procesos y relaciones educativas de la educación a distancia, donde se diversifican los lugares y se flexibilizan los tiempos.

Reitero, las tendencias pre-pandemia aún se observan en el afán de regresar a la situación que se tenía antes de este desastre sanitario. Se observa que las instituciones prefieren seguir modelos importados antes que construir o aprovechar lo propio; así como también prevalece el mantenimiento de modos de administración de la educación a distancia, que siguen directrices áulicas antes que buscar flexibilidad que responda a las diversidades, apertura a los requerimientos de la

modalidad y un óptimo aprovechamiento de los entornos tecnológicos.

Según sus diferentes condiciones y propósitos por las que surgen, se podrían hacer muchas clasificaciones, entre ellas, por las influencias que reciben: "... la influencia de instituciones norteamericanas, la influencia de instituciones europeas, las recomendaciones de organismos internacionales, modelos propios surgidos tanto de instituciones públicas o privadas y las universidades corporativas" (Moreno Castañeda, 2014, p. 408).

De ahí que, "al echar un vistazo a la educación a distancia en América Latina, se observa un panorama cuya principal característica es la diversidad de modelos y estilos de operación" (Moreno Castañeda, 2014, p. 413). Entre esa diversidad distingo dos tipos: los nacidos abiertos y a distancia, tanto públicos como privados; y las instituciones escolarizadas con cursos, programas e instancias dedicadas a estas modalidades.

En el contexto de las tendencias es interesante observar la búsqueda de rumbos alternativos, lo que podemos ver en publicaciones como las de Margarita Victoria Gomez, *Educación en red. Una visión emancipadora* (2005) y *Pedagogía da virtualidade* (2015); la visión de la Universidad para la Cooperación Internacional (UCI, 2021), de Costa Rica; y la propuesta que hacen Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto para una enseñanza a distancia alternativa, que debe ser participativa; partir de la realidad y fundamentarse en la práctica social del estudiante; promover actitudes críticas y recreativas; abrir caminos a la expresión y a la comunicación; promover procesos y no sólo obtener productos; fundamentarse en la producción de conocimientos; ser lúdica, placentera y bella y desarrollar una actitud investigativa. (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 2007, p. 51).

Y ¿qué sentido y trascendencia pueden tener ahora y aquí las ideas de Paulo Freire en una propuesta de educación a distancia?

Freire y los ideales de la educación a distancia

Repensar nuestros sistemas educativos y con ello un nuevo planteamiento, nos lleva a ver propuestas alternativas que, más allá de su modalidad, proponen visiones y modos de trabajo educativo diferentes a los modelos rígidos, autoritarios, homogeneizantes, colonizadores y excesivamente burocratizados que caracterizan a los sistemas vigentes. Ahí veo el gran valor de las ideas y prácticas educativas freireanas.

Cada concepto que piensa y vive Freire me motiva a reflexionar en la educación como proceso relacional y de concienciación que conlleva una praxis liberadora, basada en la autonomía y la dialogicidad. Palabras que denotan acciones de hombres y mujeres sobre el mundo para transformarlo, palabras que explican e inspiran el trabajo educativo.

Me parece interesante ver más allá de las competencias *observables y medibles* que gustan a quienes administran los sistemas académicos, Freire habla en su obra *Cartas a quien pretende enseñar* “de las cualidades indispensables para el mejor desempeño de maestros progresistas” (Freire, 2010, p. 75) que por intangibles será difícil medir, pero de mayor trascendencia.

La educación como proceso relacional

Si partimos de la premisa de ver la educación como un proceso de relaciones e interacciones, entonces la transformación del hecho educativo implica cambios en las relaciones educativas, en el sentido que apuntan Gutiérrez y Prieto: “la pedagogía se ocupa del sentido del acto educativo y éste consiste en seres humanos que se relacionan para enseñar y aprender. Es la ciencia de esa relación” (2007, p. 9). Y coincido con estos educadores en que una propuesta alternativa apunta a educar para la incertidumbre, gozar de la vida, la significación, la expresión, convivir y apropiarse de la historia y la cultura (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 2007, p. 38). Lo que implica relaciones educativas especialmente humanas, apropiadas para esos fines. De manera que “... es posible ir desdoblado n dimensiones, innovando la organización curricular, la relación educador-educando, las relaciones humanas en la escuela, dirección-profesores-empleados-cuidadores, las relaciones de la escuela con las familias, con el barrio donde se encuentra la escuela” (Freire, 2002, p. 161). Por ello “es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo” (Freire, 1997, p. 27).

Concienciación

Quizá el concepto más difundido del pensamiento freiriano es el de concienciación, con el que insiste en que no basta con ser consciente, se debe trascender hasta la transformación necesaria de la situación de la que se tomó conciencia, a la par que se transforma la conciencia propia, lo cual explica de manera muy sencilla al decir: “la conciencia del

mundo y la conciencia de sí crecen juntas y en razón directa; una es la luz interior de la otra, una comprometida con otra” (Freire, 1975, p. 11). Así pues, no es suficiente reconocer algo, sino que es necesario obligarse a prepararse para superar las barreras que se opongan a la situación deseada. Se trata, pues, de lograr una:

Concienciación que no se detiene estoicamente en el reconocimiento puro, de carácter subjetivo, de la situación, sino que, por el contrario, prepara a los hombres, en el plano de la acción para la lucha contra los obstáculos a su humanización. (Freire, 1975, p. 147).

La educación que concientiza al entender las maneras de transformar el mundo es comprender que “la concientización pasa por la toma de conciencia pero la profundiza” (Freire, 2004, p. 69).

Uno de los obstáculos que suelen presentarse a un proceso educativo liberador pueden ser las propias creencias de educadores y educandos que pudieran estar alienados por la cultura dominante.

De ahí que, por ejemplo, negar a los campesinos, en nombre del respeto a su cultura, la posibilidad de ir más allá de sus creencias en torno a sí mismos en el mundo y así mismos con el mundo revele una ideología profundamente elitista. (Freire, 2002, p.80).

Por otro lado, “desafiar a los educandos en relación con lo que les parece su acierto es un deber de la educadora o el educador progresista” (p. 80).

En el campo de la educación a distancia es muy común encontrarse con ideas y modos de actuar alienantes y colonizantes cuando, de manera acrítica, se adoptan modalidades y terminología pedagógica solo porque provienen

de naciones u organismos transnacionales de alto poder económico y político, antes que recuperar y revalorar lo propio.

Praxis

Entre las enfermedades que padecen los sistemas educativos están sus fragmentaciones de diverso tipo, entre ellas: la fragmentación curricular; la separación de las funciones académicas sustantivas; la división de niveles escolares; el divorcio entre disciplinas científicas; la manía de clasificar los aprendizajes y créditos académicos en teóricos y prácticos; y, en general, la separación entre la teoría y práctica como sucede con las modalidades no escolarizadas, que suelen ir por rumbos distintos a la educación áulica.

La intención es ir por una nueva praxis educativa que regenere los tejidos rotos con base en principios como la congruencia entre el decir y el hacer educativo; la consistencia con los principios sociales, filosóficos y científicos en que sustentamos nuestro actuar como educandos y educadores; la pertinencia de los medios que utilizamos; fusión de las funciones académicas, que no se separen burocráticamente la investigación, la docencia y la extensión; integración de modalidades académicas y de la vida académica con la vida real.

Retomando lo dicho por Freire a través de su vasta obra, veo una praxis que integre la indignación por las políticas educativas injustas, la esperanza de su superación y la lucha por su transformación.

Autonomía y libertad

Entre las condiciones imprescindibles de una educación abierta y a distancia está la liberación de las circunstancias de los sistemas escolares tradicionales que limitan los tiempos, espacios, contenidos y modos de aprender y enseñar; al entendimiento y capacidad de control de quienes administran esos espacios. Ahí toma mucho sentido la palabra autonomía cuando Freire (2008) enfatiza que “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” (p.58); o “saber [como educador] que debo respeto a la autonomía y la identidad del educando [lo cual] exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber” (p. 59). Asimismo,

Saber que debo respeto a la autonomía del educando y, en la práctica, buscar la coherencia con ese saber me lleva inapelablemente a la creación de algunas virtudes o cualidades sin las cuales ese saber se vuelve falso, palabrería vacía e inoperante. (Freire, 2008, p. 60).

Eso me lleva a reflexionar y preguntarme: ¿de qué libertades gozan los estudiantes en los momentos de decidir contenidos y trayectorias curriculares tiempos y lugares de estudio; tiempos y modos de la docencia que necesitan; tiempos y modos de expresar lo aprendido? ¿Qué tan abierta es la educación a distancia?

A propósito de la libertad curricular, “enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni *formar* es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado” (Freire, 2008, p. 25). Entonces, “¿por qué no establecer una ‘intimidación’ necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?” (Freire, 2008, p. 32).

Dialogicidad

Otro imprescindible en educación es el diálogo, que cuando es áulico se da en un lugar predeterminado por la autoridad con sus límites espaciales; mientras que, en la educación a distancia, especialmente la que sucede en entornos electrónicos, el diálogo se da de diferentes maneras y en diferentes espacios: en los foros de una plataforma para la gestión del aprendizaje; charlas en redes sociales; audio y videollamadas; seminarios en línea; correo electrónico y más.

Esta diversidad de medios supone varias técnicas de comunicación y principios pedagógicos siempre presentes; por ejemplo, la horizontalidad en las relaciones educativas, bajarle al autoritarismo docente y darle lugar a la humildad, cuya cualidad, aborda Freire desde *Pedagogía del oprimido* (1975, p. 103) cuando afirma que “no hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad”, pues la soberbia inhibe la conversación creadora, a lo que añade: “¿cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si lo veo siempre en el otro, nunca en mí?”, pues la soberbia impide ver la ignorancia propia. Y profundiza más en ello en la siguiente interrogante “¿cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros ‘yo’?”. Por tanto, es de suma importancia reconocer y revalorar en los demás su ser, cultura y saberes para, mediante el diálogo educativo, llegar a nuevos saberes significativos para todos. Sobre todo, saber valorar los saberes de todos.

De ahí la propuesta de Freire de dialogar en una relación horizontal con base en la humildad y la confianza en las relaciones personales y en los saberes que se dialogan. No discursos unidireccionales y verticales, de arriba abajo; no sarta de monólogos, sí diálogo de saberes. Y si “la estructura como

está no permite el diálogo, hay que cambiar la estructura” (Diario Educación, 2013).

La dialogicidad implica humildad, significa que puedo aprender de quien estoy supuestamente enseñando; un ejemplo lo tenemos en Freire cuando reconoce:

Siempre digo hombre y mujeres porque aprendí hace ya muchos años, trabajando con mujeres, que decir solamente hombres es inmoral. ¡Lo que es la ideología! De niño, en la escuela, aprendí otra cosa: aprendí que cuando se dice hombre se incluye también a la mujer. Aprendí que en gramática el masculino prevalece... Las mujeres norteamericanas me hicieron comprender que yo había sido deformado en la ideología machista. (Freire, 2004, p. 24).

El valor del silencio

También quedarse callado es un modo de dialogar, no se trata de siempre estar hablando. El silencio requiere ser entendido y respetado, como bien recuerda Carlos Núñez evocando una reunión de Freire con campesinos: “Cómo hay momentos en que uno debe interiorizarse, en ‘silencio activo’, y por tanto ni el grupo ni los coordinadores deben presionar a todos a tener el mismo nivel de participación en todo momento.” (Núñez, 2002, p. iii).

Es muy fácil caer en la apreciación de que los educandos que más hablan son los que más participan. “A veces, sin embargo, las consecuencias de la palabrería irresponsables generan también el descubrimiento de que la continencia verbal es una virtud indispensable para los que se entregan al sueño de un mundo mejor” (Freire, 2002, p. 40). Esto nos lleva a la necesidad de que educadores profesionales desarrollemos la cualidad de saber callar.

Lo que no tenía sentido es que yo “llenara” el silencio del grupo de campesinos con mi palabra, reforzando así la ideología que habían expresado. Lo que yo debía hacer era partir de la aceptación de algo dicho por el campesino en su discurso, para enfrentarlos a alguna dificultad y traerlos de nuevo al diálogo. (Freire, 2002, p.43).

En este punto, consideraría evitar caer en la tentación pedagógica de contestar preguntas que no se han hecho, como previene Freire desde 1985 en sus conversaciones con Antonio Faundez, al plantear una pedagogía de la pregunta (Freire, 2015).

La educación a distancia, abierta y en línea

Por educación a distancia entiendo las estrategias metodológicas y tecnológicas para lograr los acercamientos apropiados entre quienes desean aprender y las instancias en que suceden dichos aprendizajes y las personas que gestionan dichas instancias. En el entendido de que, además, y más que las distancias espaciales y temporales, están las distancias sociales: económicas, culturales, generacionales, tecnológicas y más, que pueden ser más importantes y difíciles de superar que las circunstancias de tiempo y espacio, lo que es posible que se supere mediante tecnologías tomándolas en su justa medida. “Divinizar o satanizar la tecnología o la ciencia es una forma altamente negativa y peligrosa de pensar errado” (Freire, 2008, p. 34). Como se ve en las vivencias que presento en este texto, mi preocupación más que en las distancias espaciales está en las distancias socioculturales y económicas.

Entiendo la educación abierta como la flexibilización de los sistemas de organización y gestión académica para

propiciar el acceso a procesos educativos a quienes por diversas razones no pueden o desean ajustarse a los sistemas escolares tradicionales.

Por educación en línea concibo la que se da basada en soportes tecnológicos, que usualmente se utilizan con propósitos de comunicación e información y que, pedagógicamente, los podemos convertir en medios para el aprendizaje y el conocimiento.

Con la conjunción de la apertura y la flexibilidad que nos ofrece la educación abierta, el acercamiento que nos posibilita la educación a distancia y las posibilidades de diversificación de ambientes y procesos educativos que propician los entornos tecnológicos, podemos construir nuevas propuestas educativas más cercanas y con más sentido para la vida de todos.

Vivencias pensando en Freire

Lo que tienen en común las experiencias que a continuación se presentan, es que son reflexiones realizadas desde el pensamiento freiriano en situaciones educativas no escolarizadas, desde la visión de que las distancias a superar en educación van más allá de lo geográfico. Aunque las dos únicas vivencias que corresponderían a lo que convencionalmente se entiende por educación a distancia, con algunos apoyos presenciales, son la Universidad Pedagógica Nacional y las Casas Universitarias, los demás casos se vivieron en educación de adultos y sistemas abiertos. Mi intención al presentar estos casos es porque considero que el pensamiento de Paulo Freire es de gran valor en cualquier modalidad educativa, y en lo personal me ha inspirado en mi trabajo en educación a distancia.

En San Pancho

En una pequeña comunidad rural en la costa occidental de México, trabajaba con otros compañeros y compañeras docentes en una escuela experimental: “Centro Educativo Unión Ejidal Bahía de Banderas”, con estudiantes de primaria y secundaria, hijos en su mayoría, de campesinos y pescadores, que en ese tiempo enfrentaban una lucha por sus derechos ante la expropiación de sus tierras para el desarrollo turístico. Como parte del trabajo educativo nos vinculamos con la comunidad en actividades políticas, deportivas, culturales y pedagógicas, entre éstas, la alfabetización. Ésta fue mi primera experiencia alfabetizadora leyendo a Freire.

Conocía el método de palabras generadoras, aunque solo como un procedimiento técnico a partir de palabras preconcebidas. La gran diferencia fue que las palabras generadas y generadoras se convirtieron en un instrumento para mejorar las condiciones de vida de la gente, gentilizar las palabras. Así, las personas del grupo de estudio, como círculo de cultura, generaban sus propias palabras para generar palabras nuevas. De tal suerte que se pronunció la mamá y el papá que todos tenían; la papa que todos comían y la pala como instrumento de trabajo. Luego, con las mismas sílabas, formaban nuevas palabras: la lapa como molusco comestible y de ahí la palapa para cubrir los techos; la lama del fondo del estero y el nombre de Lala. “En este sentido, alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra, creadora de cultura.” (Freire, 1975, p. 16). Usar la palabra como instrumento para luchar por nuevas condiciones de existencia.

Promotoras rurales

A finales de la década de los setenta, la institución gubernamental Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, implementó un programa para la formación de promotoras rurales en la ciudad de Guadalajara en México. Un programa para la capacitación de chicas para la promoción de actividades económicas en pro del desarrollo de su comunidad. Con una visión asistencialista, se tenían contenidos de enseñanza decididos por los administradores del sistema, en el supuesto de que sabían lo que la gente necesitaba.

El programa oficial estaba muy limitado a la enseñanza de oficios y ciertas técnicas como la elaboración de mermeladas, derivados de la leche, huertos familiares y otras actividades similares, algunas ya conocidas por las participantes. Sin descuidar estos aprendizajes, consideramos importante trabajar en el empoderamiento de las mujeres, empezando por la recuperación y revaloración de los saberes logrados en su vida familiar y comunitaria.

Recuerdo una sesión que se trabajó con derivados de la leche. Antes de presentar los cursos oficiales, preguntamos qué hacían en sus casas con la leche y surgieron infinidad de productos: quesos, cremas, mantequillas, jocoque y una gran variedad de dulces. Luego preguntamos quiénes querían enseñar a sus compañeras lo que sabían hacer; la primera voluntaria compartió la manera de fabricar el queso en su rancho y después, entusiasmadas, continuaron otras más compartiendo sus saberes. Además de incrementar sus conocimientos en diversas técnicas para la producción de alimentos, aprendieron a valorar y compartir su cultura y la riqueza de aprender unas de otras.

Alfabetización en la Colonia Guadalupana

Ver y escuchar a aquella mujer que con alegría nos decía que ya podía enviar a su hijo a la tienda, porque pudo escribir la lista de compras; y otra que ya podía leer las cartas que le enviaba su hijo y contestarle, es la mayor gratificación que puede recibir un educador, porque siente que ayudar a aprender es ayudar a vivir. En aquellas reuniones se les insistía: “Lo que ustedes saben, sus saberes tienen un gran valor, incluso más que la escritura, pero ésta potencia sus saberes, los hace valer más porque los guarda, los comparte, les ayuda a comunicarse”.

La intención que animaba el estudio era que, al apropiarse de la palabra hablada, escrita y leída, se estaban apropiando de su cultura y su vida. En realidad, estas mujeres y hombres ya sabían leer la vida. “Muchos siglos antes de leer y escribir los hombres y las mujeres han estado entendiendo el mundo, captándolo, ‘leyéndolo’” (Freire, 2004, p. 21); lo que aprendieron fue a leer y escribir palabras para comunicar sus saberes.

En la Universidad Pedagógica Nacional

Al leer las palabras de Roberto Iglesias: “... muchas veces los adultos marcamos un rumbo y exigimos a los jóvenes que participen, pero no soltamos el micrófono, símbolo del saber-poder” (2004, p. 88), me vinieron a la memoria unas experiencias vividas a inicios de los años ochenta, cuando trabajé en el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se daban contrastes en los modos docentes. En esa diversidad de situaciones pedagógicas, recuerdo que un profesor salió molesto del aula

gritando: “¡renuncio, con estos alumnos no se puede, no me dejan dar clases, se pasan el tiempo preguntando”. En esas situaciones de docencia universitaria una preocupación era superar la contradicción que suele haber entre el discurso y la práctica pedagógica porque “es precisamente esa palabrería hueca, vacía, sonora, sin relación con la realidad circundante, en la que nacemos, crecemos y de la que aún hoy en día, en gran parte, nos nutrimos.” (Freire, 2002, p. 109).

Enseñando y aprendiendo en las comunidades rurales

En el año 1977 participé como asesor pedagógico en las brigadas del Centro de Estudios para el Desarrollo de las Comunidades Rurales del Estado de Jalisco de la Universidad de Guadalajara, que estaban compuestas por estudiantes de diversas carreras que viajaban todos los días a pequeños poblados fuera de la ciudad para cumplir con su servicio social,

Recuerdo el día que llegamos al poblado de una región azucarera y tomamos fotos de los lugares más sucios: el tiradero de las sobras del mercado, los baños de la escuela, el basurero del pueblo, el agua sucia que corría por las calles y más. Después, en una reunión con personas de la comunidad, les proyectamos las diapositivas, que parecían asquerosas; y las personas, extrañadas, se preguntaban por qué les exhibíamos esas “cochinadas”. Pero más se asombraron cuando se les dijo que eran fotos de su comunidad.

De alguna manera fue un modo de objetivar la realidad tomando la distancia necesaria para observar mejor. Vieron la realidad en la que vivían y veían a diario sin verla. Ese fue el inicio de una toma de conciencia que no se quedó ahí. Fue tal el impacto, que, sin esperar ni querer intervenciones gubernamentales, se organizaron para atacar esos problemas,

con un mejor tratamiento de la basura y la introducción del drenaje.

La desnaturalización del método de palabras generadoras

A finales de los años setenta el gobierno mexicano lanzó un programa de alfabetización que supuestamente tomaba el método freiriano de las palabras generadoras, que como técnica era lo menos importante. Lo esencial, que era la concientización para que los participantes se liberaran de su condición de oprimidos, se hizo a un lado. Ni siquiera partían de su cultura y la apropiación de su palabra, pues cada alfabetizador llevaba en su mochila las palabras con las que se iba a trabajar.

Eso me recordó el planteamiento de Freire: “sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias en forma crítica” (Diario Educación, 2013).

CASA Universitaria

Las Comunidades de Aprendizaje y Servicios Académicos (CASA Universitaria) se iniciaron como centros equipados y conectados a sistemas de información y comunicación, prioritariamente Internet, para que personas de comunidades aisladas y marginadas pudieran tener acceso a los programas académicos a distancia de la Universidad de Guadalajara. Con el tiempo, y por el ánimo de personas de la comunidad y la Universidad, se fueron convirtiendo en espacios ya no limitados a la oferta universitaria, pues

surgieron proyectos educativos comunitarios enfocados a sus necesidades y proyectos de vida, tanto económicos, como culturales y de participación ciudadana. Ahí pueden verse personas de distintas edades y ocupaciones, niños haciendo tareas escolares, estudiantes universitarios y personas que participan en talleres con temas culturales y económicos. De modo que, en algunas de ellas, lo mismo puede alguien estar estudiando una licenciatura, que otros leyendo por placer y quienes aprendiendo el proceso reproductivo de algún cultivo o a tocar un instrumento.

Con diferentes avances y posibilidades, según sus contextos y recursos, cada Casa Universitaria es un esfuerzo de educación popular donde se procuran nuevas relaciones educativas y se conjuntan los procesos académicos escolares con la educación comunitaria y los ambientes virtuales de aprendizaje. En esa conjunción de situaciones, las mediaciones pedagógicas no distinguen fronteras entre ámbitos y modalidades educativas, regenerando los tejidos que las separaban; y se evidencia su trascendencia en los modos de la vida de la gente.

Reflexiones sobre lo hecho y dicho

Es muy común, al terminar un escrito, pretender llegar a conclusiones. En este punto me llega el presentimiento de no poder concluir, la sensación de que no he terminado, como bien señala Freire (2008): “en verdad, el inacabamiento del ser, o su inconclusión, es propio de la experiencia vital. Donde hay vida hay inacabamiento” (p. 50). Vista así, la educación que es inherente a la vida: siempre será inacabada. Por lo tanto, desde el inacabamiento educativo comparto algunas reflexiones, considerando que la actitud y actividad crítica para la

problematización de las situaciones educativas debiera basarse en la reflexividad que define Freire:

La reflexividad es la raíz de la objetivación. Si la conciencia se distancia del mundo y lo objetiva, es porque su intencionalidad trascendental la hace reflexiva. Desde el primer momento de su constitución, al objetivar su mundo originario, ya es virtualmente reflexiva. Es presencia y distancia del mundo: la distancia es la condición de la presencia. (Freire, 1975, p. 11).

Es por ello por lo que, en el afán post pandémico de regresar al encierro de las aulas escolares, ¿será el “regreso a las aulas” un regreso a la uniformidad y control que ansía la burocracia de los sistemas académicos? ¿O podrá ser una oportunidad para nuevas propuestas educativas? Esto desde una visión del carácter relacional de la educación para construir nuevas relaciones humanas, con la concienciación de una praxis transformadora, con personas libres que en el uso de su autonomía vivan diálogos educativos que trasciendan en el buen vivir y convivir.

Una reflexión especial me inspira conocer al Paulo Freire aprendiente, que nos muestra en varias ocasiones que para aprender se requiere de humildad; así lo hace cuando en la *Pedagogía de la esperanza* aclara y corrige lo dicho en *Pedagogía del oprimido*, con base en lo aprendido en sus diversas experiencias. Por ejemplo, hay que reconocer que no por usar de manera genérica la palabra “hombre” implícitamente estaban incluidas las mujeres, en adelante sería más claro al hablar de hombres y mujeres. Esto reconoció haberlo aprendido en pláticas con mujeres norteamericanas. Así como aprendió de los trabajadores el valor del silencio. En ese mismo sentido, es interesante la narración que hace en *La*

pedagogía de la esperanza; acerca de una reunión de la que no sale muy satisfecho, le dice a su esposa Elza:

Pensé que había sido tan claro -dije-. Parece que no me entendieron.

- ¿No habrás sido tú, Pablo, ¿quién no los entendió? - preguntó Elza, y continuó:- Creo que entendieron lo fundamental de tu plática. El discurso del obrero fue claro sobre eso. Ellos te entendieron a ti, pero necesitaban que tú los entendieras. (Freire 2002, p. 25).

Hacia una propuesta alternativa

En el incierto contexto post pandémico, se ve la tendencia a nuevas propuestas educativas y el afán por el regreso a las aulas, donde la educación a distancia vuelva a su carácter remedial y que para ser aceptada institucionalmente deba cumplir con los criterios de la educación áulica, con lo que pierde su esencia y razón de ser. Esencia que está en una educación que se viva en los espacios y tiempos de la vida, abierta a lo nuevo y a las esperanzas de los aprendientes, con contenidos curriculares significativos para un buen vivir. Mediada por tecnologías accesibles y apropiadas con apoyo de recursos educativos de libre acceso. Que posibilite la libre expresión de lo aprendido y con trascendencia para quienes aprenden.

Trascendencia que podemos ver en los modos de vivir y convivir. Un parámetro puede ser ver qué tanto nos acercamos a algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2021) como el abatimiento de las desigualdades, la pobreza y el hambre; el logro de una mejor educación y condiciones de salud y de trabajo; así como el acercamiento a una mejor convivencia justa y pacífica. Desde luego, esto puede lograrse

con cualquier modalidad educativa, pero la educación a distancia, por su flexibilidad para adaptarse a las diversas condiciones de vida, tiene un gran potencial para lograrlo, con cualidades como:

1. Atención, respeto y goce de la diversidad, en cuanto a los participantes, los ambientes y procesos educativos, los recursos para el aprendizaje, las fuentes de información y los ámbitos para la construcción dialógica de conocimientos.
2. Tiempos flexibles, adaptables a los tiempos de los estudiantes.
3. Ya no el aula, ni siquiera virtual, como espacio único. Todo espacio de la vida es un espacio educativo, incluso las aulas.
4. Currículum abierto a las decisiones del educando en cuanto a contenidos y trayectorias. “Tomando el currículum como la totalidad de la vida dentro de la escuela”. (Diario Educación, 2013).
5. Más que diseño instruccional, diseño de experiencias de aprendizaje, lo que implica las experiencias gnoseológicas como experiencias “del proceso de producción del conocimiento en sí” (Freire, 2004, p.43).
6. Docencia significativa en cuanto a su optatividad y disponibilidad. No una docencia obligatoria con alumnos dependientes, sino con estudiantes participantes. Romper con las relaciones de poder “en donde la relación educador-educando continúa siendo jerárquica y asimétrica” (Parra de Marroquín, 2007, p. 11). Que los educadores se asuman como docentes, educándose.
7. Evaluación con libertad para expresar lo aprendido en su carácter formativo, y optativa en su carácter acreditador.
8. Administración congruente y facilitadora de la educación a distancia.

9. Entorno tecnológico apropiado, decidido desde las condiciones de vida y para el estudio de los educandos.

Para enfrentar lo incierto requerimos instituciones aprendientes que sepan y puedan adaptarse a cualquier situación social nueva e inesperada.

Para superar inequidades se requiere la liberación de sistemas educativos bancarios como mercados del saber, donde la educación es una mercancía y cuya calidad depende del poder adquisitivo del cliente. Ya no más una educación a distancia diferenciada para ricos y pobres.

La educación a distancia, por su liberación de las rigideces áulicas, puede conducir a ver y vivir la educación en su totalidad, de acuerdo con Francisco Gutiérrez en su pedagogía del Lenguaje Total, como: “un proceso pedagógico que haga posible la apropiación crítica e inteligente de los mensajes que le llegan al educando por los más diversos lenguajes, pero sobre todo por la ‘comunicación escolar’ y los llamados ‘medios de comunicación social’” (Gutiérrez, 1990, p. 42). Medios de comunicación a los que ahora se incorporan los digitales, como lo propone Margarita Victoria Gomez: “A ideia de rede conduz a uma exigência articuladora no contexto da categoria da totalidade. A partir dessa categoria, torna-se possível expor um retículo de concepções em cujos componentes encontraremos a rede, subjetividade, experiência, mediação e, evidentemente, a alfabetização digital” (Gomez, 2015, p. 33)

Un elemento esencial en la educación a distancia es el espacio, en lo que es necesario tener presente la desterritorialización de los ámbitos áulicos y el acceso a nuevos territorios, “no uso das tecnologias digitais o virtual também se desterritorializa e é pensado a partir de outro lugar, que acaba dando sentido às práticas realizadas nesse espaço”

(Gomez, 2015, p. 25). No solo porque se accede a los espacios digitales, sino porque, además, mediante lo digital se llega a otros lugares, donde se desdibujan los límites entre lo local y lo global. A propósito de la desterritorialización, al igual que para Freire, “para mí viene siendo difícil incluso imposible, entender la interpretación de mi respeto a lo local, como negación de lo universal. De lo local o de lo regional”, pues “así como es un error permanente adherido a lo local, perdiendo la visión del todo, también es un error flotar sobre el todo sin referencia a lo local de origen.” (Freire, 2002, p. 83).

Otra implicación de los nuevos territorios posibles está en la tensión de decidir entre el colonialismo y la autenticidad. “Lo que defiendo y sugiero es la ruptura radical con el colonialismo y el rechazo, igualmente radical, del neocolonialismo” (Freire, 2002, p. 171), algo muy común en la educación a distancia, cuyos administradores suelen ver más hacia Europa y el norte que a sí mismos. “En realidad ningún colonizado, ya sea como individuo o como nación, sella su liberación, conquista o reconquista su identidad cultural, sin asumir su lenguaje, su discurso, y ser asumido por ellos” (Freire, 2002, p. 171).

En todo caso, hay que rescatar el carácter relacional de la educación en un proceso de concienciación que lleve a una praxis transformadora en un ambiente de autonomía, libertad y dialogicidad. No dejar a la educación a distancia sólo como un remedio temporal, debemos trascender hacia nuevos paradigmas, dadas las evidencias de que los sistemas académicos ya no dan de sí.

Es común pensar en lo difícil que es cambiar el mundo académico cuando lo vemos desde nuestras limitaciones individuales, pero lo importante es conocer y apropiarnos de nuestros espacios, aunque sean pequeños, como lo recomienda Freire al sostener que “la única manera de aumentar el mínimo

de poder es usar el mínimo de poder. Mientras si... vamos a admitir que tú tienes solamente diez céntimos, un metro de espacio, si no lo ocupas el poder mayor te ocupa ese metro” (Diario Educación, 2013). Podríamos decir, aprovecha al máximo el mínimo de tu poder.

En un artículo que participé con Rosa Noemí Moreno publicado en la revista *Ixaya* de la Universidad de Guadalajara con base en entrevistas a docentes que han vivido las experiencias de la pandemia del covid-19, se evidenció que más que las plataformas institucionales centrales, quienes salvaron la situación fueron las profesoras y profesores que con gran creatividad, responsabilidad y creatividad, procuraron una mediación educativa acorde con las condiciones de vida y posibilidades de comunicación de los estudiantes.

Las vivencias que profesoras y profesores nos comparten en este estudio son una pequeña muestra de la gran variedad de experiencias y conocimientos en los diversos ámbitos y niveles donde se ejerce la docencia y significan una rica fuente de conocimientos para transformar y mejorar la políticas y estrategias académicas institucionales. (Moreno y Moreno, 2020, p.38).

Vivencias que debieran tomarse en cuenta para nuevas propuestas pedagógicas.

Siendo la educación en esencia un proceso relacional con relaciones humanas que implican interacciones de poder y saber, es en éstas donde es necesario incidir para nuevas propuestas educativas. Ante esta situación, no hay que exagerar ni minimizar el poder de la persona y de la educación, “ambas concepciones de la historia y los seres humanos terminan por negar definitivamente el papel de la educación: la primera porque atribuye a la educación un poder que no tiene; la segunda porque le niega todo poder” (Freire, 2002, p. 20).

Tampoco habrá que perder de vista que lo primero es el cambio personal, como base para ser buenas educadoras y buenos educadores, para poder actuar en los espacios donde tenemos nuestros mínimos y máximos de poder educativo transformador.

Referencias

Barreiro, J. (1997). En P. Freire *La educación como práctica de la libertad* (45ª ed.). Siglo Veintiuno Editores.

Diario Educación. (2013, 27 de jul). *Paulo Freire constructor de sueños*. Video para la Cátedra Paulo Freire. ITESO. Recuperado el 12 de marzo de 2021 de https://www.youtube.com/watch?v=amA_xoBh4f4

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido* (14ª ed.). Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*.(45ª ed.).Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza* (5ª ed. en español). Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2004). *El grito manso*. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (2a ed. Argentina). Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2015, julio 17). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Recuperado el 2 de marzo de 2021, de <https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/hacia-una-pedagogia-de-la-pregunta.pdf>

Gomez, M. V. (2005). *Educación en red. Una visión emancipadora para la formación*. Universidad de Guadalajara.

Gomez, M. V. (2015). *Pedagogia da virtualidade. Redes, cultura digital e educação*. Edições Loyola.

Gutiérrez Pérez, F. y Prieto Castillo, D. (2007). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa* (La Crujía ediciones). Editorial Stella.

Gutiérrez, F. (1990, octubre-diciembre). 20 años de lenguaje total. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* (36), 42-45. Recuperado el 19 de marzo de 2021, de: <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/2009/2029>

Iglesias, R. (2004) ¿Desde dónde, ¿cómo, con quién, con qué valores? En P. Freire. *El grito manso* (pp. 85-94). Siglo Veintiuno Editores.

INEGI (2021) *Disponibilidad y uso de TIC*. Recuperado el 2 de agosto de 2021 de: <https://inegi.org.mx/temas/ticshogares>.

INEGI, Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) y Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT). (2021). *Comunicado de prensa núm. 352/21. 22 de junio de 2021*. Recuperado el 2 de agosto de 2021 de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf.

Internet World Stats. (2021) Recuperado el 2 de agosto de 2021 de: <https://internetworldstats.com/stats.htm>.

Miklos, T. (2012). Prospectiva de la educación virtual; el caso de América Latina. En M. Morocho y C. Rama (Eds.), *Las nuevas fronteras de la educación a distancia* (pp. 215-235). CALED; Virtual Educa; Universidad Técnica Particular de Loja.

Moreno Castañeda, M. (2014). Rumbos de la educación superior a distancia en Latinoamérica. En J. A. Preciado Coronado (Coord.). *Anuario de la integración latinoamericana y caribeña* (pp. 403-422). University Press of the South; Ediciones de la Noche.

Moreno Castañeda, M. (2020, 20 mar) *Relatos freireanos* [Video].

YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XCQbcO4z6xQ&t=131s>.

Núñez Hurtado, C. (2002). En P. Freire, *Pedagogía de la esperanza* (5ª ed. en español). Siglo Veintiuno Editores.

Moreno Ramos Rosa Noemí y Moreno Castañeda Manuel. (2020) *Experiencias Docentes en el Contexto del COVID-19. Diversidad, Desigualdad e Inequidad en la Crisis Pandémica*.

En: *Ixaya. Revista universitaria de desarrollo social*. (pp. 13-39) Volumen 10. Núm 19. Universidad de Guadalajara. Recuperado 3 de agosto de 2021 de: <http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/7625> . Consultado: 03/08/2021.

Organización de las Naciones Unidas. (2021). Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Recuperada el 10 de abril de 2021, <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>.

Parra de Marroquín, O. (Ed.). (2007). Diálogos con Freire para una pedagogía universitaria. En Pontificia Universidad Javeriana, *Cuadernos. Pensar en público n.5*.

Ramírez Plasencia David y Moreno Castañeda Manuel. (2020) La COVID-19 evidencia y agudiza las inequidades educativas en América Latina. ¿Qué hacer? En: *Transatlántica de educación*. Ministerio de educación y formación profesional. Gobierno de España. Número 23. Pp. 122-132.

Universidad para la Cooperación Internacional. Recuperada el 9 de abril de 2021, de <https://uci.ac.cr/>

Ahora todos a la educación a distancia: reflexiones desde el confinamiento

Keyla Isabel Cañizales
Profesora Dedicación Exclusiva. Universidad Centroccidental
“Lisandro Alvarado” UCLA. Decanato de Ciencias y
Tecnología. Venezuela.

Un espacio de enunciación

Existir humanamente es pronunciarnos al mundo, es modificarlo. No es en el silencio que los hombres hacen, es en la palabra, el trabajo, la acción y reflexión. Paulo Freire (2005, p.78).

La Educación a Distancia (EaD) desde sus inicios ha generado polémicas y cuestionamientos sobre su pertinencia, prácticas e incluso su calidad. En el contexto actual, donde por razones de la pandemia (covid-19), instituciones y gobiernos han visto la EaD como un apoyo y solución para la continuidad académica; es imperante reflexionar sobre los juicios y creencias que se han derrumbado, las realidades que se han hecho visibles y las oportunidades o brechas que emergen por los cambios generados en tiempos de confinamiento.

Bajo este contexto, el propósito de la presente disertación de carácter reflexivo es problematizar sobre las posibles implicaciones que en el ámbito educativo se están generando, debido a la incorporación masiva de la Educación a Distancia mediada por Tecnología de Información y Comunicación (TIC). Se iniciará con un breve recorrido histórico sobre la EaD para visibilizar las aristas y/o estigmas que subyacen en sus orígenes, lo cual servirá como punto de partida para sumergirse en una realidad que invite a

interpelarse y a su vez, abrir la posibilidad de construir otras miradas desde un espíritu emancipatorio.

Cabe destacar que el posicionamiento desde el cual se plantea la realidad observada, proviene de la preocupación e inquietud como actora social inmersa y comprometida con la práctica educativa; lo cual impide permanecer como observadora del fenómeno e impulsa a moverme hacia un rol protagónico de expresión y asumir una postura crítica sobre los cambios constantes y emergentes que están aconteciendo. Estas inquietudes, encuentran asidero en la voz de Paulo Freire cuando enuncia que:

Una de las grandes –si no la mayor– tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por las fuerzas de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que los interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. (2005, p. 33).

El pronunciamiento de Freire, es una invitación a revisar las acciones que se están efectuando, en el marco de las transformaciones que ocurren en los diversos espacios de enunciación. De manera subjetiva pareciera que se acatan directrices y pautas sin concienciar la praxis, siguiendo recetas sin atreverse a juzgarlas; despojados metafóricamente de la capacidad de decidir. Los discursos políticos e ideológicos permean la historia, no somos inocuos; por lo tanto, permanecer ajenos como observadores no es una opción, es ineludible la tarea de aproximarse a la realidad para problematizarla, procurando una lectura crítica del mundo donde estamos siendo. Destaca el pronunciamiento de Freire, cuando afirma que:

No puedo comprender a los hombres y las mujeres más que simplemente viviendo, histórica, cultural y socialmente existiendo, como seres que hacen su “camino” y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehace a ellos también. (1996, p. 93).

Desde esa experiencia y reflexión nace esta disertación, con la esperanza de encontrar caminantes que coadyuven a promover alternativas por una Educación a Distancia mediada por TIC contextualizada, pertinente y adaptada a las realidades particulares de los destinatarios de la misma, siendo el eje pivote de su incursión la democratización y liberación del conocimiento a través de la educación.

La educación a distancia: cuando el origen te define

Todo mañana se genera de un ayer a través de un hoy. De modo que nuestro futuro se basa en el pasado y se corporifica en el presente. Hemos de saber lo que fuimos y lo que somos para saber lo que seremos. Paulo Freire. (2002, p.10).

Según Tonegutti (2010) la Educación a Distancia aparece debido a la necesidad de la clase trabajadora de acceder a la educación, principalmente para aquellos que por razones de tiempo no podían asistir a cursos presenciales o que vivían en localidades de difícil acceso a instituciones de formación. Por su parte Gomez (2008), señala que el resurgimiento de la Educación a Distancia a mediados de la década delos ochenta, fue promovida por organismos financieros en especial por el Banco Mundial como parte de un movimiento para la formación rápida de profesionales.

Considerando los planteamientos esbozados, se hacen evidentes dos posicionamientos desde donde concebir el inicio de la EaD, una mirada que apunta a entender la Educación a Distancia como una oportunidad de formación o escolarización para la clase trabajadora y otra mirada en la cual se establece que su resurgimiento está vinculado con una estrategia que promueve la calificación de mano de obra para atender la demanda del mercado laboral. Ambos autores (Tonegutti y Gomez) se refieren al mismo destinatario (trabajadores); no obstante, se plantean dos intencionalidades contrapuestas. He aquí la primera parada en este recorrido, reflexionar sobre los intereses políticos, ideológicos o sociales que subyacen en los inicios de la Educación a Distancia, ya que estos son los ejes vertebradores que permitirán dilucidar sobre las formas de implementación y los resultados obtenidos de su incursión en el espacio educativo.

Desde sus orígenes la EaD ha estado vinculada a las tecnologías populares de la época, comenzando con la enseñanza por correspondencia en 1840, pasando por los materiales impresos, el radio, la televisión, sistemas de audio, hasta llegar a los computadores y el Internet (Sangrá, 2003). Al respecto y como una manera de ejemplificar ese largo recorrido, se trae a colación la aseveración de Sangrá cuando expresa: “Resulta ya lejano el tiempo en que tanto Pablo de Tarso como Séneca utilizaron la correspondencia para tratar de formar a sus discípulos” (2003, p. 15). Ciertamente, ha corrido mucha agua bajo el puente; pero ha permanecido en el tiempo la existencia de un elemento mediador (tecnología) entre el docente y el discente, el cual ha ido variando según el momento histórico en que se contextualice la práctica de Educación a Distancia (Bates, 1995).

El surgimiento de Internet, la creación de dispositivos (computadores, teléfonos móviles, entre otros) y la Tecnología

de Información y Comunicación, son elementos que podrían catalogarse como disruptivos, debido a que es claramente observable los cambios significativos que han generado en la manera de vivir, convivir y relacionarse. El espacio educativo es un ambiente de interacción y convivencia por naturaleza, en consecuencia, la incursión de la TIC en la Educación a Distancia era algo de esperarse; Sangrá (2003) incluso asevera que la incorporación de la TIC, ha modernizado la percepción que se tenía sobre la EaD.

Es pública y notoria la importancia que se le ha atribuido a la educación como un factor que contribuye al desarrollo de las sociedades. Según Miranda (2012) para que la educación logre su propósito se requiere crear sistemas “abarcadores” y “eficientes” que posibiliten el acceso al mayor número de ciudadanos, sugiriendo que la Educación a Distancia potenciada con el uso de las TIC es la modalidad idónea para alcanzarlo, afirmando que:

La educación a distancia es considerada como una importante estrategia educativa que, apoyada en las TIC, ofrece una contribución definitiva para la solución de los problemas de acceso, calidad e igualdad a las grandes demandas de educación para todos durante toda la vida. (Miranda, 2012, p. 91).

Desde la perspectiva de García (1987) la Educación a Distancia es la alternativa educativa que responde a problemas como:

Al aumento en la demanda social de educación; al interés por el estudio de una población estudiantil dispersa geográficamente o alejada de instituciones educativas, así como al de capas marginales de la población que de otra forma no hubiesen podido acceder a la formación; a la conveniencia de reducción de la carestía de los sistemas presenciales de

educación; a la necesidad de flexibilizar el sistema convencional de educación y a las dificultades de los alumnos para seguir estudios sin los requisitos de espacio, asistencia y tempo. (p. 14).

Para la Unesco, esto supone la generación de nuevos esquemas de enseñanza y en base a ello manifiesta que:

... se deben crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas “virtuales” de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico y la democratización. (1998, p.28).

Puede deducirse que la Tecnología de Información y Comunicación por sus características, se ha convertido en una herramienta facilitadora o habilitadora de los procesos formativos, generando de algún modo un despertar o resurgimiento de la EaD, suscitando nuevos horizontes como la capacidad de llegar a más personas (masificación) y la oportunidad de viabilizar otros espacios de enseñanza-aprendizaje. Al unísono surgen otros discursos que cuestionan la incursión de la TIC en la EaD, como el de Fainholc al destacar que:

Especial relevancia poseen las TICs o nuevas tecnologías en la educación y la cultura con sus rasgos y riesgos mercantiles y de disciplinamiento cultural, que se manifiestan en los “productos manufacturados” elaborados industrialmente en educación a distancia con los cursos en línea o de elearning, incluyendo universidades y campus virtuales. (2007, p.64).

Belloni (2015), incorpora un nuevo elemento a la disertación, cuando alerta que si la EaD es vista sólo como una

alternativa paliativa para atender las necesidades de formación de aquellos que requieren flexibilidad de tiempo y espacio, se podrían estar estableciendo juicios cuestionadores en relación a la calidad que esta oferta encarna. Por su parte Sangrá (2003), comparte su visión al expresar que “La educación a distancia siempre ha sido un mecanismo compensatorio para el sistema educativo general. Una fórmula para permitir el acceso a la formación a aquellas personas que, por diferentes motivos, no pueden asistir a las clases de forma convencional” (p. 15). En ese mismo orden de ideas Chávez y Barrera (2012) revelan que existe una percepción de que la Educación a Distancia constituye una modalidad educativa de escasa calidad.

Es momento de realizar la segunda parada en este recorrido, en la cual surgen varias inquietudes en relación a los preconceptos, juicios y posicionamientos en torno a la Educación a Distancia mediada por TIC. La primera inquietud está asociada a los calificativos utilizados para referirse a la EaD entre los que destacan “alternativa paliativa”, “mecanismo compensatorio”, “de baja calidad”, estas adjetivaciones pueden establecer una concepción generalizada sobre la EaD, llegando incluso a invalidarla por considerarla de segunda categoría. La segunda inquietud concierne a los destinatarios de la Educación a Distancia, los discursos dejan entrever que la misma es para atender a los “excluidos” del sistema educativo tradicional, generando de manera explícita una “separación” o lo que podría denominarse una inclusión excluyente.

Los diversos juicios que se esbozan alrededor de la TIC y la EaD, pueden ser apreciados desde múltiples miradas; una de ellas, es la resistencia natural que emerge cuando se está en situaciones fuera del espacio de confort, lo cual puede conducir a rechazar aquello que se desconoce. Sin embargo, todos esos preconceptos de alguna manera han instaurado una percepción

sobre la Educación a Distancia mediada por TIC, lo que invita a preguntarse ¿es la tecnología enemiga de la educación?

Llegó la pandemia: afloran vientos de cambios

Conocer es actuar, es reflexionar sobre la propia actuación, es asumir también una postura crítica de sujeto cognoscentecuyo término no es el objeto cognoscible, sino otro sujeto cognoscente, ambos mediatizados por su realidad. Paulo Freire (1998, p.82).

El 2020 fue un año contundente e inolvidable para toda la humanidad, llegó la pandemia (covid-19), un virus invisible, pero con la fuerza suficiente para trastocar y transformar la normalidad. Todo aquello que se consideraba parte de una rutina, como ir al trabajo o asistir a clases ya no es posible realizarlo. Utilizando el término postulado por Heidegger (1993), se rompió la “transparencia”, produciéndose un quiebre; en el entendido que se está frente a una realidad desconocida, la cual ha interrumpido el fluir cotidiano. Como todo sistema que de manera natural tiende a reorganizarse para contrarrestar la entropía, luego del impacto inicial (desorden) que la pandemia generó, empezaron a aflorar inquietudes y preocupaciones en la búsqueda de recuperar la denominada normalidad (orden).

Desde el espacio educativo, se han planteado infinidad de interrogantes y dudas, entre las cuales se encuentran ¿cómo mantener la continuidad académica en un panorama de confinamiento y distanciamiento social? y ¿cuáles son los mecanismos que se pueden implementar para atender esta situación? Asumiendo una posición subjetiva ante el hecho que se observa, se podría señalar que dichas inquietudes provienen

de la necesidad de restablecer la transparencia perdida o pueden proceder de un acto consciente de adaptación a una nueva realidad.

Al parecer, las preguntas encontraron respuesta en la Educación a Distancia mediada por Tecnología de Información y Comunicación, convirtiéndola en la solución para atender la situación ocasionada por la pandemia. Rescatando los elementos detractores referidos en el apartado anterior, se puede asumir que los preconceptos atribuidos a la EaD están siendo superados o por el contrario se está reforzando la percepción de que la EaD es una alternativa remedial. Ante ello, surge la inquietud ¿hay claridad sobre cuáles son las implicaciones de implementar la Educación a Distancia mediada por TIC, en una situación de emergencia?

Es probable que la Educación a Distancia contribuya a solventar la situación de contingencia; pero su incorporación trae consigo cambios y quiebres de esquemas (propios de su naturaleza) en relación a la manera tradicional de llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje, impactando a sus actores y los métodos. Para quienes tienen tiempo y experiencia en la práctica de la EaD mediada por TIC no es una novedad, pero se entiende que para los que están incursionando, estas alteraciones pueden generar conflicto e incertidumbre. Entre los cambios se pueden mencionar los siguientes:

- Tiempo y espacio: La percepción del tiempo y espacio como es entendida en la educación presencial es modificada, los horarios formales preestablecidos tienden a desaparecer. El lugar o espacio físico para asistir a clases puede ser cualquiera y el material está disponible en todo momento; el lema es desde cualquier lugar y hora. Comienzan a formar parte del lenguaje términos como “ubicuidad” y “encuentros asíncronos”, debido a que “El estudiante no necesita coincidir temporalmente con el docente para el desarrollo de las interacciones pedagógicas.” (Chaves, 2017, p.33).

- Cambio de roles: El profesor se transforma en un guía y tutor. Su investidura de omnipotente que sabe todo, ahora pasa a omnipresente su presencia en todos lados; deja de ser visto como un proveedor de contenido, para convertirse en un facilitador del aprendizaje. El alumno deja de ser un receptor pasivo, donde la información es depositada y se convierte en protagonista, lo que exige que el alumno desarrolle su autonomía, responsabilidad y organización de su tiempo, en otras palabras, es un participante activo y constructor de su proceso. Con lo cual se deja entrever que “la responsabilidad sobre los resultados del proceso educativo recae directamente sobre el estudiante y no sobre el profesor.” (García, 2012, p. 206).
- Fuentes de información: Las denominadas fuentes de información, ya no están únicamente centralizadas en el claustro dentro de las paredes de la institución educativa; por el contrario, se encuentran disponibles y accesibles simbólicamente en la nube, incluso nos convertimos en nodos y fuentes de información.
- Modelos de aprendizaje: Además de los modelos de enseñanza-aprendizaje conocidos como el conductismo o constructivismo, se despliegan y cobran fuerza otras propuestas con la intención de comprender como es que se genera el aprendizaje mediado por Tecnología de Información y Comunicación. Entre ellas destaca el conectivismo, promovido por Downes (2014), quien afirma que el mismo surge de la tesis de que el conocimiento se distribuye a través de una red de conexiones, por lo que el aprendizaje consiste en la capacidad de construir y atravesar esas redes.
- Visión del mundo: La percepción del mundo es ampliada, debido a la posibilidad de establecer contacto con personas de diferentes lugares, culturas y realidades; lo cual constituye una oportunidad para abrir espacios de colaboración desde diversos ámbitos y contextos: local, regional y global.

Considerando los cambios que la implementación de la EaD mediada por TIC produce en los espacios de enseñanza-aprendizaje, es importante cuestionarse en relación a: ¿Cuál es el compromiso a asumir? A nivel individual y colectivo, como profesores o/y estudiantes, como región, como país, ¿qué

queremos?, en las palabras de Freire, se encuentra una posible respuesta.

...Si mi compromiso es realmente con el hombre concreto, con la causa de su humanización, de su liberación, no puedo por ello mismo prescindir de la ciencia ni de la tecnología, con las cuales me vaya instrumentando para mejor luchar por esta causa. (2002, p. 16).

Sin duda, la anterior afirmación debe interpelarnos y hacernos repensar sobre cuál es el modelo de sociedad que se quiere y dentro de ese marco precisar el rol que la Educación a Distancia mediada por Tecnología de Información y Comunicación, puede tener en la construcción de esa sociedad. De igual manera, es significativo distinguir desde cual posicionamiento se asumirán las acciones que se pretendan impulsar en nombre de la educación.

Considerando el panorama actual de la pandemia. Se puede afirmar que la implementación de la EaD mediada por TIC, introdujo cambios que podrían ser vistos como atropelladores, debido a que trastocaron y rompieron la transparencia de la práctica educativa. No obstante, este quiebrea su vez, puede habilitar espacios que permitan reflexionar y construir oportunidades. Frente a tal disyuntiva, emerge la invitación a problematizar sobre el tema, con la intencionalidad de avizorar la multiplicidad de concepciones que sobre el mismo fenómeno coexisten y develar el surgimiento de nuevas comprensiones. Bajo este contexto, se comparten las siguientes distinciones, generadas desde un acto de curiosidad reflexiva sobre la praxis:

- Derribando mitos: Algunos supuestos sobre la E a D han sido sometidos a revisión. Uno de ellos es el discurso asociado sobre la simplicidad de la misma, tendiendo en algunos casos a banalizarla;

señalando inclusive que estudiar a distancia es más fácil y que todos pueden hacerlo. Ahora, es conocida y comprendida la importancia de la disciplina, la autonomía, la planificación y la responsabilidad que conlleva realizar estudios a distancia. La comprensión que EaD, no es solo colocar a disposición de los estudiantes recursos digitalizados o trasladar lo presencial a lo virtual, sino que es necesario el empleo de metodología y estrategias instruccionales pertinentes como requiere todo proceso de enseñanza - aprendizaje.

- Identificando brechas: No es suficiente con generar un contenido de calidad, tener un método o una plataforma. Es necesario procurar el acceso a Internet, la alfabetización tecnológica y la consolidación de un modelo de EaD pertinente. Además de preocuparse por brindar acceso a la educación, se debe también garantizar la permanencia del estudiante dentro del sistema; lo cual es una oportunidad para identificar brechas y dar un paso más adelante.
- Repensando el hacer: Es válido reflexionar y plantearse preguntas como, por ejemplo: ¿Para quién es la Educación a Distancia?, ¿realmente es para todos, en todos los niveles?, ¿cuáles modelos aplican en cada nivel (primario, secundario, universitario)?, ¿puede ser híbrido, remoto, mixto? o ¿debemos generar nuevos modelos? Repensar sobre la práctica educativa, analizar sobre cómo se estaba haciendo, como se está haciendo y como lo haremos después del confinamiento; en definitiva, es una tarea ineludible el repensar para resignificar.

Las anteriores distinciones son solo un atisbo de las diversas miradas que pueden hacerse presente en el marco de esta realidad, pronunciamientos que surgen, desde el posicionamiento que cada quien asuma en su espacio de enunciación. Tomo como propias las palabras de Fainholc (2012), ya que reflejan la intencionalidad de este discurso, cuando declara que es importante revisar el tema de las mediaciones tecnológicas, pero libres de uniformizaciones y estandarizaciones, como una invitación a realizar un ejercicio

de distanciamiento que permita plantear la posibilidad de generar proyectos de EaD pertinentes para América Latina.

Así como se observan oportunidades, también resuenan y se hacen presentes inquietudes y preocupaciones, plasmadas a continuación:

- La preocupación porque la EaD siga viéndose como un plan B (pañito de agua caliente): La implementación emergencial realizada durante la pandemia, puede contribuir a instaurar una percepción en la cual se asuma la Educación a Distancia, solo como una alternativa para resolver un problema del momento.
- La preocupación por la instauración de prácticas no alineadas con la filosofía de la Educación a Distancia: Las acciones en momentos de emergencia, inducen a saltarse pasos, métodos o protocolos en el entendido que las urgencias no pueden esperar. Esta realidad abre la posibilidad de que en ese transitar se generen o consoliden prácticas no cónsonas con la metodología de enseñanza-aprendizaje a distancia, es válido recordar que EaD no es trasladar la clase presencial a un formato digital.
- La preocupación por lo pedagógico: La improvisación en la implementación de las prácticas de Educación a Distancia mediada por TIC, donde se descuide el aspecto pedagógico, puede conducir a crear otros preconceptos, cayendo en errores conceptuales y hasta filosóficos inherentes al acto de aprender.

Preocupaciones y tensiones que comienzan a palparse, hacen necesario analizar cómo se está trazando la ruta de navegación en la implantación de la EaD mediada por TIC. Se concuerda con Evans (2004), cuando manifiesta que el éxito o fracaso de los proyectos de Educación a Distancia, depende de cómo han ocurrido las formulaciones e implementaciones de los mismos.

Una mirada esperanzadora

Sé que las cosas pueden empeorar, pero también sé que es posible intervenir para mejorarlas. Paulo Freire (1998, p.9).

En definitiva, ante este panorama lleno de complejidades, aristas, vertientes, inquietudes y preocupaciones, emerge la interrogante ¿qué se puede hacer? En primer lugar, es importante comprender que es un momento histórico y único, en el cual todos somos protagonistas. Asumido esto, es necesario indagar como intervenir en este contexto, desde una mirada esperanzadora que permita acercarse a una educación para la emancipación y la libertad. Para ello se proponen las siguientes pinceladas:

- Evaluar el accionar en los espacios de enunciación: Los cambios están sucediendo en los lugares donde se albergan sueños y esperanzas, no es una opción permanecer como observadores de lo que acontece, el llamado es a ser “protagonistas”. En consecuencia, se deben promover espacios de intercambio y encuentro, donde se dialogue y comparta sobre los diversos haceres, sentires y pensares.
- Resignificar el compromiso ético y político con la educación: Se ha establecido que la educación es un instrumento para transformar la sociedad. Es imperante revisar este principio, con la finalidad de encontrar nuevos escenarios y postulados desde los cuales se pueda continuar contribuyendo al cambio social, considerando los contextos emergentes.
- Repensar los modelos educativos: Es una oportunidad para revisar los modelos establecidos en el ámbito educativo, con el propósito de promover y generar innovaciones, ajustes o adaptaciones pensando y avizorando el modelo de sociedad que se aspira construir.
- Evidenciar el surgimiento de nuevas comprensiones de EaD mediada por TIC: Una tarea ineludible consiste en tener la disposición y apertura, para mirar críticamente las cosas que

necesitenser cambiadas. La Educación a Distancia es un modelo que está en constante construcción, en consecuencia, se requiere un pensamiento flexible y adaptable consono con la dinámica propia de la EaD.

Los anteriores planteamientos precisan ser dimensionados, sin olvidar que la educación es un derecho humano y recordando el compromiso ético y político que cada uno tiene con la educación. Se hace necesario colocar sobre la mesa lo planteado por Kishore Singh (ONU, 2016), en su informe como relator especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación y la incorporación de la Tecnología de Información y Comunicación al espacio educativo, en donde manifiesta que “La aplicación de la tecnología a la educación siempre debe llevarse a cabo de conformidad con el derecho a la educación” (p. 10), asimismo plantea que:

Frente a la transformación de los sistemas de enseñanza, especialmente la educación, a través de las tecnologías digitales, el principal responsable de que se respete y proteja el derecho a la educación superior sigue siendo el Estado, en razón de sus obligaciones jurídicas internacionales. (p. 22).

Es insoslayable recordar que la educación es un derecho, en consecuencia, los acuerdos, estrategias y acciones que se promuevan en nombre de la educación, deben respetar y cumplir ese principio. Se considera pertinente reflexionar sobre la siguiente pregunta ¿qué va a suceder cuando pase la pandemia?, volvemos a nuestra anterior normalidad o lo haremos diferente.

Ultima parada, se ha llegado al final de la travesía, en el entendido de que solo fue un vistazo a la inmensidad que conlleva el tema; sin embargo, este recorrido ha permitido ir tejiendo hilos para entrelazar ideas provenientes de los

discursos dichos por otros, que han servido de andamiaje e incorporar la voz del discurso propio que resuena y se hace sentir cuando se conciencia la praxis. Queda la certeza de que bien merece una oportunidad, la idea de una mirada esperanzadora y crítica porque como dice Freire (1998, p.85) “O mundo não é. O mundo está sendo.”

Referencias

Bates, T. (1995). *Technology, open learning and distance education*. Londres: Routledge.

Belloni, M. (2015). *Educação a distância (7a ed.)*. Campinas. Autores Associados.

Chaves 2017 La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNA. *Revista Academia & Virtualidad* 10(1): 23-41, 2017. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/2241/2507>.

Chávez, F. y Barrera, M. (2012). *Evaluación de la calidad de la educación mediada por las tecnologías de la información y la comunicación. El caso mexicano*. Instituto Politécnico Nacional.

Downes, S. (2014) Connectivism as a learning theory. <http://halfanhour.blogspot.mx/2014/04/connectivism-as-learning-theory.html>

Evans, P. (2004). *Autonomía e parceria: estados e transformação industrial*. Ed. UFRJ. Rio de Janeiro.

Fainholc, B. (2007). La Tecnología Educativa en crisis. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. V. 6. <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>

Fainholc, B. (2012). Una visión de la educación a distancia virtual. Preocupaciones y desconciertos, esperanzas y desafíos. En *Veinte visiones de la educación a distancia*. Universidad de Guadalajara. https://www.researchgate.net/publication/235799306_Veinte_visiones_de_la_educacion_a_distancia.

Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina*. Siglo XXI.

Freire, P. (1998). *Pedagogía da autonomia*. 8ªed. Paz e Terra.

Freire. 2002. *Educación y cambio*. Ed. Búsqueda. 5.Ed. <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

García, L. (1987). Hacia una definición de Educación a Distancia. *Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Abril. Año 4. N. 18

García, M. (2012). Autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado*, 16 (1), 203-221. <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23005/1/rev161ART12.pdf>.

Gomez, M. (2008). *Dispositivos de la educación en red que se procesan en subjetividades democráticas*. Campus CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacionvirtual/20100720030757/15Gome.pdf>.

Heidegger, M (2005). *Ser y tiempo*. Ed. Universitaria. Chile.

Miranda, A. (2012). Antecedentes y consideraciones para una visión de la educación a distancia. En *Veinte visiones de la educación a distancia*. Universidad de Guadalajara. https://www.researchgate.net/publication/235799306_Veinte_visiones_de_la_educacion_a_distancia.

ONU (2016). Informe del Relator Especial (Kishore Singh) sobre el derecho a la educación. Naciones Unidas. *Asamblea General. Consejo de Derechos Humanos. GE.16-05577 (S) 190416 220416. Informe_del_Relator_Especial_sobre_el_derecho_a_la_educación_con_el_derecho_a_la_educación_en_la_era_digital_2016_Es.pdf*.

Sangrà, A. (2003). La educación a distancia como factor clave de innovación en los modelos pedagógicos. *Revista Discursos*. Serie: Perspectivas em educação Universidade Aberta. Brasil. Disponible en: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/145>. Consulta: febrero 2019

Tonegutti, C. (2010). Ensino à distância no Brasil: Aspectos da realidade para estudantes e docentes. In: *Universidade e Sociedade/ Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Ano XIX nº 45*.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. París. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.html.

PARTE II - Temáticas generadoras de estudio e investigación

Formación de maestros de jardín de infantes en diálogo: dos pedagogías.

Nira May

The Martin Buber Center for Dialogue Education in Beit Berl
College.

Ricardo Grinfeld

Mtr. en Historia. Miembro del Kibutz Tzora. Israel.

En este capítulo se presenta una experiencia pedagógica de formación de maestros para jardín de infantes en Israel, en el ámbito universitario. El proyecto se inspira en principios de dos pedagogías paralelas: de la educación no-formal en Israel y de la dialógica, crítica y liberadora de Paulo Freire. Llamaremos en adelante a esta experiencia “Proyecto”. La propuesta del proyecto es integrativa y pone el foco en una especial relación entre las universidades y el terreno de la educación de acuerdo al espíritu de la pedagogía crítica, concatenando la visión pedagógica educativa no-formal (Tópicos, 2021) y su posible realización dentro de la estructura de la educación formal. Los educadores son docentes en las universidades siendo su visión educativa-dialógica. Los educandos son licenciados en educación y, además, miembros de los movimientos juveniles Dror Israel y Hashomer Hatzair que trabajan en jardines de infantes en diversas localidades del *país*. Los estudios en este proyecto les brindarían el diploma de maestras-jardineras, y en consecuencia recibirían la habilitación formal por parte del Ministerio de Educación del país.

Los fundamentos de este proyecto de estudios y de las actividades educativas fueron construidos en base a la concepción de "Espacios de estudios integrativos y dinámicos " según la proposición de Tamar Levíne (Sharan, Shahaar,

Levíne,1998) y las prácticas dialógicas-críticas de Paulo Freire en Círculos de Cultura entre educadores-educandos educandos-educadores (Freire y Shor, 1987). El proyecto se consolidó como un nuevo espacio de enseñanza y de aprendizaje, tanto en el ámbito universitario como en los jardines de infantes – adaptando este a la edad de los niños. A continuación, se presentan las fuentes de inspiración del proyecto que es el objetivo de este capítulo y las características particulares que identifican ala población estudiantil procedente de los movimientos juveniles, pues esto aporta a la comprensión de la complejidad contextual en la que el proyecto se desarrolla.

Formación de maestros para el jardín de infantes

En los últimos cincuenta años se agregaron al coloquio educativo nuevas aproximaciones que ofrecen al diálogo un lugar central. Estos incluyen la Psicología Humanista de Carl Rogers, la preocupación y el interés de Nel Nudings, la hermenéutica, la "fusión de horizontes" de Hans Georg Gadamar, así como las diversas prácticas de la Educación democrática y la Educación ambiental (Aloni, 2008).

Por otro lado, paralelamente y desde otra perspectiva se impuso sobre el quehacer educativo actual una políticaeducativa de estandarización, aspiración a logros y medida de resultados en comparación con los de los Estados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y otros. El resultado de esta política es una "educación bancaria", en el sentido de Freire (1973), depredadora y selectiva que va acompañada generalmente por falsos pretextos de responsabilidad educativaa fin de suavizar las intenciones verdaderas, pero como resultado de esto, el trabajo de los maestros se transforma en una ocupación

burocrática de papeleo y una corrida acelerada e interminable detrás del conocimiento y su evaluación numérica que acentúa en los educandos una sobrevaloración ala eficiencia, la productividad y la cuantificación del saber.

Cuando se trata de la educación en la primera infancia, la carrera en los jardines está dirigida hacia la obtención de capacidades y habilidades necesarias para pasar exitosamente al primer grado y se despreocupa de los aspectos de la personalidad, sociabilidad y la madurez necesarios para el aprendizaje. Con el tiempo esta competencia se transformó en tierra fértil para el surgimiento de costosos programas para los padres que intentan "preparar" y hacer llegar a los niños al primer grado, como si fuera este el pasaje para el comienzo de una larga y eficiente carrera.

Estructura de la educación formal y no-formal

En Israel funcionan, la una junto a la otra, dos estructuras paralelas de educación: una formal y otra no-formal. Ambas estructuras dependen de los presupuestos brindados por el Ministerio de educación del Estado. La educación formal en oposición a la educación no-formal (Educação, 2021), es el nombre dado a la forma de estudio corriente de las escuelas. Las características acostumbradas en la educación formal que existen enla mayoría de las escuelas se centran básicamente en la autoridad del maestro, el cuidado por la disciplina y el orden, el uso de calificaciones y sistemas de evaluación formales para la valorización de los alumnos. Como resultado los valores que prevalecen son la cuantificación y la educación bancaria.

La educación no-formales una concepción educativa diferente que se desarrolló en su comienzo en organizaciones

educativas y sociales extra-escuelas formales, funcionando generalmente en horas de la tarde. En la base de la concepción de la educación no-formal se encuentra el postulado que es dable y deseable concretar metas educativas y sociales a través de principios, contenidos, organizaciones y medios que posean un nivel de institucionalización dúctil, que estén libres de las reglas existentes generalmente en la estructura rígida de las escuelas. Una institución no-formal puede ser tanto un movimiento juvenil como un club de recreación, un centro cultural, juvenil y deportivo o un centro juvenil voluntario, etc. No se trata de centros cuya principal tarea sea el otorgamiento de conocimientos o técnicas de aprendizaje. La actividad principal ronda en torno a valores de convivencia social, el voluntarismo, el deseo de mejorar al mundo y volverlo un mejor lugar para la sociedad.

El educador no-formal se conoce como Madrij-instructor juvenil (o en forma más coloquial, "el guía") - y es el responsable del grupo de educandos. La forma clásica en que se desarrollan las acciones es la actividad, si bien existen diferentes formas de ella. La mayor parte de las actividades en la educación no-formal es aquella que pone el acento en lo social-axiológico. Es decir, se ocupa de la dinámica de grupos y en la adquisición de valores y experiencias sociales y menos en la divulgación de información formal. Generalmente el instructor no es mucho mayor que sus educandos en comparación a lo que ocurre en las escuelas. De esta manera, la sociedad que se desarrolla alrededor de la educación no-formal es una sociedad juvenil: sociedad en la cual los miembros, los jóvenes, son ellos mismos responsables de gran parte de su formación activa.

Es conveniente en este marco comprender las funciones y las características de los movimientos juveniles en Israel que actúan bajo la educación no-formal. Dentro de estos

movimientos, nos centralizaremos en el movimiento Hanoar Haoved veHalomed (Juventud trabajadora y estudiantil) y Dror Israel adultos, dado que ellos son los educandos en este proyecto. Es importante acentuar que después de un período de 12 años por lo menos, todos egresaron de la educación formal y fueron influenciados en su desarrollo personal y social y en su relación con el aprendizaje. El cometido será revisar reflexivamente en sus estudios el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación formal con el objetivo de procurar liberarse de sus fuertes influencias y valores.

Los movimientos juveniles

Los Movimientos Juveniles son estructuras sociales que aúnan grupos de niños y jóvenes en marcos sociales y educativos que dan lugar a una cultura juvenil particular. Marcos diferentes de educación, estructuras independientes de cultura, ideología y simbolización por su intermedio se cristalizan en la identidad de jóvenes.

En la historia del movimiento sionista fueron los movimientos juveniles un componente central en sus momentos de crisis y en los procesos históricos del pueblo judío. La mayoría de los movimientos juveniles existentes en Israel hoy en día, nacieron en la Diáspora judía, fuera del actual territorio nacional. Estos movimientos tuvieron un papel preponderante en la construcción del país hebreo en las diferentes formas de colonización, especialmente en moshavim agrícolas (cooperativas agrarias) y en los kibutzim (comunidades igualitarias). Con esto, debemos poner en claro que los movimientos juveniles se distinguen entre sí por su ideología y concepciones de mundo políticas y por lo tanto las soluciones propuestas a problemas políticos nacionales son como sus

relaciones con el mundo variadas y diferentes. Estos movimientos juveniles tuvieron una función importante en la configuración de la educación no-formal así como en la formal. La mayoría de los educandos en los movimientos juveniles y en las organizaciones juveniles provienen de las capas medias de la población y han brindado y brindan una influencia significativa en la formación cultural de la sociedad israelí. Los movimientos juveniles actúan en un ambiente de imperativos de valor y voluntarismo y dejan en sus miembros un sello ideológico, una sensibilidad particular hacia los otros y un deseo de transformar a la sociedad en un ambiente más humano y mejor para todos sus miembros. (Michaeli y Gertel, 2020).

Socialmente es dable ver que los egresados de los movimientos llevan en sí un valor agregado de contenidos de valores, de prácticas directivas y de comunicación y de tendencias sociales que los acompañan en su vida ciudadana. Los egresados de estos movimientos juveniles forman hasta el presente parte de la dirección y conducción en la mayoría de los ámbitos sociales, tanto en lo organizativo público, lo económico, lo militar, lo educativo y lo social.

Actualmente hay 13 movimientos juveniles reconocidos por el Estado de Israel que están organizados en una entidad central conjunta que abarca a todos. El presupuesto que el Ministerio de Educación otorga a los movimientos juveniles va en crecimiento continuo expresando el aumento de las actividades, la importancia y la relevancia de los movimientos juveniles en los tiempos presentes (Michaeli y Gertel, 2020).

De la investigación histórica sobre los movimientos juveniles en Israel se puede concluir que sus principios ideológicos y sus realizaciones tienen sus raíces en los movimientos juveniles alemanes de comienzos del siglo XX (Kahane, 1997, Lam, 1991). Estos señalan que los

movimientos juveniles sionistas se desarrollaron entre el 1911 y el comienzo de la Segunda Guerra Mundial en 1939. En dicha época se organizaron unos 25 movimientos juveniles sionistas. Semejante a lo que señalamos sobre la aparición de movimientos juveniles en tiempos de crisis, explica asimismo Lam que sumultiplicidad se debió a una "explosión ideológica" originada por una situación borrascosa para la judería europea de aquellos tiempos. Si bien para Lam esta "explosión ideológica" es el resultado de la crisis, también señala que estos movimientos ofrecieron respuestas y caminos para salir de la misma. Dicho autor agrega que dicha "explosión ideológica" se apoya en la relación positiva de estos jóvenes al mundo moderno y su fe en los valores del "nuevo mundo", como por ejemplo la idea del nacionalismo que cobró fuerza y se enraizó entonces en Europa. Los movimientos juveniles judíos intentaron crear una relación entre el modernismo y la cultura nacional del pueblo judío. Gat (1974) investigó la participación política de los movimientos juveniles en Israel y comprobó que sus miembros propusieron metas e ideales: no sólo se centraron en criticar a la sociedad de los adultos, sino que se focalizaron en realizar estos ideales por medio de un sistemasocial nuevo y un orden más justo de vida.

Diversas investigaciones han mostrado que los movimientos juveniles refuerzan tendencias existentes, es decir, tienen la función de reproducción cultural. Otras investigaciones muestran que los movimientos juveniles son organizaciones elitistas mientras que la educación formal resulta más integrativa (Shapira, R. Adler, J. 1975, Lerner, M. Peleg, R. 1979, in Michaeli, Gertel 2020).

Paz (2016) pone el acento sobre la existencia de una contradicción entre la auto convicción de los miembros de los movimientos en tanto vanguardia socio-política rebelde y revolucionaria, por una parte, y el uso que hicieron de ellas los

movimientos y partidos políticos, por la otra. La investigación muestra la crítica de los miembros de los movimientos juveniles en estos temas y la exigencia de independencia ideológica y de acción. Es remarcado también en esta investigación que lo político, tanto en su dimensión ideológica como en la praxis fueron y aun son un eje central en la existencia de los movimientos juveniles y en la vivencia de sus educandos (Michaeli y Gertel, 2020). Luego de una revisión histórica opina que el dato que se destaca es la diferencia existente entre los movimientos izquierdistas respecto de los movimientos derechistas, siendo en estos últimos el grado de permanencia en los movimientos mayor que en los anteriores. Según Mijaeli, los investigadores opinan que esta realidad se debe a la correlación que existe entre la ideología nacional y la de los movimientos derechistas en el proceso de socialización. Frente a ello, los movimientos de la izquierda hacen uso de un mensaje axiológico mucho más universal y complejo. Además de ello, hay una causa más y ésta es la disonancia especialmente emocional –conflicto incorporado –entre las vivencias y experiencias difíciles que surgen en la vida cotidiana a raíz del conflicto nacional israelí-palestino y los ideales e ideología de los educandos de izquierda.

Michaeli (Michaeli y Gertel, 2020) concluye que desde los años 2000 se desarrolla un cambio fundamental en los movimientos juveniles sionistas pioneros. El núcleo de este cambio es la consolidación de una autonomía ideológica y práctica en lo político y una renovada exigencia de autorrealización. Estos procesos existen tanto en los movimientos derechistas como en los movimientos que tienen como símbolo el uso de las "camisas azules" (Noar Haoved veHalomed, Hashomer Hatzair) que están representados en el ala izquierdista del panorama político israelí. En los movimientos de izquierda el proceso de cambio se expresa en

la creación y la concretización de lo ideológico en la elección de las formas de vida de los adultos egresados. Estos movimientos de "adultos" se organizan en grupos de vida en comunas que trabajan dentro de la sociedad israelí (Dror, en Michaeli y Gertel, 2020). Los educandos del proyecto son un ejemplo de esto. En la investigación sobre los grupos organizados de egresados de los movimientos juveniles Michaeli caracterizó cuatro estadios genealógicos en el proceso de desarrollo de los movimientos: la etapa creativa, la etapa de reconciliación, la etapa estatal y la etapa independiente. Los educandos de los movimientos de Dror Israel y Hashomer Hatzair estarían según esta investigación en la etapa independiente de desarrollo del movimiento. Así se explicaría, entre otras, la iniciativa de elegir que el aprendizaje de especialización se realice por medio del diálogo freiriano, para así lograr a través de él el fortalecimiento en los principios y en la ideología. Podemos así comprender que el proyecto viene a llenar necesidades inherentes de los adultos en el movimiento.

En la etapa independiente del desarrollo de movimientos, escribe Michaeli, los graduados del movimiento juvenil actúan regresando a la primera etapa, es decir profundizando la reflexión, la creación y la praxis ideológica del movimiento juvenil. Tratando de hacer un proceso de oposición aguzando las definiciones ideológicas y políticas, definiendo las nuevas metas a realizar y formando procesos a largo plazo para llegar a concretizar dichas metas. Así esta etapa se caracteriza por la formación de una autonomía del movimiento, a fin de irse separando de los partidos políticos y las instituciones. Esta autonomía exige más responsabilidad en la conducción de los educandos adultos, posibilita mayor autoridad en la búsqueda, más impulso en la definición y en la formación de un camino independiente. La llamada etapa independiente de hecho se caracteriza por la combinación entre

lo autonómico y lo voluntario. Según Mijaeli habría una aspiración a la fundamentación ideica, educativa y organizativa, en los posibles independientes.

Michaeli (Michaeli y Gertel, 2020) muestra en su investigación la dependencia entre los movimientos y los partidos políticos. Durante años los movimientos juveniles y las organizaciones juveniles fueron consideradas como la fuerza dinámica de los partidos políticos y reservorios de ampliación de cuadros. La relación entre las partes fue mutua. Ejemplos de las relaciones entre ellos son, por ejemplo, la relación entre el movimiento sionista religioso Bnei Akiva y las agrupaciones políticas del sionismo religioso. Otro ejemplo son las relaciones entre los movimientos de "camisas azules" (HaNoiar Haoved ve Halomed, Hashomer Hatzair, HaMajanot HaOlim) y el sionismo socialista y el movimiento obrero. También las relaciones entre las organizaciones juveniles partidarias de los partidos como la Organización Juvenil de Meretz y el partido político Meretz (partido de izquierda sionista socialista-democrático de Israel). Es dable decir que, a pesar de las relaciones políticas íntimas, los grupos de la juventud constituyen una unidad autonómica en la organización de sus actividades internas y en la toma de posiciones. En las últimas épocas esto sigue prevaleciendo en la relación entre ambas partes cosa que se puede explicar por causas históricas y procesos que se dieron en la sociedad israelí en los dos decenios pasados.

De acuerdo a la investigación de Michaeli, los movimientos juveniles giran alrededor de tres cuestiones centrales: lo político, la realización y la rebelión. En lo que respecta a lo político: durante todas las etapas de su desarrollo los movimientos juveniles se caracterizaron por tener un programa ideológico fundamentado y éste fue la base sobre la cual educaron a los miembros del movimiento. Los

movimientos juveniles no pretenden presentarse como neutrales u objetivos, a diferencia de lo acostumbrado en la estructura de educación formal. Por el contrario, alientan la participación en cuestiones políticas y de índole moral, en forma consciente con el objetivo de desarrollar en los educandos una reflexión independiente basada en el debate entre posiciones disímiles.

En lo que respecta ala realización: este concepto es un punto clave que caracteriza a los movimientos juveniles y es parte esencial de su praxis. En el pasado se hablaba de pasar a la forma de vida pionera, especialmente en los kibutzim para los grupos de adultos. Ya hace dos décadas que existen caminos distintos para la realización (Even, en Michaeli y Gertel, 2020), realización personal abierta, participación en movimientos y en grupos organizados de adultos. (Michaeli y Gertel, 2020).

Quienes participan en el proyecto—22 maestras y maestros jardineros - son egresados con ocupación total en los movimientos. Viven en comunas cooperativas en la ciudad o en los kibutzim y pertenecen a los movimientos Dror Israel y Hashomer Hatzair. La tercer cuestión que Michaeli subrayaes la rebelión: a pesar de la ideología radical que caracterizó a estos movimientos, sus miembros tuvieron acceso a la sociedad israelí. Zvi Lam (1991) acuñó el término "rebelión del hijo" cuyo sentido es que los movimientos juveniles exigieron y exigen hasta el día de hoy el derecho a organizar la vida madura de acuerdo a su concepción de mundo, a su camino y a sus propias decisiones. La rebelión del hijo constituye un paso dialéctico entre la separación y la reunión posterior.

Hasta aquí, fueron explicadaslas dos estructuras de educación en Israel: la formal y la no-formal mostrando las características comunes, pero con especial atención a las diferencias existentes entre ellas. Se describió el desarrollo de

la educación no-formal y los movimientos juveniles como parte de esta. Desde la investigación se percibió el desarrollo histórico de los movimientos juveniles y los motivos centrales que consolidaron su identidad, así como fueron señaladas las diferencias entre los distintos movimientos. Especial atención se prestó a las cuestiones centrales alrededor de las cuales circula la ideología, la praxis y el desarrollo de los movimientos de adultos egresados de los movimientos juveniles en los últimos veinte años. A seguir, se presentan las ideas básicas que explican la educación no-formal, con base en el trabajo amplio y la profunda investigación del Profesor Reuben Kahane, principal investigador de la educación no-formal con intentos de definirla y caracterizarla.

En la investigación de las bases organizacionales de los movimientos juveniles Kahane descubrió un código de comportamiento (Kahane, 2007 en Michaeli y Gertel, 2020) que une a las tendencias institucionales, políticas y estructurales con tendencias juveniles caóticas y espontáneas. En otras palabras, los movimientos combinaron las tendencias que caracterizaron al Estado y al mundo de los adultos con las tendencias que caracterizaron la libre organización de la cultura juvenil. A las influencias europeas agregaron los movimientos juveniles en Israel bases de la ideología sionista y sus mitos y las pusieron al servicio de la Nación y del Estado (Rapaport Kahane 2007 en Michaeli y Gertel 2020). Kahane (2007) definió cuatro axiomas relativos a la investigación de la juventud: 1- Los jóvenes buscan un sentido auténtico a sus vidas (autenticidad es el nivel más alto de individuos y grupos), 2- buscan fundamentar y fortalecer el sentido auténtico, difícil tarea en una sociedad cambiante, 3- buscan marcos sociales determinados que alienten la creación de sentido proponiendo oportunidades para la interpretación y la construcción de vivencias, 4- buscan que toda vivencia tenga significados

diferentes y la mayoría tomarán para sí la interpretación más significativa o auténtica. Él pensaba que este molde educativo es paralelo en su valor al formal e incluso es preferible en tanto da respuesta a las necesidades básicas de los adolescentes: control de los sentimientos y los impulsos, adquisición de normas de conducta y valores sociales, compromiso colectivo, creatividad, innovación, capacidad de improvisación, desarrollo de la habilidad de traducir conocimiento formal en actividades y funciones sociales.

El dinamismo y la educación de posibilidades

Rakefet Heiman Zehavi (Michaeli y Gertel, 2020) llamó a la educación no-formal “Educación de posibilidades”. A las preguntas: ¿ Qué es la educación en los movimientos juveniles y cuáles son sus características? Responde: los movimientos juveniles tienen características estructurales: orden, organización, reglas y jerarquías. Todo esto es el "esqueleto" de la actividad. Dentro de esta estructura existen características dinámicas y permisivas posibilidades de elección, elasticidad y posibilidad de cambiar, experiencia de vivencias sociales, identificación y pertenencia. La combinación entre todos los tipos de características llega a causar que la educación en el movimiento juvenil educativo brinde preparación para la vida. En los movimientos juveniles, los niños y la juventud aprenden a descubrir la responsabilidad personal, la intervención y la iniciativa, desarrollar la comunicación interpersonal y la curiosidad, enfrentarse a los desafíos y a las dificultades, desarrollar un pensamiento crítico e independiente, así como adquirir habilidades personales y sociales.

Dror Israel

Movimiento de Egresados del Movimiento juvenil Nohar HaOved veHaLomed: Los Estudiantes en el proyecto. Dror Israel hizo su aparición en el año 2006. Es un movimiento social, educativo, comunal. Dentro de sus marcos se encuentran unas decenas de miles de educandos y cientos de egresados para la realización de valores como la igualdad de los seres humanos, el sionismo, la democracia y la paz. (Movimiento, 2021).

El movimiento de población diversificada actúa en todo el país con jóvenes judíos, árabes, drusos, juventud veterana y nuevos inmigrantes, juventud “desconectada” y en situación de peligro, jóvenes trabajadores y jóvenes estudiantes. Desarrolla su actividad en las ciudades, en los pueblos de la periferia, en las colonias cooperativas llamadas moshav y en las comunitarias llamadas kibutz. Los educandos del movimiento son guiados por valores que pregona el movimiento: igualdad, democracia, sionismo y justicia social.

Por otra parte, el movimiento HaNoar HaOved es el cuerpo representativo de acuerdo a la ley de la juventud trabajadora en Israel y se ocupa de organizarlos, educarlos, acompañarlos profesionalmente y defender sus derechos.

Las actividades educativas incluyen (Movimiento, 2021):

- Seminarios e instrucción para maestros en escuelas y organizaciones educativas.
- Educación de valores humanos para comandantes de las fuerzas de seguridad (ejército, policía fronteriza, policía civil).
- Actividades para centros educativos e instituciones.

- Puesta en acción de centros para los derechos de los jóvenes trabajadores.
- Constitución de organizaciones de obreros y su acompañamiento.
- Operativos culturales en la sociedad civil en torno a fechas significativas en la sociedad israelí: fecha del asesinato de Itzjak Rabin, el día del Holocausto y el heroísmo, el día de los Muertos por la Patria, el día de conmemoración a los inmigrantes de Etiopía y sus caídos en el camino.
- Centralización social e instrucción en poblaciones ciudadanas y campesinas, judíos, árabes y drusos.
- Instrucción y centralización de actividades en el movimiento Hanoar HaOved veHalomed.
- Instrucción en los viajes de adolescentes a Polonia, en su visita a los centros de exterminio nazi y a la vida judía que desapareció.
- Acompañamiento social en las instancias municipales distintas y en las escuelas.
- Instrucción en museos.
- Actividades en el marco de jardines de infantes, grupos juveniles, internados-escuelas y centros educativos de la red "Dror Casas de Educación".
- Actividades para la coexistencia judeo-árabe.
- Actividades dentro de los grupos de refugiados del genocidio en Darfur y la guerra civil en Sudán.
- Instrucción a grupos de mayores y ancianos.

Paulo Freire y el encuentro con el conocimiento no-formal

La descripción del Proyecto implica inicialmente reconocer que en Dror Israel la decisión de comenzar estudios y lograr el certificado formal de Maestras y Maestros jardineros surgió como necesidad de ampliar la autonomía, profundizar en el pensamiento ideológico-político, así como en

la praxis y permitir creatividad en la acción, todo ello a través de un dialogo crítico y liberador. Hubo también razones sociológicas que influyeron. Afrontar la educación infantil fue producto del desarrollo orgánico, la obligación de educar a los niños que nacieron en las comunas, un paso generacional que convocó el trabajo con niños. Así nació la necesidad de desarrollar nuevos conocimientos y valores, así como adoptar una pedagogía y una psicología apropiadas y fortalecer el trabajo en los jardines en la comunidad local. Lo que podemos ver es que las líneas básicas del proyecto se inspiran en la teoría pedagógica crítica-dialógica de Paulo Freire (May, 2006) y con la postura educativa no-formal, humanista-política, crítica e igualitaria del movimiento educativo Dror Israel.

Es importante resaltar que la teoría pedagógica de Paulo Freire es un pensamiento que abre un camino a recorrer con principios y una propuesta teórico- metodológica para su realización. No existe una didáctica preparada o pasos a seguir de antemano - un "paquete" como Freire designó a los programas bajados desde el ministerio de Educación a las bases de la enseñanza. Cada construcción pedagógica es única y especial. Así como Freire afirma, es importante "Aprender a preguntar", y apela para quien quiere concretar sus ideas, no lo siga, sino que lo re-invente (Cf. Freire y Shor, 1987)

El Proyecto que presentamos aquí integra el diálogo freiriano y las particularidades de la educación no-formal en Israel, los docentes pertenecen al College de formación de maestros Beit Berl dentro del Instituto Buber para la educación dialógica. Asimismo, la composición de los contenidos en los estudios de maestras-jardineras se organizan en base a la concepción y el pensamiento de Tamar Levíne- Programación de espacios de aprendizaje integrativos y dinámicos en sentido opuesto a la programación lineal y jerárquica (Sharan, Shahr, Levíne, 1998). Además, la elección de los caminos de

enseñanza-aprendizaje están fuertemente ligados a la concepción dialógica-crítica de Paulo Freire presentes en los Círculos de Cultura que se realizaron entre estudiantes y docentes (Freire y Shor, 1987). Se puede decir que el programa cobró forma como un nuevo espacio de posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje.

El proyecto presentado en este capítulo se puede decir que es pionero e incluso se lo puede llamar revolucionario desde el punto de vista de la academia-que es la que concede en Israel el título en educación –puesto que no cumple con las exigencias formales básicas de estas instituciones: exámenes, calificaciones, programas de estudio (currículo) preparados de antemano por los docentes de la institución que determina que es dable enseñar y aprender en los cursos. En este proyecto son los educandos juntos con los educadores los que construyen los temas a estudiar e investigar. A diferencia de la enseñanza conservadora y lineal, no se basa en la división rígida en disciplinas y cursos. Este proyecto propone una programación de estudio y enseñanza alternativa, según la propuesta de Levíne (Sharan, Shahar, Levíne, 1998).

Tamar Levíne (1998) en su artículo "De programación lineal a espacio de aprendizaje integrativo" señala que es posible adquirir conocimiento de amplias y diversas fuentes. La gente puede adquirir conocimiento fácilmente y en un ambiente no amenazador. El conocimiento se puede adquirir en marcos no-formales y en forma no tradicional. Para Levíne, este es contextual, relativo, dinámico y permite distintas interpretaciones, por lo tanto, desaparece su sentido neutral pues depende del encuadre. (Sharan, Shahar, Levíne, 1998). Por lo tanto, el acto de conocer es un proceso de creación e interpretación. En la concepción de mundo de Levíne la comprensión curricular, el conocimiento y su desarrollo, se presentan en secuencia continua entre los siguientes conceptos:

lineal frente a compleja, absoluta y definitiva frente a referente interpretativa y relativa, elitista frente a pluralista. Esta concepción de mundo en la base programática y estructural curricular está en construcción continúa, tal como lo mostraremos a continuación.

Para Levíne, el proceso de conocimiento es subjetivo, abierto, no definido, complejo y desconocido en principio. El aprendizaje se da interrelacionado y contextual, la búsqueda por el conocimiento es conciente para el que aprende, es subjetiva e incluye a la personalidad del estudiante. El conocimiento se va construyendo en un proceso de aprendizaje y su acumulación no es un valor por sí mismo. En el proceso de aprendizaje el hombre activo se desarrolla al mismo tiempo que su búsqueda por el conocimiento. El hombre no es producto automático de una cultura, sino que produce conocimiento y cultura por una vía interactiva y humanista (Sharan, Shahr, Levíne, 1998).

Para Levíne la construcción de conocimiento es resultado de creación y re-creación, contrario a acumulación por medio de exámenes y calificaciones. El aprendizaje se hace dentro de una búsqueda a fin de responder a preguntas y a fin de problematizar conceptos e ideas que se van despertando en el camino. En el proceso de aprendizaje, el estudiante vincula el conocimiento con experiencias anteriores y de esta manera el aprendizaje es vivencial. El aprendizaje, de acuerdo a la percepción de Levíne, así como en la de Freire, es colectivo. El individuo y el grupo interactúan y por lo tanto el aprendizaje es dialógico. Este diálogo se realiza entre el estudiante y el medio, el estudiante y los estudiantes y el estudiante con los materiales de estudio y los textos. El conocimiento cobra forma y se transforma, se renueva y crece en cantidad y calidad. En los procesos de construcción el conocimiento es dinámico. El que estudia organiza el conocimiento por distintos caminos y

combina y relaciona el conocimiento con las experiencias que le exigen una interpretación personal y grupal. Así se produce una integración continúa del conocimiento. Esta concepción ve al estudiante como creador de cultura que está influenciado por ella. Dirige a los estudiantes a preguntar cuestiones sobre el conocimiento, ¿A qué está relacionándose este conocimiento? ¿Cómo se relaciona a mí y a mi experiencia de vida? ¿De qué se trata? ¿Cuáles son los posibles significados? ¿Cómo es posible subsistir en una realidad dada? ¿Cómo puedo el hombre influir en la realidad? Y otras preguntas.

El concepto de mundo de Levíne con respecto al conocimiento y al proceso de aprendizaje se interconectan con la concepción de Freire, al diálogo y su función en el proceso de aprendizaje en Círculos de Cultura.

El diálogo freiriano

El deseo de mantener la educación dialógica es una de las iniciativas más recientes y adecuadas que tuvimos en la estructura educativa en Israel. La tendencia educativa humanista-igualitaria no es nueva en este país. Hasta el nacimiento del Estado y luego de ello, era ésta la base de la ideología educativa en los kibutzim (aldeas comunitarias) que asimilaba del diálogo buberiano los valores de la educación humanística. Pero desde hace unas pocas decenas de años fue cambiando esta forma de educación por otra de carácter autoritario, contraria a los valores dialógicos. La senda que ha tomado la educación estatal es una comunicación vertical, de arriba hacia abajo. Los programas educativos son elaborados por el Ministerio de Educación y llegan a los maestros en forma de "paquetes" (Freire, 1993), con buena envoltura. También los procedimientos formales, las reglas y

las decisiones dentro de las escuelas vienen de arriba, sin la colaboración de los maestros o los padres-para quienes sus niños son el objeto de esta educación (McLaren, 1993).

Estas son parte de las circunstancias políticas por las cuales adoptamos en el proyecto aquí presentado el diálogo freiriano como camino y como medio. A ojos de los estudiantes la decisión fue no más que natural, dado que querían desarrollarse como maestros o maestras jardineros críticos, de acuerdo al espíritu del movimiento Dror Israel y los principios que citamos.

Para Paulo Freire el diálogo implica acción y reflexión (May, 2006) con finalidad de transformación educativa-política-social, que tiene un carácter comunicativo. En el proceso de aprendizaje el diálogo se realiza de manera igualitaria, horizontal, entre el maestro-alumno y entre el alumno-maestro, configurandola calidad de las relaciones entre ellos y entre ellos y la realidad. El diálogo tiene la fuerza de expresar el carácter del desarrollo del aprendizaje y es el eje constitutivo de las relaciones intersubjetivas y da respuesta educativa-política, así como social.

En este período tormentoso y desequilibrado que vive el Estado de Israel, el proyecto desarrollado juntos educandos y educadores es un desafío educativo social y político en la creación de una posibilidad educativa democrática y crítica dentro de una estructura educativa jerárquica y sin diálogo incluyente.

En el pensamiento de Freire, el diálogo es un camino para los temas generadores y despertar la curiosidad epistemológica entre los educandos-educadores. El diálogo se desarrolla pacientemente y con él se afianza la independencia del educando-educador, el diálogo enraíza condiciones democráticas, desarrolla características humano-comunicativas. El diálogo permite la aparición de características de

aprendizaje universales importantes para el educando – educador, como el rigor, la sistematización, la profundización, el interés y la solidaridad desde que los procesos de aprendizaje se realizan en un grupo y el grupo es la unidad que convoca al diálogo que llega a transformar, mejorar y humanizar la comunicación. Las características señaladas se construyen en un tiempo y en un lugar determinados y por lo tanto el diálogo en la educación es de carácter político (Freire, 1973). Permite crear un aprendizaje crítico, radical y liberador. En el diálogo se crea y se recrea la personalidad del estudiante volviendo lo ciudadano activo, con conciencia política y responsabilidad histórica (May, 2006).

En el proceso de aprendizaje dialógico, según la propuesta de Freire, se enfatiza la problematización de conceptos, ideas, juicios y concepciones en los Círculos de Cultura. Fue importante crear un diálogo crítico y liberador a colación de la manifestación de recuerdos de experiencias personales en el sistema de educación formal durante los años pasados. Los educandos-educadores relataron experiencias dolorosas hasta insultantes que dieron forma a las relaciones que se fueron estableciendo entre ellos y el aprendizaje y entre el aprendizaje y la toma de decisiones cruciales tomadas por ellos a lo largo de su vida, las más de las veces sin que fueran conscientes de ello. Para la mayoría de los educandos, la estructura educativa formal desarrolló en ellos tensiones, afectó la relación con los padres, causó una falta de autovaloración, así como aversión a las calificaciones. En el curso de los estudios fue realizado también un diálogo en torno a temas didácticos, pedagógicos, sociológicos antropológicos que surgieron de la literatura profesional y del campo de trabajo. Tomando en cuenta que Israel es un país de inmigraciones con falta seria de igualdad entre las poblaciones y una historia de tensiones sociales en las relaciones entre las comunidades, el

diálogo enriqueció puntos de observación y presentó nuevas posibilidades en las relaciones entre los maestros jardineros y los niños en los jardines de infantes. El diálogo permitió sincerarse con la carga de contenido emocional a raíz de las disparidades culturales y propuso soluciones reales en la relación y la comunicación de los maestros con los niños del jardín de infantes y la interacción con los padres.

Freire (1993) enfatiza el diálogo en torno a valores socialmente conflictivos. Como muchos de los egresados del régimen educativo israelí, los educandos llevan consigo una relación conflictiva con la profesión de maestros y sienten que haber elegido la educación como profesión los desvaloriza y empequeñece desde el punto de vista social. En los círculos de Cultura los estudiantes lograron confrontarse con el falso valor que la sociedad ofrece a los maestros y re-construir su identidad profesional, "educadores-educandos" que ven en su tarea una meta y un ideal y una identidad profesional positiva.

Círculo de cultura

Los Círculos de Cultura, de acuerdo con Freire, son espacios de aprendizaje, que parten del diálogo para llegar a nuevos conocimientos. Por este camino se pueden elaborar preguntas sobre la realidad y dar respuesta en el contexto cultural. La meta de los Círculos es llegar de ciertos conocimientos al nuevo conocimiento en forma dialógica y crítica de tal manera que se posibilite a los alumnos y educadores no solo aprender sino también pensar sobre el conocimiento conocido y reconstruirlo por medio de procesos dialógicos-reflectivos.

En el proceso tradicional de aprendizaje, el "bancario", según Freire (1973) existen dos situaciones de conocimiento no

conectadas: la producción del conocimiento y la concientización del conocimiento (May, Reingold, Grisano, Levi, 2011, May 2006). Estas dos situaciones se ven dicotómicas la una a la otra. El conocimiento se obtiene lejos de los educandos y se les otorga a fin de memorizarlo y así retenerlo. Los alumnos reciben el conocimiento como si fuera a través de un embudo. Se les comunica conocimiento conocido y se separan los componentes de las dos situaciones en el proceso de conocimiento. Freire propone el Círculo de cultura en el cual por medio de la conciencia reflexiva el proceso de aprendizaje se amplía y así pueden los alumnos que participan en él liberarse de la carga del conocimiento de los pensamientos preconcebidos y estereotipos que encierran e impiden la libertad de pensamiento y de acción. (Cf. Freire y Shor, 1987).

De la investigación realizada por medio de Círculos de Cultura en el campo del aprendizaje (May, Reingold, Grisano, Levi, 2011), con estudiantes y con maestros de Educación Especial, se creó un gráfico que representa el proceso de trabajo. Es importante enfatizar que el proceso que se representa en el gráfico no es de etapas fijas ni es rígido, sino un cierto camino e ilustración realizados en los Círculos de Cultura, en sus lugares de trabajo, que permitieron pensar, diferente pero inspirados en Freire, en círculo de conocimiento. (May, Reingold, Grisano, Levi, 2011).



Consideraciones finales

Con respecto al covid-19 que afectó el proceso del proyecto, se puede considerar, especialmente, desde la dimensión didáctico metodológica, que fue posible continuar con las exposiciones, trabajos de grupos y construcción de conocimientos, por medio del aplicativo Zoom. Se vieron afectadas las actividades que era preciso crear intimidad, observarse, ser conciente de la expresión física, como mímicas faciales o del resto del cuerpo. Anímicamente afectó a los participantes por las innumerables interrupciones. En cada apertura se trató de aprovechar para realizar ese tipo de actividades y no exposiciones frontales, por ejemplo.

El presente capítulo que presentó las características de la educación no-formal en Israel y su influencia en el desarrollo de los educandos contrastó con la educación formal. Se expuso el significado de una programación dinámica en espacios y nuevas posibilidades de aprendizaje en contraste con la

educación formal rígida, para concentrar en los Círculos de Cultura sustentados en la pedagogía crítica liberadora de Paulo Freire. El proyecto, que está llegando a su fin, podrá repercutir e inspirar a estudiantes y educadores en los jardines de infantes para las transformaciones necesarias.

Bibliografía

Aloni N.(ed.) 2008. *Empowering dialogues in humanistic education*. Kibutz haMeuchad, publishing house.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Mexico, España.

Freire, P. Shor, I. (1987). *Freire for the classroom: a sourcebook for liberatory teaching*. Boynton/Cook Publishers, Heinemann Portsmouth, NH.

Freire, P. (1993). *Maestra sí, tía no. Cartas para quien se atreva a enseñar*. Siglo XXI, Mexico, España.

Gat, R. (1974). *Youth movements in working Israel 1930-1945: Through their formation and political involvement. Doctorado en filosofía y letras*, Universidad Tel Aviv.

Educação Não-formal. (2021) <https://education.stateuniversity.com/pages/710/Israel-NONFORMAL-EDUCATION.html>, retrieved august 2021.

Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth: informal youth movements in a comparative perspective*. Berlin and New York: the Gruyter.

Lam, T. (1991). *Youth Zionist movements: a retrospective*. Tel Aviv, Sifriat Hapoalim.

May, N. (2006). "To become more". *Pedagogical praxis and dialogue*. Doctorado en filosofía y letras, Universidad Hebrea Jerusalem.

May, N. Reingold, R. Grisano, G. y Levi, T. (2011). *Círculos de Cultura Profesionales con maestros según la teoría de Paulo Freire*. *Sajish*, 26, 56-35,(2).

McLaren, L.P. (1993). *Paulo Freire: a critical encounter*. New York and London Routledge.

Michaeli, N. Gertel, G. (Eds.) (2020). *Youth movements in Israel: a hundred years of distinctive education*. Mahon Mofet. Tel Aviv. Israel.

Movimento Dror Israel. (2021) <https://drorisrael.org.il/about/> retrieved august de 2021.

Paz, S. (2016). *We turned to the rising sun: members of the pioneering youth movements and their graduates, second generation.1947-1967*. Jerusalem: Bialik institution: Sde Boker: Majon Ben Gurion for Israel and Zionist investigation.

Sharan, S. Shahr, H. Levine, T. (1998). *The innovative school: organization and instruction*. Ramot. Tel Aviv University.

Tópicos em educação não formal - Israel (2021) <https://edu.gov.il/minhalpedagogy/Special/pedagogy/informal/Pages/informal.aspx>,retrieved august 2021.

Paulo Freire: educación a distancia, pandemia y neoliberalismo

Néstor Alfredo Fuentes

Profesor – Doctor Jubilado. Universidad Nacional de Luján.
Argentina.

Ningún problema puede resolverse desde el mismo estado de pensamiento en el que fue creado.

La imaginación es más importante que el conocimiento. El conocimiento es limitado, la imaginación rodea al mundo. Albert Einstein.

La conmemoración del natalicio de Paulo Freire es un buen motivo para rescatar sus aportes en la modalidad de educación abierta a distancia, practicada en la etapa de pandemia originada por el covid-19. Por ello comienzo por realizar una síntesis de su propuesta pedagógica, en contraste con la educación tradicional y vigente, para enmarcar el trabajo, dar a conocer desde qué posicionamiento escribo y también señalar algunos avances y dificultades que han surgido en la práctica educativa concreta. Analizo las experiencias de la denominada educación a distancia (ED) y trato de vincularla con los principios freirianos. Señalo las limitaciones que se presentan en esta práctica y la necesidad imperiosa de solucionarlas en un contexto que es a la vez complejo y complicado: la pandemia del covid-19 y la hegemonía del capitalismo neoliberal a nivel global.

Parto de la premisa de que cuando analizamos tanto la educación presencial como la educación no presencial (ED, virtual o en red) estamos analizando a la educación en sí y a la pedagogía en general, ya que son distintas modalidades de una misma práctica: la educación. Ya que escribo desde Argentina, incluyo en el trabajo algunas referencias a experiencias

concretas institucionales relacionadas con la ED y también con las prácticas en este tiempo de pandemia.

Agradezco especialmente a la Licenciada Silvia M. Baudron por la atenta lectura del presente documento y por las oportunas observaciones realizadas.

La educación tradicional en el sistema capitalista y sus diferencias con la educación alternativa propuesta por Freire y otros pensadores

En estos momentos, quienes desarrollamos actividades en el mundo de la educación, vivimos una gran contradicción: estamos transitando desde hace varios años la *era del conocimiento* y la revolución de las *tecnologías de la información y comunicación* (TIC), pero los avances alcanzados por el sistema educativo en todas sus etapas (primaria, secundaria y universitaria) siguen siendo poco significativos.

Durante las décadas de los años 60, 70 y 80 Paulo Freire se ocupó de describir y profundizar las críticas a las prácticas del sistema educativo tradicional, identificando sus aspectos negativos; definiéndola como verticalista, autoritaria, unidireccional, elitista, bancaria, individualista, competitiva, dominadora, uniformadora, excluyente, domesticadora; sin respeto por las diferencias; y priorizando el orden y la disciplina. En definitiva, con este modelo de educación, plenamente vigente, se persigue reproducir en la sociedad los valores (o antivalores) de las élites y del sistema dominante. En el modelo actual de neoliberalismo o capitalismo extremo se hace cada vez más urgente la necesidad de encontrar caminos alternativos de educación, que respondan a los intereses de las

grandes mayorías de la población de América Latina y el Caribe.

Además, hace ya mucho tiempo que se denuncia (y Freire lo advertía claramente) que las prácticas educativas no contemplan aspectos fundamentales del proceso pedagógico, como los afectos, la movilización y los sentimientos que surgen en el proceso educativo, tanto entre los/las estudiantes y los/las docentes como entre los estudiantes y sus pares. Desde entonces, esta situación ha cambiado poco. Freire sostenía que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1987, p. 7). Y avanzaba explicando que no hay una teoría pedagógica fuera de un concepto de hombre y de mundo; la educación no es neutra, por el contrario, es un arma vital para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad, es el arma de lucha contra el atraso y la pobreza. En ese sentido es política y, como tal, según sea su encuadre teórico y su práctica, puede llevar tanto a la opresión del pueblo como a su liberación. En la concepción de Freire la educación es comunicación entre los hombres y no sucede en el vacío sino en situaciones sociales, económicas y políticas concretas. Postula que la educación debe ser concientizadora y “...la conciencia no se transforma a través de cursos y discursos o de sermones elocuentes, sino por la acción de los seres humanos sobre el mundo” (Freire, 1974, p. 10).

Una de las preocupaciones casi permanentes de Freire fue la de desmitificar la educación considerada hasta entonces como una actividad *apolítica*, demostrando, como he dicho, que es esencialmente todo lo contrario: política. Todo sistema educativo se fundamenta en la reproducción de valores que la sociedad desea mantener en las nuevas generaciones. Por esta razón es que la escuela siempre ha estado y está en disputa. Lo dramático es descubrir que los valores que predominan son, en

realidad, *antivalores*, o sea son los valores de las clases dominantes que, lógicamente, responden a los del sistema social, económico y cultural que ellas hegemonizan; y no los valores que, a pesar de todo, perduran en el seno del pueblo. La educación así se constituye en la herramienta de los que detentan el poder para mantener dominados a los sectores populares, a través de la imposición de un *sentido común* que se impone como pensamiento único.

Por ello Freire insistía permanentemente en la necesidad de un cambio de actitud en las y los docentes (y en el sistema educativo en general), relacionado con la humildad y el respeto por los conocimientos y saberes previos de las/los aprendientes, de manera que el aprendizaje se dé desde ellos y no sobre ellos; para que el descubrimiento del mundo y de las relaciones de causa y consecuencia sean significativas en sus vidas cotidianas y, de esta manera, la educación se constituya en una verdadera herramienta de inclusión, de acceso al conocimiento crítico, de liberación.

Algunos confunden la propuesta freiriana reduciéndola a los procesos de alfabetización o a las prácticas de la denominada educación popular, mientras que sus planteos y propuestas alternativas son mucho más amplios y se dirigen al conjunto de las prácticas educativas, formales, no formales e informales.

Son muchos los/las autores/as e investigadores/as preocupados por la educación que, desde diversas miradas, han profundizado su complejo mundo, realizando importantes aportes, advertencias; señalando limitaciones; y también intentando construir propuestas alternativas o superadoras. Paulo Freire fue, quizás, quien hizo la propuesta más extensa, significativa y trascendente, en un momento histórico particular de América Latina y el Caribe, en el cual se venían produciendo cambios sociales y políticos muy importantes.

A partir de los años 80 fueron identificados otros rasgos negativos de la educación tradicional, como el ser *reduccionista y lineal*. Esta nueva mirada sobre la educación y sus cuestionamientos surgieron al incorporar los principios del paradigma científico emergente, proveniente de los avances producidos en la física cuántica. Para la comprensión de los fenómenos complejos, el método científico tradicional exige aislar sus partes constitutivas y reducir el estudio a cada una de ellas por separado, con el supuesto de que ello permitirá luego entender al todo. Pero, lejos de entender al todo, quedamos inmersos y atrapados en las partes. Esto trasciende a toda forma humana de organizar la vida y entonces encontramos, por ejemplo, con que para cursar cualquiera de las etapas del sistema educativo se debe aprobar decenas de materias que no se vinculan entre sí; y así, luego de varios años, se accede a un título que para nada garantiza que se ha llegado a comprender el objeto de estudio como un todo. Eso se resuelve a veces, y no siempre, con el tiempo y con la vida.

Del mismo modo, se fragmentan y reducen para su estudio el enseñar del aprender, o el/la docente del/la estudiante, el aula del barrio, la racionalidad de la afectividad, etc.; todos ellos elementos que debieran ser vistos como inseparables, pues, por ejemplo, el que enseña aprende y quien aprende enseña. Por eso será que en los profesorados, en general, se enseña a hablar y no a escuchar. Además, en la educación tradicional se parte del supuesto de que las relaciones entre las cosas son lineales, causa y consecuencia, sin comprender que una causa puede tener múltiples consecuencias y viceversa; una consecuencia es normalmente multicausal e incluye el efecto sinérgico que se produce entre las causas. Hay que tener presente que el mundo es complejo (concepto diferente al de

complicado)⁷ y que el todo no equivale a la sumatoria de las partes, como pensaban en su momento histórico Newton y Descartes, sino que es más que ello y se constituye en una nueva realidad.

La rigidez tanto metodológica como ideológica y de concepción de la educación tradicional es señalada más recientemente por el sociólogo y antropólogo chileno Carlos Calvo Muñoz, quien toma a la educación como uno de sus objetos de estudio, partiendo siempre de los principios freirianos. Afirma que el proceso escolar se realiza desde roles fijos e inmutables según los cuales el profesor enseña y el alumno aprende. Así el profesor no hace ciencia, ya que no se pregunta junto a sus alumnos y no genera procesos de interacción entre los diferentes saberes; sólo enseña lo que ya sabe, ciñéndose a los programas de estudio preestablecidos. Respecto al sistema educativo vigente, Calvo realiza la siguiente distinción:

El problema se origina al confundir escolarización con educación y a la consecuente escolarización de los procesos educativos. La distinción es necesaria, significativa y trascendente: Educar es un proceso de creación de relaciones posibles, y Escolarizar es un proceso de repetición de relaciones preestablecidas.(2016, p. 74).

Vinculado con esto, vale la pena recordar la frase del psicólogo social y escritor estadounidense Eric Hoffer, quien dijo: “en tiempos de cambio, quienes estén abiertos al aprendizaje se adueñarán del futuro, mientras que aquéllos que creen saberlo todo estarán bien equipados para un mundo que ya no existe”(Hoffer, s. f.).

⁷ Complejo: que está compuesto de elementos diversos. Complicado: que es difícil de comprender o de resolver.

La preocupación por las limitaciones y malos resultados de la educación tradicional va aumentando en función del agravamiento continuo de las formas de vida en el planeta, en el marco del sistema capitalista, fundado sobre la desigualdad entre la minoría dueña de los medios de producción y la mayoría que debe vender su fuerza de trabajo. Esto conlleva el aumento imparable de la riqueza de los poderosos con su resultante del aumento imparable de la pobreza, la brecha creciente entre ricos y pobres, la exclusión, la falta de acceso a la salud y otros derechos básicos, la aparición de nuevas enfermedades (siendo el covid-19 la más trágica de los últimos 100 años) y la reaparición de otras, el aumento de la violencia en todas sus formas, el armamentismo, el deterioro generalizado de los recursos naturales, la contaminación ambiental, la corrupción, etc., etc.

En párrafos anteriores he sintetizado la propuesta de Freire, pero ampliando sus conceptos y respecto a la necesidad de un cambio de actitud en los/las educadores/as, en su libro *Educación y cambio* Freire menciona:

La dificultad está en la propia creación de una nueva actitud. ... Nos referimos al diálogo. ... se trata de crear una actitud dialogal ... para que hagan realmente educación y no domesticación. Precisamente porque, siendo el diálogo una relación “yo-tú”, es necesariamente una relación de dos sujetos. Toda vez que se convierte al “tú” de esta relación en mero objeto, se habrá pervertido el diálogo y ya no se estará educando, sino deformando. (Freire, 1974, p.113).

Y en *Pedagogía del oprimido* Freire señala:

Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor.

Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis. (Freire, 1978, p.61).

Lo cual se concretará con la organización, la formación política de estudiantes y docentes y con la movilización popular. En la misma obra Freire consigna su célebre frase: “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo, porque nadie ignora todo, nadie lo sabe todo” (p. 69).

Entre los aportes posteriores vinculados a la educación alternativa es importante señalar que, aún desde el paradigma científico vigente, se fueron descubriendo cada vez más complejidades en la educación. Por ejemplo, el psicólogo estadounidense Howard Gardner a principio de los años 80 dijo:

Nos enfrentamos a otro enigma. Los niños pequeños que muy pronto dominan los sistemas de símbolos, como el lenguaje y las formas artísticas, como la música, los mismos niños que desarrollan teorías complejas del universo o intrincadas teorías acerca de la mente, suelen experimentar las mayores dificultades cuando empiezan a ir a la escuela. (Gardner, 1993, p. 18).

Gardner pone seriamente en duda el éxito del sistema educativo y señala que las investigaciones prueban que incluso los/las estudiantes exitosos/as para la escuela tradicional no manifiestan una comprensión conceptual adecuada; y afirma que no se comprende que “el aprendizaje natural, universal o intuitivo, que tiene lugar durante los primeros años de la vida, parece ser de un orden completamente diferente en relación con el aprendizaje escolar que ahora es necesario en todo el mundo alfabetizado” (p. 18).

Sus últimas investigaciones sobre el desarrollo cognitivo llevaron a Gardner a la conclusión de que existen por lo menos siete inteligencias en los seres humanos y no solamente una como se cree tradicionalmente, medida a través del *coeficiente intelectual*. Estas siete inteligencias serían: la inteligencia lingüística, la lógica matemática, la espacial, la musical, la corporal y cinética, la interpersonal y la intrapersonal. Además, resalta que los individuos son, en realidad, una colección de aptitudes más que poseedores de una única capacidad de resolución de problemas. Sostiene también que "... un individuo puede no ser particularmente dotado en ninguna inteligencia y, sin embargo, a causa de una particular combinación o mezcla de habilidades (inteligencias) puede ser capaz de cumplir una función de forma única" (Gardner, 2003, p. 44) y los evaluadores deberían intentar entender estas habilidades e intereses entre los/las estudiantes.

Contemporáneo de Freire, Jiddu Krishnamurti, señala que reeducar a los/las docentes es una necesidad imperiosa. En sus charlas en las escuelas, en Gran Bretaña y en India, sobre el proceso educativo apuntó a la necesidad de desencadenar en docentes y alumnos/as procesos de descubrimiento y autoobservación, de priorizar las relaciones con los otros, con el entorno y con la naturaleza y de promover la sensibilidad; lo que se puede resumir en la frase: "lo importante es el arte de escuchar" (Krishnamurti, 1978, p.51).

Desde otra disciplina, el psicólogo ruso, investigador del desarrollo del lenguaje y el pensamiento, Lev Vygotski, destaca la importancia de las relaciones educativas en el aprendizaje como proceso dialéctico, y dado que fue un estudioso del juego de los niños, considera que "el juego no es el rasgo predominante de la infancia; sino un factor básico en el desarrollo" (Vygotski, 1978, p. 154).

Los destacados educadores costarricenses Francisco Gutiérrez y Cruz Prado, en su obra *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*, remarcan la importancia de recuperar el *sentir* en la educación y la necesidad de pasar de la pedagogía de la proclama, de la verdad o del discurso; a la pedagogía de la demanda, de la cotidianeidad o de la duda. La pedagogía actual se apoya en el enseñar y no en el aprender. Dos lógicas están frente a frente: por un lado, la racionalidad instrumental; y por otro, la lógica del sentir, de la emoción y del amor.

No se debe confundir la lógica escolar y la lógica educativa: la primera es la lógica del discurso y la segunda es la lógica del proceso educativo significativo. Se deben promover, desarrollar relaciones significativas que tengan que ver con la capacidad de todo ser humano de movilizar su sensibilidad, imaginación creadora, su intuición y sus energías afectivas. Señalan los autores citados que “el espacio privilegiado que hace pasar del discurso de la proclama al discurso de la demanda es el de la cotidianeidad: es el lugar y el tiempo educativos para el desarrollo sostenible”(Gutiérrez Pérez y Prado Rojas, 1997, p. 33). Ya lo decía Simón Rodríguez, pedagogo, compañero y mentor de Simón Bolívar: “lo que no se hace sentir, no se entiende y lo que no se entiende no interesa” (Rodríguez, s.f. p. 1). Con una mirada complementaria, el sociólogo y filósofo francés Edgar Morin dice que la Educación necesita ser repensada. En ese sentido postula:

La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas a menudo impide realizar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos dentro de sus contextos, su complejidad y sus conjuntos. ... La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres aparecidas en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología) surgidas en las ciencias de la evolución

biológica y en las ciencias históricas. (Morin, 2001, pp. 18, 19 y 20).

Precisamente el biólogo y filósofo chileno, recientemente fallecido, Humberto Maturana Romesín, repensando la biología desde el nuevo paradigma científico, realiza aportes muy interesantes a la educación vinculada con la ética. Afirma que el aprender es convivir con el otro y que las conductas que implican los valores expresan la armonía de lo social desde su fundamento en el amor: honestidad, cooperación, respeto, lealtad, generosidad, responsabilidad, justicia. Y al profundizar en las relaciones entre los seres vivos postula que la ética se fundamenta en el ver al otro como legítimo otro.

El amor es, hablando biológicamente, la disposición corporal para la acción bajo la cual uno realiza las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno. Cuando no nos conducimos de esta manera en nuestras interacciones con otro, no hay fenómeno social. El amor es la emoción que funda el fenómeno social. (Maturana, 1996, p. 251).

Otro biólogo chileno, Francisco Varela, en *La belleza del pensar* (entrevista realizada en 2001) menciona que la capacidad de ponerse en el lugar del otro es inherente y constitutiva de los seres humanos y que es la base misma de lo que somos. Expresa:

Para casi todos los sistemas biológicos ... debemos considerar la interdependencia recíproca y la cooperación. ... Se trata de un modelo completamente diferente al del modelo computo-informacional. ... Cuando hablamos de la cooperatividad presuponemos, sobre todo, operaciones simultáneas que transcurren

paralelamente y esto es algo que una computadora no hace jamás. (CGAHUMANISTA, 2001, 58,36).

La educación a distancia (ED). Sus ventajas y limitaciones

Para el desarrollo de este capítulo utilizaré la denominación de Educación a Distancia (ED) englobando las diferentes modalidades no presenciales, es decir, la educación abierta, la virtual y en red. Esta forma de enseñar y aprender ha evolucionado en el último siglo, acompañando los avances tecnológicos que se produjeron en las comunicaciones como lo fueron la correspondencia escrita, el teléfono, la radio y, finalmente, la internet.

Para citar algunos hitos de la ED en Argentina, podemos decir que en 1937 la radio educativa ofrecía, con la Escuela del Aire en Radio del Estado, sus primeras iniciativas (Nieto, y De Maio, 2011, p. 92). Los programas estaban elaborados por el Ministerio de Educación y se transmitían a todas las escuelas públicas del país como complemento de la educación presencial.

En los años 70 se creó el Instituto de Cultura Popular con sede en el norte de la provincia de Santa Fe, una asociación civil sin fines de lucro, de inspiración cristiana, con el objetivo de desarrollar actividades educativas a distancia (correspondencia y radio) dirigida a comunidades rurales campesinas y aborígenes del norte argentino (de Dios y Vigil, 1985).

En 1985, en el contexto de la recuperación de la democracia y la normalización universitaria, la Universidad de Buenos Aires creó el Ciclo Básico Común. Al año siguiente se puso en marcha, por Resolución del Rector normalizador, el Programa de Educación a Distancia UBA XXI (Universidad de Buenos Aires, 2013). A lo largo de los años éste se expandió

mediante la creación de subsedes en diferentes localidades de la Argentina. Cumpliendo con la función de extensión universitaria, también desarrolló diferentes propuestas para personas que, de manera no sistemática, querían ampliar sus conocimientos; y otras de articulación con la escuela secundaria, dirigidas a potenciales ingresantes. Ante la demanda creciente de acceso a la Universidad, se incorporaron las primeras Subsedes del Programa UBA XXI en el interior de la Provincia de Buenos Aires. Las subsedes permiten a los estudiantes rendir los exámenes en su lugar de residencia; de este modo, pueden iniciar los estudios universitarios en su localidad de origen y aplazar el traslado a la Ciudad de Buenos Aires.

El 22 de enero de 1998 el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina aprueba en su ámbito el órgano de Aplicación para la Educación a Distancia en Argentina (Poder Ejecutivo Nacional, 1998).

Para hablar de ED, al menos en nuestro continente, es indispensable hacer referencia al trabajo realizado por Francisco Gutiérrez Pérez y Daniel Prieto Castillo en 1991 *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación alternativa a distancia*. Al inicio de la obra, antes de desarrollar en profundidad la propuesta alternativa mencionada, los autores advierten sobre los *riesgos* del modelo de ED.

El hecho de que la modalidad a distancia esté centrada no en el profesor-educador, sino en los materiales instruccionales, que han de ser previamente planificados, elaborados, distribuidos y validados, conlleva una serie de características que es preciso conocer y saber aplicar pedagógicamente con mucha mayor eficacia y precisión que en la modalidad presencial. En caso contrario los riesgos son mucho mayores y los fracasos podrían ser irreparables. (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 1991, pp. 8-11).

Una síntesis de riesgos que señalan se presenta a continuación.

- a. Enseñanza industrializada: más cerca de los métodos industriales que de los procesos de educación participativa. Esos métodos llevan a la despersonalización, mecanización, estandarización e institucionalización.
- b. Enseñanza consumista: se trata de optimizar al máximo la venta, la distribución y el consumo, sometiendo a las leyes de efectividad, facilismo, moda, atracción, flexibilidad; leyes que en modo alguno favorecen los procesos educativos.
- c. Enseñanza institucionalizada: la institución con su engranaje es la responsable de la operacionalización de mecanismos racionales para la producción intelectual y material de los insumos y para su distribución. Está más cerca del estilo gerencial que de la comunicación participativa que requiere la educación.
- d. Enseñanza autoritaria: las exigencias empresariales se imponen a las demandas educativas. Requiere una organización eficaz, orden estricto, líneas de mando, control de los procesos. La ED termina así siendo mucho más autoritaria que la educación tradicional.
- e. Enseñanza masificante: sólo es rentable si se aplica masivamente porque necesita compensar los costos. Crecientemente se utilizan programas creados por los grandes centros de ED ya existentes, que se aplican a los diversos países y circunstancias con mínimas adaptaciones.

El fenómeno de la virtualidad, si bien adquiere preponderancia en nuestra época (en particular en la educación por las restricciones al encuentro presencial en el aula, que impone la pandemia) existe desde hace tiempo. La ED ha tenido un crecimiento y una difusión vertiginosa; pero, salvo excepciones, está lejos de incorporar la concepción freiriana

emancipadora. La adopción de la propuesta de ED tuvo y tiene mucho éxito en los centros universitarios, en particular con la oferta de cursos de posgrado en línea; y en las grandes empresas y organismos financieros, con los cursos de capacitación por áreas.

La validez del señalamiento de los riesgos de la ED por parte de Gutiérrez y Prieto se constata con las muchas experiencias y ofertas que hoy existen, las cuales muestran, algunas o todas, las desviaciones en cuestión.

Los conocimientos, en esta era denominada del conocimiento y dentro del sistema capitalista, se han transformado en un bien muypreciado y disputado. Resulta lógico entonces observar que su apropiación es profundamente desigual e injusta, como sucede con todos los bienes. Los sectores sociales hegemónicos se apoderan de la mayoría de los conocimientos en detrimento de los sectores populares y marginales. Esto demuestra que no se trata únicamente de un problema tecnológico o de infraestructura (la existencia de internet, de ordenadores, de programas), sino del proyecto de mundo, de planeta, de vida, de sociedad planetaria, de valores, de proyecto pedagógico al que deseamos llegar. La desigualdad creciente y la polarización en la distribución de la riqueza en el planeta demuestran que las TIC no solucionan un problema que es inherente al capitalismo, que ha mercantilizado toda la vida social y hace que los derechos básicos (salud, educación, vivienda, trabajo...) sean meramente mercancías. Un ejemplo estremecedor es la enorme puja que se desarrolló entre los países por la obtención de las vacunas contra el covid-19. Los más poderosos acapararon las dosis y las tecnologías en desmedro de los más débiles y pobres.

Profundizando un poco más en el tema de la ED, tal como lo señala el profesor y escritor estadounidense Theodore Roszak en los años ochenta, los programas de computación

contienen “una serie de valores que cuentan más que todas las virtudes interactivas y todos los trucos gráficos de la tecnología. La esencia de la máquina es su software, pero la esencia del software es su filosofía”(2005, p. 100).

Roszak nos está advirtiendo sobre la necesidad de descubrir cuál es la filosofía del programa de software, cuáles son los valores implícitos u ocultos en que se basa. También cabe preguntarse desde la educación formal ¿cuál es el currículum oculto en la escuela?

El pedagogo y crítico cultural estadounidense Henry Giroux, pionero en pedagogía pública y conocido por su teoría del currículum oculto ya señalaba en 1983 que:

Es importante que la noción del currículum oculto se una a la noción de liberación, cimentada en los valores de la dignidad personal y de la justicia social. Como tal, la esencia del currículum oculto sería establecida en el desarrollo de una teoría de la escolarización preocupada tanto por la reproducción como por la transformación. (Giroux, 2004. p. 89).

El argentino Diego Levis coincide con Richerial señalar que las operaciones que se realizan con una computadora u otro dispositivo informático constituyense lecciones y órdenes prediseñadas y programadas por los creadores de la aplicación del software utilizado: “de este modo el ordenador impone maneras de pensar y modelos de razonamiento precisos y bien determinados condicionando las formas de conceptualizar, acumular y memorizar experiencias y conocimientos” (Richer1984, citado por Levis, 1999/2019, p.296). Y con Cabello, observa que:

A la visión nostálgica de la escuela tradicional se le contraponen las voces de quienes reclaman como solución a los problemas que plantea la educación

escolar (no solo en Argentina y América Latina) la introducción masiva en las salas de clase de computadoras conectadas a Internet, sin considerar la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas innovadoras que le otorguen sentido al uso de computadoras y redes telemáticas. (Levis y Cabello, 2007, p. 3).

Por ello consideran:

Es imprescindible que se les dé a los medios informáticos un uso significativo para que puedan ser utilizados para ‘formar’ en el sentido amplio del término en el que, sin olvidar el cómo se hace, tenga prioridad el para qué se hace, dentro de un proyecto pedagógico integral, diseñado en función de las necesidades de docentes y alumnos y de la sociedad de la que son parte. (Levis y Cabello, 2007, p. 14).

Cada vez más, los humanos vivimos atravesados, mediatizados y en relación con múltiples, variadas y nuevas realidades. En los últimos treinta años la difusión de las TIC ha transformado las computadoras personales (ordenadores) en un objeto o herramienta integrada a la vida cotidiana y, frecuentemente, indispensable para amplios sectores de la población.

Ya en 1987 Francisco Gutiérrez, en *Mitos y mentiras de la educación a distancia*, señalaba que “durante los últimos diez años han surgido en América Latina esfuerzos sistemáticos y multiplicados en el campo de la enseñanza a distancia”(p. 38); pero reconocía que el auge de la ED, si bien intenta cubrir la necesidad de los sectores que no acceden a la educación, no ha alcanzado este objetivo. Diferencia la teoría, que puede ser válida, de la práctica; y evalúa que la ED no soluciona los problemas educativos de los pueblos que la conforman.

Es evidente que esta pandemia ha puesto de relieve, si cabe decir, los males de la sociedad, la injusticia y la desigualdad. Ha profundizado las diferencias sociales y la exclusión; y ha obligado a abandonar la presencialidad en las escuelas y en todos los centros de estudios, lugares paradigmáticos donde tradicionalmente se produce la socialización de los/las estudiantes y la validación de los conocimientos entre estos/estas y los/las docentes. Los retos a los que nos enfrenta la pandemia son enormes, ya que a las debilidades y defectos de la educación presencial tradicional (en términos de la concepción freiriana), se suma la falta de experiencia y la necesidad de unir la teoría con la práctica en la ED.

El trabajo de los/las docentes, de los *docentes artesanos* como los llama el filósofo español y doctor en pedagogía Jorge Larrosa (2021), se ha duplicado y se hacen esfuerzos enormes para desarrollar las clases tratando de cumplir con los contenidos y los tiempos; promoviendo la atención compartida y la participación, la creación de confianza, el placer, el juego, la contención afectiva, etc. Además, paradójicamente, o no tanto, en estos momentos de crisis a nivel planetario, adquiere una relevancia significativa la educación, los momentos de reflexión social y grupal que permitan comprender el mundo, descubrir al otro como legítimo otro, a la diferencia y al diferente como riqueza. Desbordados y saturados de información, el desafío hoy es cómo pasar la información a *formación*, resignificada, con valor y con sentido.

La pandemia del covid-19 obligó compulsivamente a que los/las docentes, estudiantes y sus familias, adoptaran con inmediatez la práctica de la educación a distancia o en red. Sin embargo, podríamos decir que la gran mayoría de estos tres actores en América Latina no cuentan con la capacitación adecuada para encarar este desafío. Sumemos a esto la

imposibilidad de los sectores populares, pobres y/o marginados, de acceder a internet o a una computadora, a diferencia de los sectores medios y altos de la sociedad que no tienen esa restricción. Las escuelas de élite continuaron con las actividades vía internet, obteniendo resultados bastantes buenos en el trabajo pedagógico y en la contención de los/las educandos/as, mientras que los/las más pobres y excluidos perdieron en muchos casos contacto con sus profesores/as y con sus compañeros/as y, lo que es peor, un porcentaje importante de ellos/as han abandonado los estudios.

A pesar de las limitaciones de la etapa, los/las docentes de todos los estamentos del sistema educativo han asumido con responsabilidad el desafío de implementar la modalidad a distancia en las asignaturas y materias a su cargo. Los datos arrojados por una encuesta realizada hace un año en Argentina, por el Sindicato Unificado de Trabajadores Docentes de Buenos Aires (SUTEBA, 25/06/2020, Encuesta) cuyo ámbito es la provincia de Buenos Aires, señala que: más del 90 por ciento de los/las docentes vio aumentada su carga laboral en la cuarentena y el 43.5 por ciento no cuenta con una computadora de uso exclusivo, ello sin contar que sólo el 36.7 por ciento tenía experiencia previa en educación a distancia. Pese al aislamiento, según la encuesta, la gran mayoría de los/las docentes mantiene un contacto cotidiano con los estudiantes y no sólo están trabajando de forma virtual, sino también presencial, mediante la entrega de cuadernillos a los niños/as que no tienen conectividad y bolsones para garantizarles la comida. Incluso, se conectan con grupos pequeños para que puedan hablar y que cada uno pueda expresar lo que siente o necesita. También reciben las consultas de los padres. Este aumento de la carga laboral no ha sido correspondido con un aumento de sus salarios.

Al abandonar la presencialidad, tanto docentes como estudiantes y familias han tenido que reorganizar sus vidas cotidianas adaptándolas a la realización de tareas pedagógicas dentro de sus hogares. Pensemos que no todos los/las docentes tienen en sus casas un lugar apropiado para realizar esa tarea con calidad y eficiencia. Además, con la modalidad no presencial, obligada por la pandemia, se ha perdido la privacidad que tenían dentro del aula, ya que, en muchos casos, padres y madres participan junto a sus hijos/as durante el desarrollo de los cursos.

Aunque los avances tecnológicos de los últimos años en el uso de la computadora y el celular han sido facilitadores de la comunicación (WhatsApp, Telegram, Zoom, Meet, videos, audios, Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, etc.) no todas ni todos los/las docentes, estudiantes y familias los utilizaban antes de la pandemia. Por lo tanto, el aprendizaje ha sido doble: elaborar el diseño pedagógico para aplicarlo a distancia, saber trabajarlo y adiestrarse en el uso eficiente de las herramientas mencionadas. Quizás los centros universitarios fueron los que ya tenían experiencia suficiente en este sentido; no así los niveles secundarios y primarios.

El brusco salto de una modalidad a otra generó muchos problemas y demandó mucha creatividad a los/las participantes. Por ejemplo, los/las docentes tuvieron que seleccionar los contenidos más importantes del currículo de sus asignaturas, ya que resultaba imposible desarrollarlo tal como había sido pensado para la modalidad presencial. Para lo cual debieron adoptar criterios que, en la mayoría de las veces dado la urgencia, fueron criterios personales y no institucionales. Sumado a esto, como ya mencionamos, un problema grave es la no disponibilidad de computadoras y/o de conectividad en muchas comunidades o barrios populares.

Finalmente, un aspecto muy difícil de salvar es la necesidad de contención vinculada con la movilización afectiva que se produce tanto en estudiantes como en docentes. En estas condiciones el juego pedagógico y la creación y re-creación de conocimientos se ha hecho muy dificultoso.

Está claro que la función de los/las docentes y educadores/as como facilitadores/as del proceso educativo y como mediadores resulta clave en este momento de pandemia. Tal como lo plantean Gutiérrez y Prado en *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*:

La Mediación Pedagógica nos debe llevar a mediar entre: lo inmediato y lo mediato, lo cercano y lo lejano, lo más sentido y lo menos sentido, lo privado y lo público, lo individual y lo organizativo, la dispersión y la presencia en la sociedad civil, un horizonte de comprensión y otros, un yo, un tú y un nosotros, lo micro y lo macro. (Gutiérrez Pérez y Prado Rojas, 1997, p. 35).

Para ello internet, el ordenador y el celular se constituyen en unas herramientas más que colaboran con el juego pedagógico, como lo es el libro, el pizarrón, el asfalto o la calle de tierra, el cine, el Power Point, el diálogo y la reunión, etc., etc., etc.

Pero como dice la investigadora Margarita Gómez:

Freire (1995) se refiere (en “*A tragédia de ser o não ser contemporâneo*”) a que las experiencias de aprendizaje con tecnologías de la información y de la comunicación en la práctica pedagógica deben ser realizadas por medio de una educación crítica que estimule la capacidad, la curiosidad de conocer, con buenos análisis del punto de vista ético para no aceptar el discurso neoliberal que afirma que es necesario dar respuestas tan rápidas como sea posible a las cuestiones que surgen delante de nosotros. Somos

mucho más que las respuestas técnicas que damos, por lo que es preciso ser muy respetuosos con las cosas y hechos que nos están constituyendo-reconstruyendo como gente. (2008. p. 190).

Señala también:

Internet no es la panacea (...) El sujeto está siendo formateado hasta por el modo en que se presenta la información en Internet; y esto ocurre cuando en vez de establecer conexión con otras personas, las aleja, perdiéndose a sí mismo y al propio texto como nexo o referencia desde el momento en que empieza a ser de todos y de ninguno al mismo tiempo, por no mediar orientación. (p. 179).

Lo que origina el aprendizaje es el intercambio de prácticas, experiencias y las nuevas producciones, que dan el ritmo al proceso educativo de la comunidad participante y no la velocidad con que circula la información. Vallín y Alvarenga plantean que:

Con las posibilidades que ofrecen las TICse hace necesario buscar nuevas maneras de enseñar y de aprender. ... tenemos que buscar un enseñar más compartido, orientado, coordinado por el profesor y con más participación de los alumnos. ... las tecnologías podrán ayudar mucho pero no podemos dar clase de la misma forma para alumnos diferentes, para grupos con diferentes motivaciones, siendo necesario adaptar nuestra metodología, nuestras técnicas de comunicación a cada grupo. (Vallín y AlvarengaPimenta Vilas Boas, 1982, p. 67 [trad. Propia]).

Al reflexionar sobre la evolución de la ED por internet, es necesario tener presente el rápido crecimiento que tuvo la propuesta a nivel global. En el sistema virtual se ha

transformado lo que es un instrumento en el alma de todo el proceso y a eso se da por llamar innovación, progreso. Es obligado preguntarse: ¿dónde quedó la formación ética? ¿Cómo crear valores y humanidad, si ni siquiera con la presencialidad lo hemos logrado? Las herramientas virtuales se han transformado en un fetiche, están en todo el mundo, pero no para construir humanidad sino negocios. Aprendemos a través de todos los sentidos, pero ¿qué pasa con la piel, si no nos podemos tocar, abrazar, poner la mano sobre el hombro del otro?

No obstante, sin duda existen en distintas partes del mundo experiencias positivas con ED que incorporan la mirada freiriana y que sería necesario compartir y profundizar. En Argentina, por ejemplo, se destaca la experiencia institucionalizada de la denominada *educación de alternancia* llevada a cabo por las Escuelas de la Familia Agrícola -EFA- (Fernández y Welty, 2006) en el norte del país, y los Centros Educativos para la Producción Total -CEPT- (Bacalini y Ferraris, 2001) en la provincia de Buenos Aires. En la actualidad existen 70 EFA en el país y 37 CEPT en la provincia de Buenos Aires. Estos establecimientos implementan una metodología particular que consiste en que las y los estudiantes concurren una semana al Centro y dos semanas permanezcan en sus hogares (en las EFA son 15 días y 15 días). La propuesta fue originada en Europa y fue pensada para atender a los hijos adolescentes de pequeños productores y obreros rurales, permitiendo que no se resientan las tareas de apoyo y colaboración en las actividades cotidianas de las familias.

Durante la semana que permanecen en la escuela los/las estudiantes conviven día y noche con los/las docentes, desarrollan las actividades pedagógicas teóricas y prácticas a través de proyectos productivos de pequeña escala, al mismo tiempo que se organizan para cumplir con las actividades

relacionadas con la vida cotidiana (mantener la limpieza del establecimiento, repartir la comida, etc.)⁸. Durante las semanas que están con sus familias deben cumplir con tareas pedagógicas y productivas pre-acordadas en la escuela, comunicándose con los/las docentes mediante el uso de herramientas como el teléfono celular (WhatsApp, Telegram,) y por medio de internet, con las computadoras. Es decir que en este sistema se practican las dos modalidades de educación: presencial y a distancia. Los/las docentes arman equipos con base en Proyectos Integrados de Trabajo; es decir, varios docentes se articulan sobre una actividad o proyecto para implementar los contenidos de sus áreas pedagógicas.

Un aspecto fundamental de estas experiencias es que los/las docentes durante los momentos no presenciales, concurren a las chacras o casas de las familias formando parejas pedagógicas, con el fin de acompañar a los/las estudiantes en las tareas y asesorar, en la medida de sus posibilidades, a los padres en la superación de algunos problemas o necesidades que presenten. Durante el primer año de ingreso, los y las estudiantes deben realizar un relevamiento de las actividades productivas familiares y de la región o comunidad de pertenencia, con el objetivo de identificar problemas y posibles soluciones. Esto le permite al cuerpo docente conocer la realidad social y económica de los/las estudiantes y de sus familias y adaptar el cumplimiento de la propuesta curricular a sus posibilidades, necesidades y saberes previos.

(⁸) La dimensión importante que posee la práctica de convivencia se puede comprender si asociamos la palabra con otras que contienen también el prefijo “co”, “con” o “com” cuya raíz latina significa “junto”, “todos”, “totalidad”, “globalidad”, como son las siguientes: co-operar, co-gestión, co-laborar, com-prender, com-pañerismo, co-munidad, co-herencia, co-incidir, co-inspirar, con-junto, com-partir y co-existir, entre otras.

Por otro lado, los padres tienen participación real en la Dirección de la escuela, influyendo en los aspectos pedagógicos, en la elaboración de los presupuestos, en la selección de nuevos docentes, etc.

Dentro de los objetivos de los CEPT está el desarrollo de vínculos con las organizaciones e instituciones existentes en el área de influencia (municipios, asociaciones sindicales o productivas, otras escuelas, centros de alfabetización, etc.) con un enfoque de desarrollo territorial.

Como se observará, los procesos de aprendizaje bajo esta modalidad (EFA y CEPT) están totalmente asociados a los procesos de la vida. Estas experiencias simbióticas de educación presencial y a distancia, asociadas a la práctica del convivir entre estudiantes, docentes y familias, se acercan significativamente a las propuestas freirianas, especialmente por el interés concreto de los y las docentes por comenzar el proceso educativo a partir de los saberes previos y de la realidad y cotidianidad de los y las estudiantes. Por otro lado, la convivencia, durante la semana que están en el establecimiento, genera relaciones afectivas y de contención muy importantes entre los mismos estudiantes, entre ellos y los docentes y entre los docentes. Relaciones éstas que son intrínsecas y acompañan al proceso pedagógico y que se fortalecen con las visitas a las familias.

Además, la experiencia acumulada durante las semanas de permanencia con las familias ha resultado de mucho beneficio durante la presente etapa de pandemia de covid-19. No solamente porque los/las docentes, los/las estudiantes y las familias ya tenían experiencia en la utilización de la modalidad y en el uso de las herramientas de comunicación mencionadas, sino porque permitió la implementación de actividades nuevas adaptadas a la cuarentena, como la compra-venta de productos entre las familias y la organización que tuvieron que adoptar

para la distribución de las raciones de comida producidas en la escuela o entregadas por los gobiernos.

Al margen de estas experiencias acotadas, en la generalidad del sistema educativo argentino la realidad es muy diferente y más aún en esta etapa de pandemia.

Como ya dije el mundo evoluciona aceleradamente hacia situaciones cada vez más críticas; no parecen visualizarse en el horizonte, al menos en el corto/mediano plazo, soluciones a tantos y tan graves problemas. Las que se proponen como alternativas superadoras (salvo casos especiales y puntuales) deben enfrentar intereses muy poderosos que les impiden llegar a la práctica. Cabe destacar que cuando hubo gobiernos democráticos y progresistas, la educación ha recibido impulsos positivos; mientras que con gobiernos dictatoriales o neoliberales, el sistema educativo se ha resentido y retrocedido.

Frente a este panorama la educación, el sistema educativo en todas sus etapas, ha quedado como detenido en el tiempo; lo cual determina que su posición sea cada vez más débil. Como mencioné anteriormente, el covid-19 trajo a la superficie, con transparencia y descarnadamente, las enormes diferencias económicas, la injusticia social, la concentración del poder, la corrupción y todas las miserias de un sistema que se encuentra en descomposición, pero que está dispuesto a defenderse con las herramientas que tenga a su alcance. Es evidente que ya no resulta suficiente elaborar nuevas reformas de contenidos y de metodologías o estrategias educativas, sino que de lo que se trata es de dar un salto hacia reformas paradigmáticas de la educación (para qué educamos, con quiénes educamos, cómo, dónde, etc.).

Sería deseable que esta crisis por la cual el sistema está pasando sea tomada como una oportunidad y se aproveche la revalorización social que ha tenido la presencialidad en las escuelas; así como que el rol de los docentes se coloque

fundamentalmente en actitudes de acompañamiento, colaboración y facilitación del aprendizaje de los/las educandos.

En este contexto, la vigencia de la propuesta de Paulo Freire adquiere una importancia suprema. La disputa por la escuela es mayor que antes y, por lo tanto, es mayor el esfuerzo que debemos hacer los/las docentes, junto a los/las estudiantes y las familias, para repensar conjuntamente y procesualmente en cuál mundo queremos vivir y, en consecuencia, cuáles valores son necesarios crear, recrear y compartir con los/las estudiantes. A esta altura podríamos intuir que en la etapa post pandemia debieran integrarse en todo el sistema educativo las dos modalidades: la presencial y a distancia.

Vale entonces volver a una de las citas de Einstein que figura como epígrafe y, haciendo el ejercicio de pasarla a los dominios de la educación, se podría decir que “ningún problema o mal resultado de la educación actual puede resolverse si es analizado desde el mismo enfoque o concepción pedagógica en el que fue creado”.

Al detenerse en los análisis de los autores citados en el presente documento o, mejor aún, profundizar en sus obras, es posible descubrir que, en forma implícita, ellos han seguido la sugerencia de Einstein, pues difícilmente hubieran podido avanzar hacia propuestas alternativas si no se apartaban de la mirada tradicional instituida por las ciencias y el sistema sociopolítico hegemónico.

Vale recordar un pensamiento del médico cirujano colombiano Julio César Payán de la Roche, quien advertía:

La realidad es una construcción que surge de nuestra mente, de nuestra capacidad de indagación conceptual inserta en el corazón de una cultura; así que, para hacer una medicina diferente hay que mirar al enfermo con otros ojos y con otras miradas y eso lo permite únicamente el cambio de racionalidades; no sólo para

ver al enfermo sino especialmente para relacionarnos con la vida. (2000, p. 29).

Si esto es así, cabe esta pregunta final: ¿Cómo hacemos para salir del enfoque y la mirada tradicional de la educación para ver si descubrimos alternativas adecuadas a la modalidad a distancia en pandemia?

La capacidad de percibir y pensar de manera diferentes más importante que el conocimiento adquirido. —David Bohm, físico cuántico estadounidense.

A continuación, propongo un punteo de sugerencias tendientes a superar algunos de los problemas mencionados a partir de la propuesta pedagógica de Paulo Freire.

1. Organizar en lo inmediato grupos de aprendizaje integrados por docentes en cada uno de los centros educativos, con el fin de compartir las experiencias personales llevadas a cabo en la modalidad a distancia obligada por la pandemia. Generar procesos de autcapacitación en los grupos para el uso de las variadas herramientas que ofrece internet. Acordar los criterios de selección de los temas prioritarios o principales del programa curricular a trabajar en cada asignatura. Disponer de un ámbito de contención afectiva que permita canalizar el estrés generado por la imperiosa adaptación de la actividad educativa a la modalidad a distancia.
2. Dialogar acerca de qué educación deseamos promover, bajo cuál concepción y con qué ética, para qué y para quién o con quién, y en función de ello, cómo desarrollaremos la mediación pedagógica de los contenidos a trabajar.
3. Adoptar para las producciones de los grupos de trabajo el concepto *derizoma*, elaborado por Gilles Deleuze y Félix Guattari, mediante el cual se

combinan el principio de conexión y el de heterogeneidad, tan necesarios para una nueva mirada sobre la educación, permitiendo que cualquier punto del rizoma pueda ser conectado con cualquier otro (Deleuze y Guattari, 2000).

4. Implementar, en la medida de lo posible, visitas de los/las docentes a las casas de los/las estudiantes que poseen mayores limitaciones para el trabajo a distancia.

5. Crear actividades de participación individual y grupal de los/las estudiantes.

6. Investigar, analizar, discutir formas de contención afectiva de los/las estudiantes, aprovechando la disponibilidad de los variados programas de comunicación que ofrecen las TIC.

7. Generar redes de comunicación, consulta y participación entre docentes de diferentes instituciones u organizaciones educativas.

8. Profundizar la sindicalización con el fin de acercar a los gobiernos propuestas de superación de problemas surgidos en la educación por efecto de la pandemia.

9. Generar encuentros virtuales con el objetivo de analizar y proponer otras alternativas de aplicación de la concepción freiriana a las actuales prácticas de educación a distancia, analizando constantemente cuáles son los valores que estamos reproduciendo al practicar esta modalidad y la forma mediante la cual podemos promover una ética emancipadora, no bancaria ni dominadora.

10. Generar redes de encuentro virtual con docentes de otras localidades, de la región, de América Latina y el Caribe y del mundo, con el objetivo de compartir y profundizar las experiencias en este tema.

Referencias

Bacalini, G., & Ferraris, S. (2001). Estrategias educativas para el desarrollo local en el medio rural: el Programa Centros Educativos para la Producción Total. En D. Burin, & A. I. Heras (Comps.), *Desarrollo local. Una respuesta a escala humana a la globalización* (pp. 237-255). Ediciones CICCUS.

Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación* (5ª ed.). Universidad de La Serena.

CGAHUMANISTA. (2001). *La belleza del pensar* 2001 Francisco Varela (Neurobiologo) [Entrevista realizada por Cristián Warnken]. Recuperado el 3 de agosto de 2021, de <https://www.youtube.com/watch?v=cW50jfsi8Y0>

De Dios, R., & Vigil, C. J. (1985). Diagnostico participativo de comunidades: la experiencia de INCUPO. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* (14), 56-63. Recuperado el 3 de agosto de 2021, de <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i14.1791>

Deleuze, G., & Guattari, F. (2000). *Rizoma (Introducción)* (9ª ed.). Ediciones Minuit.

Fernández, M. del C., & Welti, M.E. (2006). Historia y desarrollo de las escuelas de la familia agrícola en la provincia de Santa Fe: una singular articulación de saberes socialmente productivos. *Revista de la escuela de Ciencias de la Educación*, 1. <https://doi.org/10.35305/rece.v0i1.125>

Freire, P. (1974). *Las Iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. La Aurora.

Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido* (20ª ed.). Siglo XXI.

Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad* (15ª. ed.). Siglo XXI.

Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada* (2ª. ed.). Paidós.

Gardner, H. (2003). *Las Inteligencias múltiples*. Paidós.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (6ª ed.). Siglo XXI.

Gomez, M. V. (2008). *Dispositivos de la educación en red que se procesan en subjetividades democráticas*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720030757/15Gome.pdf>

Gutiérrez Pérez, F. & Prado Rojas, C. (1997). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación.

Gutiérrez Pérez, F., & Prieto Castillo, D. (1991). *La Mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Radio Nderland Training Center; Universidad San Carlos de Guatemala; Universidad Rafael Landívar.

Gutiérrez, F. (1987, enero-marzo). Mitos y mentiras de la educación a distancia. *Chasqui*, 21, 36-43. DOI: <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i21.1875>

Hoffer, E. (s. f.). *Frases de Eric Hoffer*. <https://www.frasesypensamientos.com.ar/autor/erichoffer.html>

Krishnamurti, J. (1978). *Principios del aprender*. EDHASA.

Larrosa, J. (2021, 27 de mayo al 9 de septiembre). *Formación docente, tecnologías y una escuela renovada*. [Conferencia Magistral on line]. En G. Messina (Moderadora), Segundo Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas MEJOREDUCO, México. <https://www.youtube.com/watch?v=Sci59q1pJ7Q&t=12s>

Levis, D., & Cabello, R. (Eds.). (2007). *Tecnologías informáticas en la educación a principios del siglo XXI*. Prometeo.

Levis, D. (2019). *La Pantalla Ubicua – Manual crítico de tecnoculturas contemporáneas* (Cátedra Diego Levis. 3ª ed.). Sivel. (Obra original publicada en 1999).

Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano* (8ª ed.). Dolmen Ediciones.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.

Nieto, H. & De Majo, O. (2011). Historia de la educación a distancia en la Argentina (1940-2010). *Signos Universitarios: Revista de la Universidad del Salvador* 30(46), 85-108. Recuperado el 3 de agosto de 2021, de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/issue/view/172>

Payán de la Roche, J. C. (2000). *Lánzate al vacío, se extenderán tus alas*. McGraw-Hill.

Poder Ejecutivo Nacional (1998-01-27). Decreto Reglamentario 81/98. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-81-1998-48776>

Rodríguez, S. (s.f.). *Pensamientos educativos y políticos de Simón Rodríguez*. <https://www.monografias.com/docs/Pensamientos-Educativos-Y-Policos-Simon-Rodriguez-F3VGLGPCDU2Y>

Roszak, T. (2005). *El Culto a la información. Tratado sobre alta tecnología, inteligencia artificial y el verdadero arte de pensar*. Gedisa.

SUTEBA, Encuesta (25/06/2020). <https://www.suteba.org.ar/encuesta-provincial-de-trabajo-docente-en-contexto-de-aislamiento-se-presentaron-los-resultados-20015.html>.

Universidad de Buenos Aires. (2013, EXP-UBA 20.367). Resolución N° 1264/85. Recuperada el 3 de agosto de 2021, de http://www.uba.ar/archivos_uba/2013-05-15_20367-13.pdf

Vallín, C. & Alvarenga Pimenta Vilas Boas, V. (2013). Alfabetização de crianças utilizando recursos tecnológicos [Alfabetización de niños utilizando recursos tecnológicos]. *Revista Eletrônica de Educação REVEDUC*, v.7, n 2, pp.63-74. <https://doi.org/10.14244/19827199745>

Vygotski, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

La alfabetización social y digital: reflexiones en torno a Freire.

Israel Tonatiuh Lay Arellano
Profesor-Investigador. Sistema de Universidad Virtual.
Universidade de Guadalajara. México.

Entre el legado y las múltiples ideas de Freire, se encuentra la importancia de la alfabetización, pero en este contexto educativo, no sólo a principios de la segunda década del siglo XXI, sino en el de una pandemia histórica y el llamado “imperialismo de las plataformas digitales” ¿Cómo debería de ser la alfabetización en las modalidades virtuales de educación? El presente texto tiene el objetivo de subrayar sobre los objetivos de la alfabetización para Freire y reflexionar sobre su equivalente en esta época no sólo dominada por la tecnología, sino por las múltiples plataformas que la controlan, como una aproximación y una provocación a la deliberación.

La alfabetización a partir de Freire: Una comprensión

Si pudiéramos resumir con un par de palabras una de las múltiples ideas de Freire, sería el que la alfabetización es la mejor vía para la liberación. Para este pensador, la alfabetización de los adultos fue parte importante de su trabajo, pero no sólo con el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, sino como una puerta a un conocimiento y pensamiento crítico, con el principio del propio reconocimiento particular del individuo y de su contexto, en palabras de Freire: “aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia -biografiarse, existenciarse, historizarse” (Freire, s/f,

p7). En este sentido, señala Freire “alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino decir su palabra, creadora de cultura (...) Aprender a decir su palabra es toda la pedagogía, y también toda la antropología” (Freire, s/f, p. 14).

Bajo estas ideas, Freire reconoce la diferencia entre dos tipos de educación: la domesticadora y la educadora. La primera, a la que también denominó *bancaria*, tiene la característica de poner al docente en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el profesor es el poseedor del conocimiento y quien decide qué, cómo y cuándo el estudiante aprende.

La *educación educadora*, valga la redundancia, también denominada *problematizadora*, se opone a la anterior, tratando de eliminar esa barrera entre el docente y el alumno, buscando que éste tenga un rol más activo, pero que los conocimientos que “adquiere” también le sirvan para transformar su realidad. La deliberación del conocimiento y la autogestión del estudiante son parte fundamental de este proceso.

Este método se compone de tres etapas (resumen latinoamericano, 2016):

1. La primera, denominada “estudiar el contexto”, consiste en determinar y registrar el vocabulario utilizado en el medio cultural de los educandos.
2. La segunda consiste en seleccionar palabras generadoras de entre el vocabulario descubierto. Es decir, aquellas que poseen mayor contenido emocional, y que además, son capaces de generar otras.
3. La tercera, el proceso de alfabetización, abarca tres sub fases. En primer lugar, las sesiones de motivación, que tienen el propósito de estimular debates entre los educandos acerca de las situaciones y problemáticas que atraviesan. Luego, el desarrollo de materiales de aprendizaje, como por ejemplo láminas y diapositivas, que descompongan las palabras

“generadoras” en sílabas o ilustren situaciones donde estas intervengan. Y por último, la decodificación, que consiste en que los educandos promuevan nuevas combinaciones a partir de las palabras “generadoras” y estudian la relación entre estas y la realidad que significan.

Desde otra perspectiva, este proceso educativo se puede definir como una *acción cultural*, en el sentido de “una acción pedagógica y política cuya piedra angular residía en la alfabetización crítica de pueblos silenciados por estructuras de dominación social, económica y cultural” (Martínez, 2016). Aunque este discurso tiene su contexto en las luchas anticoloniales en regiones como África, Asia o Latinoamérica de la segunda mitad del siglo pasado, nos hace reconocer tales procesos de dominación surgidos desde la conquista de los pueblos precolombinos hasta los cacicazgos surgidos después de las independencias de las colonias en toda América Latina, y que, por desgracia, algunos sobreviven hasta nuestros días.

Freire reflexiona que en el Brasil de los años 60's del Siglo XX, en las relaciones humanas de gran dominio:

... la distancia social existente no permite el diálogo. Éste, por el contrario, se da en áreas abiertas, donde el hombre desarrolla su sentido de participación en la vida común. El diálogo implica responsabilidad social y política del hombre. Implica un mínimo de conciencia transitiva, que no se desarrolla por las condiciones ofrecidas por el gran dominio. (Freire, 1997, p.64).

Por lo anterior, no es casualidad que en el caso particular de México, pero suponemos que de igual manera en toda la región, las políticas educativas se jactan de universales, gratuitas y de calidad, aunque todavía existan comunidades con

escuelas deficientes en todos los aspectos, lo que imposibilita un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello el analfabetismo como estrategia para los dominadores ya que, en el contexto que Freire describe, la alfabetización propicia el cuestionar la realidad y por ende problematizarla en busca de un cambio, lo que podría ser la génesis de la democracia, ya que para Freire “La propia esencia de la democracia incluye una nota fundamental, que le es intrínseca: el cambio”. (Freire, 1997, p. 85).

Para lograr este objetivo, la *educación problematizadora* requiere que el individuo sea consciente de su propio contexto, por lo que Freire se cuestiona “¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?” (Freire 1997, p.26), y se responde al mismo tiempo:

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar en la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. (Freire, 1997, p.26).

Por otro lado, la alfabetización no sólo está dirigida hacia los oprimidos ni la democracia sólo se nutre del cambio que éstos puedan impulsar:

Los regímenes democráticos se nutren en verdad del cambio constante. Son flexibles, inquietos y, por eso mismo, el hombre de esos regímenes debe tener mayor flexibilidad de conciencia. La falta de esta permeabilidad viene siendo una de las más serias irregularidades de los regímenes democráticos actuales, por la ausencia de correspondencia entre el sentido del cambio característico no sólo de la

democracia, sino de la civilización tecnológica, y una cierta rigidez mental del hombre que, masificándose, deja de asumir posturas crecientemente críticas frente a la vida. Excluido de la órbita de las decisiones que se limita cada vez más a pequeñas minorías, es guiado por los medios de publicidad, a tal punto que en nada confía sino en aquello que oyó en la radio, en la televisión, o leyó en los periódicos. (Freire, 1997, p. 85-86).

Lo anterior ya no hace alusión sólo al oprimido que necesita de la alfabetización para liberarse, sino de aquellos quienes en un estado de alienación, en la más pura concepción de Herbert Marcuse, creen que son ajenos al contexto de la opresión. Aunque aquí no discutiremos la amplitud de la clase media como espectro social, Freire hace referencia a ésta como un ente monolítico, pero con una reflexión puntual “La clase media, siempre buscando la ascensión y la obtención de privilegios, temiendo naturalmente su proletarización ingenua y emocional, veía en la concienciación popular una amenaza para su paz. De ahí su posición reaccionaria frente a este nuevo proceso.” (Freire, 1997, p.82).

A continuación, en el siguiente apartado se discutirá sobre la tecnología, las redes sociales virtuales y la alfabetización, si bien ya no como una pedagogía para liberación, sí como una necesaria para la apropiación tecnológica, tan importante para la toma de decisiones y la democracia de hoy en día, pues se trasciende el uso laboral, educativo y lúdico, para ocupar un sitio esencial en el derecho a la información y a la comunicación, tan importantes para la convivencia actual.

Tecnología, alienación y alfabetización

Si bien el concepto de opresión tiene múltiples significados hoy en día, y ésta a su vez es invisibilizada entre los diferentes grupos sociales, podemos reconocer como tal diversas situaciones a causa de la pobreza, el sexo y la raza, entre muchos más, pero quizás la que más podamos reconocer en un contexto urbano es la laboral, ejercida a través del aprovecharamiento de las condiciones económicas y las relaciones entre empleador y trabajador. Cualquier otro ejemplo que se nos venga a la mente demostrará, en uno u otro sentido, que la opresión continúa no sólo siendo un concepto válido, sino una realidad social.

A inicios de esta segunda década del Siglo XXI, es innegable que las TIC y los servicios de telecomunicaciones se han convertido en elementos fundamentales de la participación social y del desarrollo económico. Sin embargo, la libertad de expresión, de difusión y el acceso a la información integran un lado de una moneda de dos caras. La segunda cara tiene que ver con la alfabetización mediática y la apropiación cibercultural (Lay & Castellanos, 2016) y su impacto en la democracia.

Podemos tomar como ejemplo particular las confrontaciones en el marco político-electoral en México en el año 2021, que por cuyas características fue más allá del del ámbito meramente electoral, con una polarización ideológica impulsada tanto por la oposición como por el mismo gobierno, y que encontró un campo fértil en las llamadas *redes sociales virtuales*.

Estas *redes*, que correctamente deberíamos reconocer como plataformas donde se encuentran nuestras redes particulares de forma virtual, tomando de nuevo la metáfora de la moneda, han potenciado el acceso a la información y el

derecho a la comunicación, teniendo como característica principal ser un medio de comunicación masivo y sincrónico. Sin duda se trata de medios que se han adaptado a la tecnología incluso en dispositivos no tan sofisticados, disminuyendo así la brecha digital de primer orden.

Sin embargo, en la otra cara de la moneda tenemos la falta de alfabetización mediática que agranda la brecha digital de segundo orden, la cual supone que si bien tenemos el acceso tecnológico, no así el conocimiento para acceder a la información de calidad, esto es, a una información objetiva y veraz, lo que nos indica que en la mayoría de los casos utilizamos la tecnología pero no nos la apropiamos. En otras palabras, el uso de la tecnología no necesariamente demuestra el conocimiento de nuestro contexto y la conscientización para el cambio.

En este sentido, cuando Freire señaló a ese hombre tecnológico, que tendía a una rigidez mental, masificándose y dejando de asumir posturas crecientemente críticas frente a la vida y cuyas fuentes de información eran la radio, la televisión y los periódicos, no hubiera imaginado que hoy en día estas *redes sociales virtuales* se convertirían en las únicas guías, para muchos, para la discusión y para la toma de decisiones.

Cabría entonces aquí preguntar si se ha logrado que todos los individuos sean conscientes de su contexto y por ende tengan mejores elementos para tomar decisiones e impactar en la democracia, cuyo fin último se supone es el bienestar general. La respuesta es no, y no solamente ahora los oprimidos, en el concepto de Freire, tienen como “enemigo” a quien los domina, sino a un bloque de personas que se deja llevar por las *redes sociales virtuales*, reproduciendo no sólo un discurso sino una ideología, tal y como sucedió en el contexto político-electoral de México en el año 2021.

Este segmento de la población fue manipulado para seguir una identidad social con la que creen estar relacionados. Freire lo explica de la siguiente manera:

La manipulación se hace a través de una serie de mitos, entre ellos, uno de especial importancia: el modelo que la burguesía hace de sí misma y presenta a las masas como su posibilidad de ascenso, instaurando la convicción de una supuesta movilidad social. Movilidad que sólo se hace posible en la medida en que las masas acepten los preceptos impuestos por la burguesía. (Freire, 1997, p. 133).

De esta manera, la enajenación de estos individuos les imposibilita ver y entender que no reconocen su propio contexto, por el contrario, creen tener acceso a una serie de elementos que les permiten *ser libres*, uno de estos medios son las tecnologías de la información y la comunicación y las *redes sociales virtuales*. Sin embargo, carecen de los elementos para lograr una verdadera liberación. Freire lo expresa con las siguientes palabras:

La conocida afirmación de Lenin: “Sin teoría revolucionaria no puede haber tampoco movimiento revolucionario”, significa precisamente que no hay revolución con verbalismo ni tampoco activismo sino con praxis. Por lo tanto, éste sólo es posible a través de la reflexión y la acción que inciden sobre las estructuras que deben transformarse. (Freire, 1997, p. 111).

Lo anterior puede explicar el llamado “activismo de dedo”, en donde los individuos creen que con un click contribuyen a la solución de situaciones, cuando las peticiones en tales plataformas no son vinculantes y sólo en algunos casos han logrado influir más por el sentido de denuncia o por el

“escándalo” mediático, que realmente por ser una ventana de deliberación entre los ciudadanos y el gobierno ante una problemática.

Contrariamente a estas ideas, la falta de una alfabetización digital para poderse apropiarse de los medios de comunicación de este siglo, y por lo tanto poder estar en condiciones de problematizar su realidad, pasan a un segundo plano, y por lo tanto en lugar de propiciarse un diálogo o deliberación, se producen monólogos. “La manipulación, con toda su serie de engaños y promesas, encuentra ahí, casi siempre, un terreno fecundo” (Freire, 1997, p.134).

Y no solamente hay un *autoengaño* para el individuo que cree que es más fácil protestar o hacer activismo a través de estas plataformas, sino que además, en algunos casos, se exagera el sentimiento de libertad de expresión, llevándolo al grado de radicalizarse. Al respecto, Humberto Eco señaló:

Las redes sociales dan derecho a hablar con legiones de idiotas que antes solo hablaban en el bar después de una copa de vino, sin dañar a la comunidad. Fueron silenciados de inmediato, mientras que ahora tienen el mismo derecho a hablar que un premio Nobel. Es la invasión de imbéciles (...) La televisión había promovido al idiota del pueblo sobre quien el espectador se sentía superior. La tragedia de Internet es que ha ascendido al idiota del pueblo a portador de la verdad. (Nicoletti, 2019, p.1).

No debe confundirse las palabras de Eco con un atentado o crítica a la libertad de expresión, sino como la reflexión de un pensador que ha visto el potencial de los medios de comunicación actuales y cómo tal ventaja se desperdicia en detrimento de la alfabetización en todas sus acepciones. Quienes manipulan en las plataformas de redes sociales virtuales son individuos o grupos de individuos con un objetivo en particular

sea cual fuere este. Quienes replican los discursos y las ideología, también son individuos con o sin conocimiento de la información que reproducen. Por lo tanto, no son las *redes virtuales per se*, sino los individuos que menciona Eco.

Cuando las *redes sociales virtuales* son utilizadas para reproducir el discurso y la ideología de la opresión, se hace a través de la manipulación, la cual resulta efectiva si el individuo, receptor de esos mensajes, no comprende el contexto social, político, económico y cultural, y además de esto se convierte en un peón o soldado⁹ al servicio de tal reproducción.

Por lo anterior ¿Cómo puede la alfabetización mediática considerarse como una solución a la opresión? Si reducimos al mínimo la explicación de los objetivos de los *opresores*, estos son conservar el poder, acrecentar sus beneficios en todos los sentidos, y no ser desplazados.

¿Cuántas personas durante el Siglo XX no perdieron posesiones u otros objetos de valor por no saber leer y no entender lo que cedían al firmar un documento? El ejemplo puede usarse como símil en el uso de las redes sociales cuando se crean olas de desinformación que lleven a algunos a tomar decisiones no convenientes, de no ser así, algunos no crearían *fake news* para que otros las *consuman*.

Respondiendo a nuestra propia pregunta, quizás la alfabetización mediática no sea la única solución a la opresión, pero la apropiación tecnológica y su utilización como una herramienta, puede ser sin duda un elemento para mejorar la comunicación, la toma de decisiones y por ende el bienestar.

⁹Como así lo expresó Emilio Azcárraga Milmo, hablando tanto por él como por su empresa Televisa, en la década de los 90's del Siglo XX.

Alfabetización mediática, educación y pandemia

Freire creyó firmemente que la alfabetización a través de sus tres etapas (palabra generadora, codificación y descodificación) lograría que los individuos oprimidos reconocieran su contexto y propiciaran el cambio. Como se mencionó, en este proceso de enseñanza-aprendizaje se procuraba una deliberación para eliminar las barreras entre el docente y el alumno.

Aunque si bien el *estudiante* es el responsable de su propia conscientización, su aprendizaje está en permanente diálogo e interacción con el profesor, quien con su guía y apoyo centra el aprendizaje en el alumno. Estas competencias, también denominadas como autogestión en los sistemas de aprendizaje formales, propician el conocimiento del estudiante y su acción.

Este modelo había tenido un mayor desarrollo en los ambientes virtuales de aprendizaje, que por sus mismas características, requerían la autogestión como competencia básica, sumadas al uso de la tecnología como herramientas mediadas, tanto en el sentido de ser un medio digital como un medio para alcanzar objetivos; así como a la guía o asesoría del docente.

Curiosamente, para algunos políticos y funcionarios del ámbito educativo, lo anterior no tenía ningún sentido y los ambientes virtuales de aprendizaje sólo constaban en digitalizar cursos, volverlos masivos y una evaluación conducida por cuestionarios y controlada por un software. Nada más alejado de la realidad. Positivamente, la pandemia por C6vid-19, que oblig6 a todo el sistema educativo mexicano a recurrir a las *clases en l6nea*, por m6s de quince meses (hasta el t6rmino del ciclo escolar 2020-2021), logr6 que se demostrara que la virtualizaci6n no es sin6nimo de digitalizar.

La digitalización consiste en el simple hecho de pasar una lección del libro o del plan de trabajo a un formato electrónico, y que bajo una clase o guía, también en alguna plataforma electrónica, el estudiante termine por realizar la actividad y regresándose a al profesor por la misma vía. En cambio, la virtualización inicia no con la copia de la lección sino con su diseño, tomando en cuenta determinadas competencias que el alumno debe lograr, así como sus canales de aprendizaje. (Lay, 2020, p. 43).

De esta manera, la vieja idea pre-pandémica sobre la *inutilidad* de la *educación virtual* u *online*, quedó descubierta sólo como un prejuicio y una incomprensión ante las herramientas propias de este siglo. Las potencialidades observadas en los sistemas virtuales de aprendizaje, y la mutación del virus del covid-19 han sido razones suficientes para que desde la propia Secretaría de Educación, así como de diversas universidades públicas se esté pensando un modelo educativo híbrido, que si bien en algunos contextos educativos particulares ya existía desde antes del confinamiento, la parte virtual sólo era complementaria y a nivel de buzón de entrega de tareas.

Sin embargo, durante el periodo de aislamiento, los sistemas de educación virtual, tanto de instituciones públicas como privadas, respondieron a este reto histórico, capacitando a los profesores universitarios en competencias y habilidades virtuales en un tiempo récord. En pocos meses la situación de burla de los alumnos hacia los docentes porque ni siquiera sabían encender un proyector de video o alguna otra herramienta, cambió. Más lento ha sido que los jóvenes estudiantes dominen las competencias digitales escolares, cuando a la perfección dominan los ambientes lúdicos virtuales.

Lo anterior también demostró la idea del mito sobre los llamados *nativos digitales* y *migrantes digitales*, que lleva debatiéndose algún tiempo en el área de las ciencias sociales, ya que si bien por simple diferencia generacional los niños, niñas y jóvenes tienen más habilidad y cercanía con la tecnología que los adultos, esto no es uniforme en todos los contextos sociales, ya que en algunos las condiciones particulares de la necesidad del empleo de la tecnología puede invertir los papeles. Este fenómeno es digno de ser parte de la conceptualización de la brecha digital de segundo orden, donde la alfabetización mediática tendría un lugar preponderante.

Si bien aquí mismo mencionamos que la propia falta de este tipo alfabetización ha provocado en diferentes contextos, circunstancias y fechas, discusiones sin fundamento, *fakes news* y polarización social, también algunas organizaciones sociales han superado estos conflictos para realmente apropiarse de la tecnología y utilizar las redes sociales virtuales como medios para ejercer el derecho a la información y a la comunicación, una muestra de ello son las diversas convocatorias a manifestaciones que, aun bajo un semáforo epidemiológico en color amarillo o naranja, se llevaron a cabo en diversas ciudades del país¹⁰.

Por último, cabe destacar que la Pandemia también logró que los propios trabajadores virtuales entendieran su contexto, reconocieran su opresión laboral. Esta situación ya no se trató, durante este periodo, como la extensión de la jornada laboral sin compensación de ningún tipo, sino que al ser permanente obligó a entender que el excedente de trabajo debía

¹⁰ Como ejemplo se pueden mencionar las protestas feministas en la Ciudad de México en marzo de 2020, la manifestación en Guadalajara, Jalisco, por el asesinato de Giovanni López en el municipio de Ixtlahuacán de los Membrillos, en Jalisco, en marzo de 2020, y la marcha y manifestación por la paz y la justicia, en Guadalajara, en mayo de 2021.

tener el justo reconocimiento, por lo que debían de otorgarse los derechos correspondientes, y si bien no se trató de una exigencia en bloque, sí propició cambios en la legislación federal en materia de teletrabajo (Diario Oficial de la Federación, 2021), no sólo en el ámbito educativo sino en otros más.

Todo lo anterior nos muestra no sólo la importancia sino también la vigencia de la alfabetización, primero en estricto sentido *freireano*, y en segundo en el aspecto mediático. Si bien, como se ya mencionó el concepto de opresión tiene diversas connotaciones, hemos tratado de ejemplificar acciones que todavía se pueden definir bajo este concepto. La alfabetización como la aprehensión de la conscientización sobre nuestros derechos debe ser permanente no sólo como un fenómeno de estudio, sino como un propósito educador, en el más amplio sentido, para alcanzar una verdadera equidad social.

Referencias

Diario Oficial de la Federación. (2021). Decreto por el que se reforma el artículo 311 y adiciona el capítulo XII Bis de la Ley Federal del Trabajo, en materia de Teletrabajo. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609683&fecha=11/01/2021

Freire, P. (s/f). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1xP9Z-mMYB79O-a0EedrVp7iseh3-4bVa/view?usp=sharing>.

_____ (1997). *La educación como práctica de la libertad*. 45ª edición. México, D.F.: Siglo XXI.

Lay, T. & Castellanos, A. (2016). Uso vs apropiación en las prácticas ciberculturales. En: Chan, M. (Coord). *Educación cultural en ambientes virtuales*. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1838>

Lay, T. (2020). Digitalización y virtualización de la realidad. *Revista Nobis*, Número 3, p. 43.

Martínez, E. (2016). *La alfabetización crítica según Paulo Freire*. Recuperado de: <https://www.unibarcelona.com/int/actualidad/educacion/la-alfabetizacion-critica-segun-paulo-freire>

Nicoletti, G.(2019). Umberto Eco: “Con i social parola a legioni di imbecilli”. *La Stampa*, [s.l], 23 giugno 2019. Recuperado de: <https://www.lastampa.it/cultura/2015/06/11/news/umberto-eco-con-i-social-parola-a-legioni-di-imbecilli-1.35250428>

Resumen Latinoamericano. (2016). *Paulo Freire: el legado del pedagogo brasileño*. Recuperado de: <https://www.resumenlatinoamericano.org/2016/05/04/pensamiento-paulo-freire-el-legado-del-pedagogo-brasileno/>

PARTE III - Metodología, recursividad, ciencia y arte

Emancipación digital: refugiados en la educación superior a distancia.

Margarita Victoria Gomez

Pesquisadora Postdoctorado. Núcleo de Pesquisas em Relações Internacionais. Universidade de São Paulo. Brasil.

Esperanza que no se manifiesta, sin embargo, en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. Me muevo en la esperanza en cuanto lucho y, si lucho con esperanza, espero.(Freire, 2005, p. 111).

Introducción

En espera activa y con el ímpetu de pensar, reflexionar y escribir, este capítulo teórico-analítico y exploratorio se propone sistematizar la percepción de los participantes de un curso virtual de extensión universitaria sobre derechos humanos, migración y educación, realizado durante la pandemia de la covid-19 (coronavirus o SARS-CoV-2). Especialmente, se analiza la devolución que ellos hicieron a una de las consignas orientada en el módulo 4 “Educación como un derecho humano internacional”, la cual se refiere a la percepción de los participantes sobre lo que implica para una persona en situación de refugiada el acceso al espacio virtual para dar continuidad a los estudios, con la presencia / alcance de organizaciones internacionales.

El acceso y la permanencia de personas refugiadas a la universidad resulta ser una de las últimas aspiraciones que tienen en un cúmulo de otras dificultades. La interrupción de la educación presencial, la cuarentena, el distanciamiento físico, el aislamiento y la migración para el espacio virtual afectaron

aún más la vida social. Descubrir y comprender el sentido profundo de esas percepciones permitirá tener elementos para otras propuestas que pretendan ofrecer una perspectiva emancipadora, pues es en donde “radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí y liberar a los opresores” (Freire, 2005, p.41).

En diálogo con la obra de Paulo Freire, la adopción de emergencia de la educación remota, excepcionalmente instaurada durante la covid-19, abre cuestiones vinculadas a las dificultades de acceso de los más vulnerables. El aprendizaje digital con sentido, sentido y pertinencia social, remite a la noción de emancipación y autonomía, en la relación teoría-práctica y a las condiciones de los participantes (Gomez, 2004). Se abren preguntas; al decir de Freire (2005): “¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? [...] ¿Quién, más que ellos, para ir comprendiendo la necesidad de la liberación?” (p.42).

Son temas recursivos, epocales, como diría este autor, que en diferentes momentos de la historia retornan a la sociedad, en este caso al escenario universitario latinoamericano. Según la ley brasileña núm. 9.474, del 22 de julio de 1997:

Refugiado es todo individuo que deja su país de origen debido a fundados temores de persecución por motivos de raza, religión, nacionalidad, grupo social u opinión política imputada, o debido a una situación de grave y generalizada violación de derechos humanos en su país de origen. (Trad. del Alto Comisariado de las Naciones Unidas para Refugiados, ACNUR). (ACNUR, 2019, s. p.).

En el país de llegada, estas personas quieren ejercer sus derechos e integrarse, también, a través de la educación

superior (Moreno, 2019). El aprendizaje, la investigación y la extensión llegan a contribuir con el desarrollo del espíritu científico y el pensamiento crítico de las personas a través de la educación.

La extensión busca socializar personas, investigaciones y conocimientos producidos en la universidad a través de cursos o encuentros públicos con artistas o profesionales de la comunidad donde se comparten saberes. La Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 consideró la extensión como uno de los principios reformistas para aproximar la sociedad de la Universidad.

En 1958, Paulo Freire, uno de los fundadores y primer director del Serviço de Extensão Cultural de la Universidad de Recife (hoy Universidad Federal de Pernambuco), la vinculó a la comunidad por el diálogo, en pro del desarrollo social. En su libro *¿Extensión o comunicación?*, de 1969, Freire cuestiona la perspectiva binaria del extensionismo desconectado de la realidad de los más vulnerables, el depósito de conocimientos de los que saben en los que poco o nada saben, y propone la extensión y la comunicación dialógica entre los técnicos y los campesinos. Esta crítica se mantiene en *Pedagogía del oprimido*, publicada en 1970, durante su exilio, e incomoda a los que defienden el mantenimiento de la ciencia y de la tecnología como instrumentos para cosificar, o como forma de invasión cultural, en vez de estar al servicio de la liberación de la ciudadanía. Ya era evidente la matriz decolonial del pensar crítico y problematizador presente en esta propuesta.

El compromiso de la Universidad, de encaminarse a la justicia social, fue quebrado por el régimen militar durante los “años de plomo” en América Latina (1950-1989) que usó la extensión, también, como espacio de adoctrinamiento. En los años noventa, la lógica global, las organizaciones internacionales (OIs) y los grupos corporativos consideraron la

extensión una vía para recibir subsidios u ofrecer actividades remuneradas. Las ciencias de la computación avanzaron; a la par se comenzó a alertar a la sociedad sobre la llegada de la economía digital (Tapscott, 1996; Negroponte, 1995), sobre los efectos de la inteligencia artificial, que busca simular la mente humana y, por otro lado, sobre el derecho de desconectarse del capitalismo (Amin, 1988), vinculado a la educación “bancaria” (Freire, 2005).

En los años 2000, con la redemocratización de la sociedad latinoamericana, nuevas universidades fueron creadas, a pesar de constantes recortes al presupuesto universitario y la acción de OIs.

Durante el año 2020, los recortes para ciencia y tecnología se intensificaron, se frenó la migración humana y se aceleró el proceso de migración de cursos y actividades para el espacio virtual, con el uso de redes sociales y plataformas corporativas. Lo público y lo privado se tornó un territorio explícitamente discernible en el ámbito de la salud y de la educación, paradójicamente, con el compromiso del ámbito corporativo de dejar circular la vida y la producción humana en la red. (Gomez, 2011).

En ese tránsito, quien supo leer los signos de su tiempo, logró tomar consciencia y cuestionar las directrices del estado, la exclusión social de parte de la población, las oenegés, las empresas de tecnología en la educación y la injerencia de los actores (Estados, organizaciones internacionales, organismos no gubernamentales, religiosos, medios de comunicación, empresas, etc.). Por ejemplo, el Banco Mundial, en los años 90, subvencionó proyectos para mejorar la calidad de la educación universitaria pública con las orientaciones de la Unesco y del Fondo Monetario Internacional (FMI), vinculadas a la Organización Mundial del Comercio (OMC). Para estas, la educación es un servicio, un bien negociable, transfronterizo y

transnacional, que hoy entró en la bolsa de valores, en la modalidad presencial, a distancia e híbrida, comprometiendo la soberanía de un estado vulnerable, también en ese ámbito. Blásquez (2017) entiende que:

El estado vulnerable o fallido [...] es un concepto usado a partir de la década de los años 90, para designar la imposibilidad de cumplir con sus responsabilidades, con lo dispuesto, de mantener la seguridad, el crecimiento socioeconómico y asegurar los derechos a todos los ciudadanos. El estado que no respeta estos principios se torna su propio y mayor enemigo con dificultades para gobernar con la multiplicidad de actores. (s.p.).

En esa perspectiva, el poder sobre la vida de la población y las relaciones sociales precarizadas encuentran en el Estado su mayor promotor, se arroga el derecho de decidir quien vive o muere, judicializa la vida, y los sujetos, todo justificado por la necesidad o un bien mayor. Los derechos humanos (agua, salud, educación, etc.), pese a ser teoría inviolables, inalienables, innegociables e imprivatizables, se cotizan. Esto mismo sucedió con la educación a distancia, por ejemplo, que encontró un nicho de mercado a través de franquicias en el espacio transnacional (Rama, 2006). El estado de necesidad educativa, producida históricamente, ha llegado aun momento de excepción muy particular donde la enseñanza remota emergencial suspende, de alguna manera, la educación presencial o a distancia, con el riesgo tornarse la “nueva normalidad”.

Según la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB Núm.9.394/96), en el capítulo sobre la educación superior, así denominada en Brasil, por el Art. 44, inciso IV, “la educación superior abarca cursos de extensión, abiertos a candidatos que cumplan los requisitos establecidos,

en cada caso, por las instituciones de enseñanza”. De acuerdo a los artículos 44 y 53, “son aseguradas las actividades de extensión en el espacio de la autonomía universitaria didáctico-científica, organización presupuestaria, gestión administrativa y financiera” (LDB). Y, por el Art.80 (Decreto 5.622, de 19.12.2005), se permite la modalidad de educación a distancia para desarrollar y ofrecer cursos con mediación didáctico-pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje con uso de medios y tecnologías de información y comunicación, que involucre a estudiantes y profesores ubicados en lugares o tiempos diversos.

Los cursos de enseñanza remota y emergente, que son ofrecidos durante la covid-19, difieren de la teleeducación y de la educación a distancia que han tenido esa base legal y teórico-metodológica para diferentes grupos etarios.

La universidad pública en América Latina, si nun desarrollo de sistemas virtuales robustos ni formación de profesores para el teletrabajo, demandó un mayor desempeño por parte de los docentes, así como subsidios especiales de agencias de fomento a la investigación e innovación educativa, especialmente para obtener el acceso a plataformas y redes privadas.

Ha resultado ser una situación límite en la que el Estado no consiguió dar las respuestas más adecuadas; no obstante, de acuerdo a la Resolución A/HRC/32/L.20 de las Naciones Unidas (ONU, 2016), promover el acceso universal a Internet y la protección de las personas en ese espacio virtual son derechos humanos fundamentales. Así mismo, la Agenda 2030 (ONU, 2015) promueve un plan de acción global con 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), y vincula problemas de base como erradicar la pobreza, proteger el medio ambiente, promover la vida digna y reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos, además de facilitar la migración, la

movilidad, en varios sentidos, firmando alianzas a fin de conseguir financiamientos.

Con esto, el Objetivo 4 de la Agenda busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa [...] y asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”, hacia 2030. Además, apela para que los Estados faciliten o no obstaculicen el acceso a internet y, en ese contexto, aumentar el porcentaje actual de refugiados matriculados en la educación superior, del 3 al 15 por ciento. No obstante, la covid-19 frenó las iniciativas que buscan contribuir con el OSD4 por una educación de calidad.

Alineada a esa Agenda, la Unesco lanzó la Coalición Mundial para la Educación, en respuesta a la emergencia ante la covid-19 (Unesco, 2020) para garantizar la ayuda mutua entre los Estados, desarrollar la economía y mantener la educación regulada por normas internacionales, formales e informales. Según Finnemore (2017), la Unesco, para alcanzar sus objetivos, observa las normas de la sociedad internacional afectandola identidad e intereses individuales e institucionales. En el juego político de los actores estatales y no estatales, públicos y privados, que teóricamente buscan alcanzar objetivos públicos, están las empresas de tecnología, Google, Facebook, por ejemplo, que participan de la Coalición Global manteniendo la educación funcionando con alta tecnología, baja tecnología y sin tecnología. Esto implica multi niveles de gobierno, multi actores, diversas plataformas y redes privadas controladas y vigiladas en el ciberespacio, o se a, una propuesta única de educación, patrocinada por actores internacionales corporativos.

El Global Risks Report (GRPS, 2021) en su “Resumen ejecutivo” afirma que:

La covid-19 ha acelerado la Cuarta Revolución Industrial al aumentar la digitalización de las interacciones humanas, el comercio electrónico, la educación en línea y el teletrabajo. Estos cambios transformarán la sociedad mucho después de la pandemia y auguran enormes beneficios (por ejemplo, la capacidad de teletrabajar y el desarrollo rápido de vacunas), pero también corren el riesgo de generar desigualdad y exacerbarla. Los encuestados de la GRPS calificaron la "desigualdad digital" como una amenaza crítica a corto y largo plazo.(GRPS, 2021, p. 3).

Zuboff (2020) considera que la universidad pública está en una encrucijada ya que el neoliberalismo acabó con todo y ahora, con la pandemia, es momento de empezar de nuevo. El soberano tiene que decidir si apuesta en la educación del capitalismo cognitivo que se fortalece con las empresas globales de tecnología y/o en la educación democrática, libre, plural y laica, posible desde las bases con tecnologías libres y abiertas. Como afirma Zuboff (2020),

... el nuevo poder llena un vacío, controla a las personas de forma remota [...] los capitalistas de la vigilancia controlan la ciencia y los científicos, los secretos y la verdad. [...] Estos capitalistas de la vigilancia son ricos y poderosos, pero no son invulnerables. Tienen un talón de Aquiles: el miedo. (pp. 1, 5, 8; traducción propia).

¿Qué miedo es ese? Rápidamente, podemos responder con Zuboff que este consiste en perder a los consumidores de la tecnología 5G que producen datos para sus negocios, a los movimientos de base que contestan, a la legislación pro ciudadanía. Esos valores e incertidumbres se manifiestan en el acto de educar, ya sea, al decir de Freire, por el miedo que paraliza la creatividad o por la osadía del espíritu

crítico y transformador, base de la autonomía de los sujetos inacabados, en una dimensión antropológica. Osadía, comunicación, diálogo y solidaridad con los oprimidos –campesinos, mujeres y refugiados, entre otros sujetos vulnerables–en respuesta aun sistema social desigual. Las manifestaciones afectivas y la confianza se muestran fundamentales en el proceso de aprendizaje social (Pérez Alcalá, 2012). Estas surgen en momentos de crisis y exponen el declive de los principios fundamentales del Estado-nación, al quedar exhibida su incapacidad de proteger su territorio, su población y su gobierno, sin conseguir dar las respuestas más adecuadas a los problemas humanitarios y políticos. La perspectiva es la emergencia de un Estado-plataforma (Levy, 2021), gerenciado por algoritmos numéricos e inteligencia artificial IA.

Esa lectura comprensiva de la realidad actual y el análisis del enunciado-evaluativo del módulo cuatro del curso tiene sentido, pues permitió levantar matices con fuerte carga semántica y de existencia vivida por los participantes. La premisa es que una persona en situación de refugiada, vista como enemiga, indeseable o como un peligro para la sociedad, encuentra y tiene que atravesar varias fronteras para el acceso y permanencia en la educación superior, y para eso, preservar la vida durante la covid-19.

La educación a manera de una red emancipadora, puede incorporar estas problemáticas como la posibilidad de (trans)formación, de dignificación de las personas que, paradójicamente, encuentran cerrado el acceso presencial y abierto el espacio virtual desde cualquier lugar y espacio-tiempo, con un alto costo humano y económico. Son dilemas del sistema internacional que afectan el acceso de las personas, entre 18 a 24 años o más, a la educación superior universitaria.

Lo que está en pauta es la gran inaccesibilidad, o los “pequeños números”, en el sentido de Appadurai (2006).

El índice de personas con educación superior completa en Brasil es de 21.3 por ciento, y en 2020, se estima, que 16,3 por ciento de los estudiantes abandonaron los estudios por dificultades financieras (C6 Bank/Datafolha, 2021).

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), esta cifra de 21.3 es baja en comparación con otros países latinoamericanos que alcanzan un 40%, sin contar que el 75% de la matrícula está en el sector educativo privado; y el 97% de refugiados –de un total mundial de 26,5 millones (ACNUR, 2021), no está matriculado en ese nivel. Existe, por una parte, indiferencia frente a esa situación de desigualdad social y exclusión, pero por otra también indignación.

La voluntad política de la universidad, para intervenir a favor de la educación pública, implica reconocer que la educación no es neutra, es un acto cognitivo, de crítica, creatividad, de transformación social, así como una toma de posición. Hoy se puede pensar que el *hashtag* #*LearningNeverStop*, usado por la Unesco, tiene una dimensión política, cuando orienta las acciones de educación remota. La orientación abrió un debate polémico por la desconfianza y el descontento generado en la comunidad que tiene que sustentar un espacio virtual privado, que expulsa la universidad pública de la esfera de decisiones, asegurándole a esta modos de acceso pagado preservando la privacidad de las personas, según confirmando en la frase “The future is private,” de Mark Zuckerberg. La privacidad que debería estar preservada en todas las redes sociales (Facebook Messenger, Instagram, Oculus e WhatsApp) es un tema de época bastante complejo que quedará abierto para posteriores debates.

Este capítulo recurre, de forma metodológica, al análisis de las evaluaciones, a la consulta bibliográfica y de informes de la Unesco (2019) y de la ONU (Agenda 2030). Los datos obtenidos con el estudio serán discutidos en diálogo con la propuesta de educación emancipadora del educador brasileño Paulo Freire (1921-1997), un caminante de la utopía en un mundo distópico.

Contexto disruptivo en curso

La covid-19 produjo la interrupción súbita de la educación presencial promoviendo intensivamente la modalidad remota. No obstante, la extensión universitaria a distancia es previa a la pandemia.

El curso virtual de extensión, abierto a la comunidad en idioma portugués, fue ofrecido gratuitamente por una universidad pública de São Paulo, Brasil, en agosto de 2020. Este se inserta en la pauta de investigaciones, intervenciones, intra e extrainstitucional, y experiencias de vida de los profesores del curso, sensibilizados con la integración de refugiados en la sociedad. Profesores de diversas migraciones, que también salieron del país de origen, aprendieron un nuevo idioma, cultura, idiosincrasias, revalidaron diplomas y se integraron socialmente.

El diseño básico del curso y la síntesis de la evaluación de los participantes fue:

Curso virtual. Derechos humanos: Migración y educación en tiempos del covid-19

Breve evaluación

El curso virtual de extensión / difusión de 30 horas promovió una reflexión sobre la movilidad humana internacional, sobre el flujo migratorio de proporciones inéditas, que expone a las personas a situaciones de extrema vulnerabilidad. En el contexto político, sanitario y socioeconómico actual del covid-19, el curso articuló acciones y reflexiones para entender la relación entre migración, derechos humanos y educación en cuatro ejes:

- 1.** Migraciones contemporáneas: protección, seguridad y securitización del sujeto de derecho.
- 2.** Admisión de refugiados en Brasil y políticas públicas.
- 3.** Estudios para la paz y el tema de los migrantes.
- 4.** La educación como derecho humano internacional.

Lives: 1. Conversación sobre “Experiencias de refugiados en Brasil” con invitados externos; 2. “Sarau” festivo con la intervención artística de los participantes del curso.

Dinámica: El curso comenzó el 3 de agosto y finalizó el 31 de agosto.

Inscripciones: Se autoinscribieron 440 personas.

Curso completado: Iniciaron y concluyeron 220 alumnos.

Evaluación de los participantes:

Curso: óptimo, oportuno, productivo e interesante. Superó las expectativas e instigó más curiosidad sobre los problemas de migración y sobre el uso de tecnologías durante el covid-19. Los contenidos fueron presentados de manera dialógica, con conocimientos y reflexiones importantes para la vida, la práctica profesional y la investigación.

Institución: Una importante iniciativa universitaria pública.

Diseño, preparación, ejecución del curso: Excelente el desempeño de los involucrados, responsables en todo momento.

Profesores: Muy didácticos y comprensivos. Cada semana, las exposiciones en el aula, las lecturas adicionales e indicaciones de los materiales disponibles para el diálogo.

Dinámica y aprendizaje: Aprendizaje suficiente con un apoyo y una base profundos.

Al vivo: La participación de refugiados contribuyó para reflexionar sobre la situación, las dinámicas y las temáticas.

Temas: Fueron originales en el contexto de los estudios de migración (securitización, proceso de admisión de refugiados y migrantes, Estudios de paz y estudios de educación abierta en contexto de pandemia del covid-19.

Teorías: Los cuatro ejes interrelacionados y de gran valor para los estudiantes.

Continuidad: Esperan un curso avanzado en las áreas de derechos humanos y aspectos de los estudios migratorios.

Tecnologías: El entorno Moodle y el meet.jit.si, fueron considerados adecuados y eficientes, más aún por ser *softwares* abiertos y gratuitos.

Sugerencias: Preferir aulas al vivo (cuando no dañe a los estudiantes que tienen acceso a Internet y dispositivos de bajo rendimiento).

De los 440 inscritos en el curso, 220 participantes, inmigrantes, locales y de otros países, iniciaron, concluyeron y respondieron a la consigna. Del total de estas se seleccionaron trechos de algunas más completas, evitando repeticiones, identificados con números, preservando el anonimato de participantes e institución.

Enunciado: A partir de reflexiones elaboradas durante el curso y de la propia experiencia,

- ¿Cómo percibe el espacio virtual para estudios técnicos o universitarios?
- ¿Observa alguna influencia de actores internacionales?

- En caso de responder de manera positiva la anterior pregunta, ¿cómo percibe el alcance de los actores internacionales en la educación post covid-19?
- Se sugiere que los participantes en situación de refugiados relaten la propia trayectoria o una de otra persona en situación de desplazamiento forzado que viva en Brasil. En ese registro, es opcional colocar el nombre, la ciudad en que vive, así como la nacionalidad/procedencia, edad, género, si es portadora de necesidades especiales, curso/institución en la que está o en la que pretende estudiar.

Percepción sobre el espacio virtual para la formación

1.1 Carol de Paraguay, 35 años, mujer, lleva seis años en Brasil huyendo de condiciones precarias y dificultades para acceder a la educación. Con estudios superiores y con dificultades para revalidar el diploma, obtuvo becas de iniciación científica y extensión, que la ayudaron a sobrevivir. Fue apoyada por la Pastoral de la Iglesia Católica, donde trabaja como voluntaria, enseñando español y ayudando con refugiados venezolanos. Actualmente está matriculada en el Máster y es becaria. Con la pandemia, las dificultades aumentaron al perder la estructura universitaria: restaurante universitario; laboratorio de computación, internet y biblioteca. Sin eso, tuvo que mudarse a la casa de su hermana para reducir costos. Refiere dificultades iniciales con los estudios virtuales y falta de la universidad, porque tiene problemas para lidiar con el ruido y no domina las herramientas computacionales, pero que ahora está más acostumbrada y ha desarrollado una rutina. Aunque prefiere modalidad presencial, ya que tiene dificultades para entender algunas aplicaciones del idioma brasileño y sin apoyo presencial, es un poco más difícil. El tema financiero también es un problema porque sin la estructura de la universidad, hubo un

aumento en los gastos. Dijo que no siente discriminación por ser extranjera, pero cree que ser blanca es uno de los factores que ayuda a sortear esta barrera.

En esta narrativa se presenta la situación de una mujer que huyó de las condiciones precarias de su país para vivir en otro, aunque no siempre en mejores condiciones. Nos remite a los 82,5 millones de personas que han sido forzadas a dejar su país de origen por diferentes persecuciones o violación de derechos y, también, a los 26,5 millones de refugiados en el mundo, la mayoría entre 18 y 59 años (ACNUR, 2021). Todavía, al 34% de los refugiados con formación superior técnica o universitaria completa que, sin reconocimiento, terminan realizando actividades que no requieren calificación.

Para Freire, que fue perseguido políticamente por el régimen militar y salió de Brasil para vivir en el exilio que se extendió por 15 años (1964-1979):

Nadie llega solo a ningún lado, mucho menos al exilio...Nadie deja su mundo adentrando por sus raíces, con el cuerpo vacío y seco. Cargamos con nosotros las memorias de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura [...] (Freire, 2002, p.50).

Así como Carol, Freire huyó de su país, consiguió asilo y la regularización migratoria en el país de llegada, aprendió otro idioma (castellano e inglés) y Carol el portugués. Freire pasó por Bolivia y Chile, donde trabajó en la Unesco auspiciado por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura donde, y más tarde, en Ginebra, Suiza, donde creó con otros inmigrantes, el Instituto de Acción Cultural (IDAC) para ofrecer servicios educativos, en especial, a los países en proceso de independencia de los colonizadores.

Lutgardes Costa Freire (Gomez, 2018), su hijo menor, relata que: “meu pai tinha que aprender inglês em 40 dias (não usou o método dele, risos) [...] ele já tinha mais de 40 anos, teria que fazer um esforço enorme” (p. 3), pero consiguió dar clases, enriqueciendo su vocabulario día a día.

La integración del asilado o del refugiado por la educación superior, ya sea profesor como Freire o estudiante como Carol, es amparada por diferentes políticas públicas nacionales, la sociedad civil organizada y por apoyo humanitario de organismos internacionales. Son protegidos por la Declaración Internacional de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas, la Convención de los Refugiados de 1951, también por acciones de la Organización Internacional de las Migraciones (OIM), la organización religiosa Cáritas, el Comité Nacional de los Refugiados (CONARE) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), entre otras. El Alto Comisariado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), junto al Estado, la sociedad civil organizada y la universidad, es quien protege los derechos de estas personas en lo que respecta a la regularización migratoria y documentación, al acceso a cursos de idioma local, a auxilios económicos de emergencia, a becas de estudio y al aprendizaje conectado con el fin de una mayor integración social.

La responsabilidad de la universidad de crear condiciones para el acceso y permanencia de los refugiados, se apoya en su autonomía. Durante la pandemia, Carol acompañó las clases y las aulas grabadas, las reuniones, y consultó obras en la biblioteca, pero ha resentido la falta de la infraestructura: el restaurante universitario, el laboratorio de informática, el internet y el servicio bibliotecario. Con el distanciamiento y el aislamiento en su propia vivienda, aumentaron los gastos del estudiante al tener que cubrir la alimentación, sustentar los

aumentos de los servicios domiciliarios, adquirir un plan de datos móviles de internet, aprender a usar las plataformas virtuales, entre otros.

La actual educación universitaria remota es paliativa, y según las investigaciones, se requiere de incentivos y voluntad política para una oferta en la dimensión emancipadora. Según el relato 1.2:

1.2 Una de las mayores barreras para los estudios en el espacio virtual, además de la dificultad de acceso y las malas condiciones estructurales para los estudiantes, es la formación de profesores y estudiantes para utilizar esta modalidad. Lo que vemos es la transposición del modelo presencial al virtual sin las adaptaciones necesarias. Esto, sumado a las dificultades estructurales, convierte el aprendizaje en una verdadera penitencia. Por otro lado, nunca ha sido posible acceder a tantas oportunidades de formación con la disponibilidad de cursos y eventos de todo tipo a través de plataformas virtuales, y con muy bajos costos, lo que en sí mismo hace que el acceso a la información sea más democrático. Las instituciones internacionales también se vuelven más accesibles.

La penitencia o sacrificio de acumular informaciones, de comunicar sin diálogo o de usar múltiples plataformas sin sentido, torna el aprendizaje insustentable, un modo de opresión.

Freire (1996) considera que la educación no es neutra, está vinculada a la realidad de la gente, a la docencia/discencia que implica un sujeto pedagógico, pues enseñar es crear las posibilidades para la educación ocurrir con los otros. Profesor es quien investiga, aprende y produce, también con los estudiantes, al cuestionar el mundo que los mediatiza, la cultura y las tecnologías contemporáneas; es un sujeto abierto a

desaprender y aprender por la curiosidad epistemológica que lo mueve a desvendar y reinventar.

Es tiempo de repensar la transposición de la educación presencial hacia la virtual a partir de una praxis problematizadora y del pensamiento crítico. La transposición, entendida como un movimiento que permite cambiar el orden establecido, puede abrir espacios para dar entrada a lo nuevo, no necesariamente al “nuevo normal” ni a simples adaptación es en el espacio virtual:

1.3 El espacio virtual, si bien permite el acceso múltiple y universal a la información y el conocimiento, también está excluyendo a aquellos sin los requisitos mínimos de existencia y dignidad, es decir, aquellos en situación de analfabetismo tecnológico, especialmente por ausencia de condiciones económicas para la vida, la adquisición de equipos y medios de interacción y participación en el mundo virtual, posibilitando así una nueva zona de exclusión e indiscernibilidad.

En el ámbito de las Declaraciones internacionales, el derecho al acceso universal a internet, y la protección digital en ese espacio, es asegurado por la Resolución A/HRC/32/L.20 de la ONU (2016) y por la Agenda 2030 (2015). Pero, en el ámbito cotidiano, los altos costos de los dispositivos y paquetes de datos móviles, junto con el analfabetismo tecnológico, abre otra zona de exclusión e indiscernibilidad durante la crisis sanitaria de la covid-19. Aquí, la percepción es que saber leer, escribir, interpretar o comprender un texto está en estrecha relación con el desarrollo económico y con las desigualdades sociales de un país.

Es una situación-límite, al decir de Paulo Freire (2005), construida históricamente, que desafía a docentes, estudiantes e instituciones a aprender, discernir, problematizar, y cuestionar

la razón de ser del negocio de las operadoras de datos móviles, por ejemplo. Para Freire, la educación movida por la curiosidad epistemológica, por la reflexión sobre la situación del hombre y la mujer en el mundo, remite a cuestionar esas zonas de indiscernibilidad. (Zourabichvili, 2004).

El sujeto asume la frontera del conocimiento de sí, de los otros y del mundo de la cultura, de la política, la economía y de las comunicaciones. Y, como ser de decisión, de elección, al confrontarse con esa zona de indiscernimiento y por su práctica, en unidad con la diversidad, el hombre y la mujer, se inscriben en el proceso antropológico de devenir sujeto ético, sentipensante, al decir del sociólogo colombiano Fals Borba (2009), a pesar de las fragilidades generadas por las tecnologías de época. Conforme 1.4:

1.4 [...] Me parece que las herramientas tecnológicas pueden considerar las adaptaciones que deberían implementarse, especialmente en el idioma, un vehículo importante para la integración de los refugiados en la cultura y educación del país de acogida. Entidades como la ONU y la UNESCO, y otras organizaciones gubernamentales, juegan un papel importante en la propagación de políticas para los refugiados.

Las adaptaciones remiten a las pautas de accesibilidad del contenido en el diseño de cursos virtuales. Por ejemplo, tres participantes angoleñas ciegas, refugiadas en Brasil, manifestaron algunas dificultades de navegación en el Ambiente Virtual Moodle. Con la revisión del diseño, consiguieron interactuar y sentirse más confiadas en su uso. El World Wide Web Consortium (W3C) orienta pautas de accesibilidad universal para personas con alguna deficiencia física, auditiva, visual, de habla, cognitiva, neurológica o de aprendizaje. La universidad inclusiva observa estas pautas,

especialmente porque recibe a los desplazados con sus potencialidades y vulnerabilidades (traumas, problemas mentales ocasionados por la violencia, el terror, el miedo, la desnutrición) para lo que la escucha atenta y la comunicación son fundamentales. En este caso, el traductor de idiomas en los dispositivos y plataformas son importantes para las clases “en vivo” o por video-aulas. Considerando que las investigaciones (NIC.br, 2020) indican que las clases menos favorecidas utilizan más el teléfono celular que la computadora para entrar a la sala de aula.

En ese sentido, la Unesco, en conjunto con otros actores internacionales, promueve actividades con alta, baja o sin tecnologías, y aplicaciones de traducción simultánea, en la educación remota o a distancia que se expande en el ambiente virtual por la radio, televisión, *streaming* –de audio y video, por ejemplo–. Se trata, según el testimonio 1.4, de aprovechar la tecnología para sensibilizar a la población sobre la situación de los desplazados y sobre el derecho a tener derechos, en el sentido de Hanna Arendt. Considerar, al decir de Levinas, que la sensibilidad es la comunicación primordial con los recién llegados (Levinas, en Gomez, 2011).

Para 1.5, la etnia indígena warao, proveniente de territorios venezolanos, en la frontera con Brasil, encuentra otros desafíos:

1.5 [...] lo que dificulta la integración en la sociedad brasileña es aprender Portugués como Lengua Anfitrión (PLAc) [...] Dados los informes de brasileños insatisfechos con el régimen remoto de clases en la red pública, creo que hay desafíos aun mayores que superar como para la atención especializada a refugiados [indígenas], especialmente porque el área PLAc es todavía incipiente en Brasil.

Los hablantes del idioma warao tienen familiaridad con el castellano, y aprender portugués como lengua de acogimiento (PLAc) es un desafío, pues es un curso incipiente ofrecido especialmente por ONGs apoyadas por Unicef y organizaciones católicas. Aquí se percibe el riesgo de la pandemia de la covid-19 y del refugio al extenderse en el tiempo, con poca protección y baja inmunidad de las personas. Mediante la Resolución del Consejo Nacional de Educación, fue garantizada la continuidad del aprendizaje remoto hasta fines de 2021. Eso es coherente con esa situación, con un ambiente de insatisfacción y también la posibilidad para (re)inventar la ciudadanía digital:

He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la Pedagogía de la esperanza: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los "educadores," de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfila las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Ésta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía. (Freire, 2002, p. 38).

El elemento lingüístico, cultural y la escucha atenta se incorporan al proceso de aprendizaje del refugiado, también como elemento de resistencia a la cultura del silencio, a eventuales rechazos, xenofobia o cualquier discriminación por motivos de raza, sexo, ideas políticas, religión, preferencias sexuales, grupo social o nacionalidad.

Influencia de actores internacionales

2.1 El gobierno brasileño, aliado con organizaciones e instituciones que se ocupan del tema del refugio y la educación debe [...] asegurar el acceso a otros derechos, como la vivienda e internet [...] superando así las vulnerabilidades a las que fueron expuestos anteriormente. Como dificultades, se encontraron la burocracia para la revalidación de títulos universitarios; escuelas públicas y universidades no preparadas, en diversos ámbitos, para hacer frente a las particularidades de los refugiados, dificultad con el idioma, pocos procesos de selección universitaria dirigidos a estos colectivos.

La percepción expuesta en la anterior declaración sobre el derecho de los refugiados al acceso a la educación de calidad está vinculada a los ODS (Agenda 2030, ONU, 2015), también, a un proyecto económico, político, social, cultural y de modernización del Estado (Brasil, 2021). [En Brasil, el 1 de junio de 2021, la empresa EllaLink activó el primer cable de fibra óptica submarino que conecta Europa y América, sin pasar por Estados Unidos. La universidad podrá aprovechar esta conexión en el área de medicina, con cirugías remotas, por ejemplo; así mismo, se posibilita la educación con el uso de los *games* y simulaciones, o en aspectos financieros]. La universidad acoge la movilidad humana y ahora la digital con 5G mediante la intervención de diversos actores internacionales que influyen fuertemente las políticas públicas a pesar de la precariedad e (in)credibilidad de las instituciones durante la covid-19. Para 2.2:

2.2 Los actores internacionales han tenido un papel fundamental en la dinamización de la educación virtual, tanto a nivel tecnológico como universitario, dadas las estrategias adoptadas por algunas

Universidades públicas y algunos organismos internacionales cuya movilización de esfuerzos ha asegurado la continuidad del acceso a la educación.

Paradójicamente, la frontera a ser traspasada en el espacio virtual, con apoyo de las OIs y otros actores, es la falta de oportunidades para los más vulnerables. La voluntad humanitaria de la Unesco y la política educativa podría, en el juego filantropía/lucro, tener la osadía de anunciar *elhashtag#LearningInTheCulturalUniversityNeverStop*.

Para 2.3:

2.3 Creo que actores internacionales como ACNUR, UNESCO u ONGs son ciertamente facilitadores, pero también están lejos de la imagen ideal pintada por la ONU. En relación a la tecnología, ciertamente facilita, pero no creo que la educación a distancia sea un facilitador, porque la ausencia de contacto social y con el docente dificultan la sociabilidad y el aprendizaje.

La comprensión de las razones que el gobierno ha tenido para ser aliado de las OIs y empresas de tecnología, que fortalecen las políticas emergenciales neoliberales y el espacio privado de educación, crea desconfianza y nos desafía a continuar problematizando el alcance de esas, con el objetivo de plantear una educación virtual emancipadora mediante tecnología solidaria y una economía autogestionada.

En la perspectiva de Freire la responsabilidad social de la universidad es la de orientar la educación para la justicia social, no alejar al pueblo de su cultura, y así apostar en el potencial libertador de la tecnología.

Alcance de los actores internacionales post covid-19

3.1 En cuanto a la actuación de agentes internacionales como la ONU, la UNESCO y el propio ACNUR, no veo que su actuación sea relevante o incluso desvinculada de un fuerte sesgo político, ya que los problemas se multiplican y estos órganos están subordinados a estructuras globales con un fuerte carácter neoliberal, tendencia a una forma de capitalismo depredador con poco o ningún lugar para los excluidos del oasis del consumo.

La percepción de 3.1 remite a pensar que las plataformas digitales globales poseen una tendencia ideológica acorde al capitalismo. Si el futuro digital es nuestra morada, este conlleva protección personal, cuidados con la educación, la salud, el medio ambiente y el uso que hacemos de la tecnología.

Como alertou a Encíclica *Laudato si'* del Papa Francisco, de 24.05.2015, que critica el modelo económico irresponsable, así como el consumismo, el paradigma antropocéntrico, y alerta sobre los cambios climáticos que afectarán al planeta y a las personas.

Para 3.2:

[...] Los actores internacionales para ayudar a inmigrantes y refugiados son extremadamente importantes, y pensando en la educación postcovid-19, creo que se practicarán comunidades más multiculturales, en red, abiertas, colaborativas y virtuales para valorar y dar voz al conocimiento de los inmigrantes: una educación a través de solidaridad universal, democratizar el conocimiento, además de promover la participación de extranjeros y locales en la discusión de las ciencias públicas, sociales,

políticas y económicas como prácticas emancipadoras.

Las percepciones de 3.2 y 3.3 dialogan con la propuesta del curso que observó las producciones de Gomez (2004) y las de Freire por su dimensión emancipadora. En ese sentido, 3.3 afirma:

3.3 El refugiado necesita una educación liberadora (al estilo de Paulo Freire) para que se encuentre en la condición de reconocerse como sujeto de derecho y ciudadano del país. La educación de los refugiados, aunque sea pospandémica en línea, debe ser cooperativa y no competitiva, que eduque para la liberación [...] evitando que el refugiado permanezca en el país imbuido de miedo (necropolítica).

El concepto de *necropolítica* fue acuñado por el africano Joseph-Achille Mbembe (2016), para designar el uso que se hace del poder social y político para decretar quién vive y quién muere, haciendo referencia a la extrema desigualdad de oportunidades en países con sistemas capitalistas como Brasil.

El sistema educativo y los actores internacionales tienen la responsabilidad de proteger a la población y a la universidad pública para que no queden a merced de la necropolítica y del imperativo “conéctate” que confiere una dinámica instrumental a las relaciones y a la educación. Aquí se apela por una universidad cultural, plural, emancipadora sustentada en comunidades de saberes migrantes, plurales e interculturales en el horizonte de la utopía (Freire, 1996).

Consideraciones finales

La certeza de vivir tiempos inciertos que frenan encuentros productivos está en la percepción de los participantes del curso virtual de extensión universitaria. Pero los testimonios, cargados de existencia, exponen aspectos de denuncia y esperanza en el acceso más igualitario a la educación y a las diversas tecnologías. La influencia y alcance de las organizaciones internacionales han contribuido para abrir la educación pública universitaria remota que, valiéndose de su autonomía, y dentro de sus posibilidades, ha enfrentado restricciones para facilitar el acceso a los más vulnerables. La apertura por una acción colectiva, para la heterogeneidad socio-cultural, para un currículo flexible y para la relación academia-sociedad le otorga pertinencia social y significado.

El potencial libertador, utópico, de la tecnología digital vinculada al capitalismo de la vigilancia –distopía– desafía a pensar un proyecto político-pedagógico solidario, en vista de evitar la suspensión de derechos y la perpetuación de las desigualdades, justificadas por la modernidad digital. Es evidente que los actores internacionales producen un efecto importante sobre los Estados que deciden sus políticas, influenciados por instituciones transnacionales o por corporaciones económicas. Con eso, el destino de los recursos que alcanza el diseño curricular, la adopción de tecnologías, modos de comunicación y subjetivación, transforma la educación y la universidad. Es momento de pensar críticamente la “universidad – plataforma” y la educación por aplicativos como futuro posibles, gerenciada por algoritmos numéricos, la inteligencia artificial y modelos híbridos de aprendizajes (Gomez, 2021), derivada del Estado – Plataforma (Levy, 2021; Woillet, 2021).

Es momento revisar los usos que las personas hacen del

espacio virtual y de las orientaciones de acuerdos internacionales globales firmados por países heterogéneos que piensan y tienen intereses diferentes en el escenario mundial para, así, pensar en el seguimiento a los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) de la Agenda 2030.

Estamos en una situación-límite, sin posibilidad de subestimar ninguna de las percepciones, visiones de mundo, narrativas, experiencia de vida, influencias internacionales, perspectivas de análisis ni de las subjetividades subsumidas, porque estas traen una propuesta de sociedad, de sujeto, de educación y de morada virtual que se pretende. En tiempo de covid-19, cuarentena, distanciamiento, aislamiento y “soledad con”, al decir de Freire, es coherente la actitud de recogimiento, de apertura y acción solidaria para nuevos aprendizajes interconectados en una comunidad heterogénea plural pues está en disputa la reinención de la educación superior con autonomía, que contribuya para emancipar a la comunidad inmigrante. Toda apertura trae consigo un cierre. Abierto, cerrado, y sus variantes, constituyen un territorio, un complejo juego de poder al que estamos invitados.

Referencias

ACNUR. (2021). *Perfil Socioeconômico dos refugiados no Brasil: Subsídios para a elaboração de políticas*. Autor.

Amin, S. (1988). *La desconexión*. Buenos Aires: IEPALA.

Appadurai, A. (2006). *Fear of Small Numbers: an Essay on the Geography of Anger*. Durham, NC: Duke University Press.

Blázquez, A. (2017). ¿Estados fallidos o concepto fallido? En *El orden mundial*. Recuperado de <https://elordenmundial.com/estados-fallidos-o-concepto-fallido/>

Brasil. (2021). Decreto No 10.609 de 26 de janeiro de 2021. Institui a Política Nacional de Modernização do Estado e o Fórum Nacional de Modernização do Estado.

Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: Clacso / Siglo del Hombre.

Finnemore, M. (2017). Norms and State Structure: UNESCO and the Creation of State Science Bureaucracies. En: *National Interests in International Society*. Ithaca: Cornell University Press.

Freire, P. (1969). *¿Extensión o comunicación?* Santiago de Chile: Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura)

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. [2ª ed.]. México: Siglo XXI.

Global Risk Report 2021 Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_GRR21_Executive_Summary_Spanish.pdf .

Gomez, M.V. (2004). *Educacao em rede: umavisão emancipadora*. São Paulo: Cortez.

Gomez, M.V. (2011) Levinas & Freire: la ética de la responsabilidad para la interacción cara-a-cara en la educación virtual. *Revista de Innovación Educativa*, 11(57), 157-168.

Gomez, M.V. (2011) Reivindicando as contribuições pedagógicas de Paulo Freire frente à financeirização da educação. *Cadernos Ceru*, série 2, v. 22, n. 1, junho. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/29476/0>

Gomez, M. V. (2018). Eu e o exílio: um diálogo com Lutgardes Costa Freire. *Revista Z Cultural (UFRJ)*, XIII, 1-8.

Gomez, M. V. (2021). Universidad – plataforma en debate. Mimeo. Post. Recuperado de: <https://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com>

Levy, P. (2021) Pierre Levy - Estado plataforma. *El Pais* 26 jun 2021.

Mbembe, A. (2016). Necropolítica. *Arte & Ensaio. Revista do UFRJ*, (32), 123-151.

Moreno, M. (2019). Territorialidades educativas y vivencias migrantes: la pedagogía en la virtualidad. Em: M.V. Gomez (org.), *MigraEduca: vulnerabilidade como potência ou abrir a educação superior com migrantes e refugiados*. São Paulo: Virtus Educação.

Negroponte, N. (1995). *A vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras.

NIC.br. (2020). Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação sobre o COVID-19 no Brasil: pesquisa Painel TIC COVID-19, terceiraedição: Tabelas. Ensino remoto e teletrabalho*. São Paulo.

OCDE. (2019). *Education at a Glance 2019*. Country note Brazil. Recuperado de https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_BRA.pdf

ONU. (2015). Resolução A/RES/70/1 Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o DesenvolvimentoSustentável.

ONU. (2016). Resolución A /HRC/32/L.20, Promoción, protección y disfrute de los derechos humanos en Internet.

Pérez Alcalá, M. S. (2012). *Afectos, aprendizaje y virtualidad*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Pinto, Á. V. (1986). *A questão da universidade*. São Paulo: Cortez.

Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Romo Torres, R., Castaneda, M.M. e Aguirre, M. S. O. Educaçãoem rede: umavisão emancipadora. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2006, v. 11, n. 31 [Acessado 25 Julho 2021], pp. 191-193. Recuperado de:

<<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100015>>. Epub 17 Maio 2006. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100015>.

Tapscott, D. (1996). *The digital economy: promise and peril in the age of networked intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.

Unión Europea (UE). (1999). *Bologna Process*. Recuperado de https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_pt

UNESCO.(2020). Globalcoalition. Recuperado de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition/>

Woillet, Simon. (2021) *De «l'état plateforme » au « citoyen usager» – entretien avec Marie Alauzen 07 avril* <https://lvsl.fr/de-letat-plateforme-au-citoyen-usager-entretien-avec-marie-alauzen/>

Zourabichvili, F. (2004). *O vocabulário de deleuze*. Río de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudo em NovasTecnologias e Informação, Unicamp.

Zuboff, S. (24 de enero2020). You Are Now Remotely Controlled. *The New York Time*. Recuperadode<http://cs.wellesley.edu/~cs115/readings/zuboff-oped.pdf>

Luchas feministas, identidad y recursión. Consideraciones epistémico-pedagógicas en tiempos de pandemia

Ricardo Romo Torres

Profesor-investigador jubilado. Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara. México.

A la memoria de Alcira Argumedo, por sus voces y gritos emitidos desde el manantial de creación insaciable que es nuestra América.

En el marco de las epistemologías desarrolladas por pensadoras latinoamericanas, explorar y dar cuenta de las luchas feministas plantea un desafío cuya dificultad se despeja asumiendo una especie de complementariedad entre la perspectiva de la socióloga y epistemóloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui cuando, citando a Boaventura de Sousa Santos, plantea la necesidad de “encontrar una salida a la disyunción asfixiante del colonialismo, algo así como una <<epistemología del sur>>” (...), pero en clave feminista” (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 54); y la valoración conferida por el epistemólogo portugués, al señalar que “no es por casualidad que, en las dos últimas décadas, la sociología feminista produjo la mejor teoría crítica” (Santos, 2000, p. 28). Precisamente en América Latina eso se expresa en los aportes de Alcira Argumedo, Raquel Gutiérrez y la propia Silvia Rivera Cusicanqui, entre otras intelectuales sobre el tema.

En la dirección apuntada, habría que asumir el reto lanzado por María Paola Meneses en cuanto a que “la entrada en el siglo XXI precisa una cartografía en red, dialógica, más compleja y más preocupada de la diversidad, que torne visibles alternativas epistémicas y ontológicas, más allá de las fracturas

abismales” (2018, p. 133), lo que pueda permitir un tratamiento de la identidad y la *recursión*.

Por su parte, Jesús Martín-Barbero se plantea: “¿quién ha dicho que la cartografía sólo puede representar fronteras y no construir imágenes de las relaciones y los entrelazamientos, de los senderos en fuga y los laberintos?”. Y para responder la pregunta se inspira en Michel Serres al aseverar que “estamos ante una lógica cartográfica que se vuelve fractal —en los mapas el mundo recupera la diversa singularidad de los objetos: cordilleras, islas, selvas, océanos— y se expresa *textual*, o mejor textilmente: en pliegues y des-pliegues, reverses, intertextos, intervalos.” (Martín-Barbero, 2002, pp. 11-12).

Preludio freiriano en torno a una cartografía

Una cartografía, en su acepción epistolar, será de gran utilidad para adentrarse en la obra de Paulo Freire, dándole continuidad con la educación en red desarrollada por Margarita Victoria Gomez (2004/2005). Son cinco los libros de cartas escritos por el pedagogo de Recife; por orden del año de publicación, figuran: *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (1977/1987), *Cuatro cartas a los artistas y animadores culturales* (1980), *Cartas a quien pretende enseñar* (1993), *Cartas a Cristina* (1994) y un quinto aparece con el título de *Pedagogía de la Indignación* (2000), en cuya primera parte rotulada como “Cartas pedagógicas” se colocan tres misivas.

Por lo general se valora a *Pedagogía del oprimido* como la obra maestra de Paulo Freire (1978). Sin embargo, hay otra con tal envergadura a tomar en cuenta: *Cartas a Guinea-Bissau* (1977/1987). *Apuntes de una experiencia pedagógica*

en proceso (1977/1987). En la primera parte describe los momentos de la experiencia en el transcurso del tiempo, dejando la segunda para transcribir 17 cartas dirigidas al equipo de alfabetización y a Mario Cabral. Es notable la dedicatoria "Educador-educando de su pueblo", a Amílcar Cabral; así como también el epígrafe de este luchador, que marca la directriz de la argumentación desplegada por Freire a lo largo del texto.

En ese libro inaugural relativo a las cartas, expone sus marcas culturales que se pueden traducir en señas identitarias entre dos contextos histórico-culturales. Describe lo importante que fue para él su primer contacto con África, al llegar a Tanzania: "pisar por vez primera el suelo africano y sentirme en él como quien volvía, no como quien llegaba. (...) Desde ese momento en adelante, aun las cosas más insignificantes — viejas conocidas— comenzaron a hablarme y a hablar de mí" (Freire, 1987, p. 11). Y continúa extasiado con el paisaje y la geografía, confeccionando una cartografía a través de los cinco sentidos:

El color del cielo, el verde-azul del mar, las palmas de cocos, los mangos, los cajueiros, el perfume de sus flores, el olor de la tierra; los plátanos, y entre ellos mi bien amado plátano-manzano; el pescado al agua de coco; los saltamontes brincando en la grama rastrera. (Freire, 1987, p. 11).

En ella incluye a las personas y sus expresiones cuando añade "el mecerse del cuerpo de las gentes al caminar por las calles, su sonrisa de disponibilidad para la vida; los tambores sonando en el fondo de las noches; los cuerpos bailando y, al hacerlo, 'dibujando el mundo'" (Freire, 1987, pp. 11-12); y remata esa evocación, sellando tanto el contexto como la situación inter-identitaria brasileña-africana:

La presencia, entre las masas populares, de la expresión de su cultura (una cultura que los colonizadores no consiguieron matar, por mucho que se hayan esforzado en hacerlo), todo eso me dejó profundamente impresionado y me hizo percibir que yo era más africano de lo que pensaba. (Freire, 1987, p. 12).

Por su parte, en *Cartas a Cristina* alude a la identidad cultural de los educandos, pero también se explora en su trayectoria desde su *estar siendo*. Además, vierte una concepción de las luchas encarnadas en las huelgas de los profesores (décadas después problematizará la función de estas últimas aduciendo que “no es posible resolver hoy con una huelga problemas que fueron resueltos con la huelga veinte años atrás. Es cuestión de eficiencia. La huelga hoy en día ya no es eficiente como vía de lucha, necesitamos buscar un sustituto.” [Freire y Torres, 1994]).

En el marco de la pedagogía de la virtualidad de signo freiriano, Margarita Victoria Gomez se percató de la importancia de la actividad epistolar en la obra del pedagogo y filósofo brasileño. Bajo la directriz de la educación en red se pregunta:

¿Qué haría Paulo Freire con un *e-mail*? En una de sus obras, él hace referencia a su experiencia con la Internet y considera que la producción social del lenguaje y los instrumentos tecnológicos que “acortan” el espacio y el tiempo son las herramientas con las cuales los seres humanos intervienen mejor en el mundo. (Gomez, 2004/2005, p. 117).

Casi cinco lustros atrás, en el contexto de lo que se denominaba informática educativa, Gomez formulaba las siguientes preguntas en torno a la identidad y la solidaridad, que siguen vigentes:

¿Hasta qué punto se puede pensar ahora la resignificación de la práctica docente en relación a la incorporación de las tecnologías de la información emergentes en la misma? ¿Se presentan hoy como un nuevo organizador social al punto de configurar las prácticas sociales? ¿En lo educativo, llegarán a definir nuevos espacios, lenguajes e identidades socio culturales? (...) ¿Qué conocimiento permitirá simbolizar una mejor convivencia solidaria? ¿Solidaria con qué de todo esto? ¿Cómo educar en la solidaridad dentro de la lógica del opositor? ¿Cómo ser solidarios? (Gomez, 1998, p. 19).

Cartografía de movimientos y luchas feminista

Alcira Argumedo traza una cartografía de las luchas acontecidas a lo largo y ancho del continente desde la Conquista hasta la Revolución Sandinista, pasando por los movimientos independentistas. El corazón de su propuesta epistemológica está en lo que ella denomina las matrices teórico-políticas, donde se entretrejen conceptos, valores, experiencias. En las matrices europeas del liberalismo y el marxismo, abordadas en historias paralelas, emerge una línea de fuga en torno a nuestra América y, cuando son insuficientes los aportes filosóficos del Norte, se precisa de un interjuego de contribuciones foucaultianas y piagetianas, mediadas por el aporte del epistemólogo argentino Rolando García, conformándose una especie de cartografía en red.

Los silencios y las voces en América Latina, en su edición de 1992, en la misma medida en que constituye una protesta a la celebración del quinto centenario del “descubrimiento” de América; representa un reconocimiento a las rebeliones de Tupac Amaru, Tupac Katari, al marxismo indoamericano de José Carlos Mariátegui. Sin embargo, habría

que decir que Argumedo en este libro no se detiene a dar cuenta de los movimientos gestados en el contexto boliviano. Lo que sí logra es la articulación de las luchas y los sufrimientos al interior, las matrices teórico políticas. En ese contexto, tras pasar revista de los gritos de espanto u horror emitidos por Tupac Amaru, Hidalgo, Morelos, entre tantos y tantos personajes, se pregunta: “¿Cuáles son las verdades y los fundamentos inapelables que justifican privilegios desmedidos al precio del sufrimiento de miles de millones de hombres, mujeres y niños?” (Argumedo, 2004, p. 7).

Por otro lado, alude a *Los condenados de la tierra*, de Fanon (1963), en coincidencia con la visualización de las marcas de dolor infringidas por el opresor a los oprimidos, en donde en la emancipación de éstos son indisociables las dimensiones cognitivas y ética-políticas.

Ahora bien, Argumedo trazó una cartografía en clave nacional-popular, omitiendo las luchas acaecidas en Bolivia, que Raquel Gutiérrez y Silvia Rivera Cusicanqui procuran subsanar bajo la óptica comunitaria-popular. Cabe señalar que las luchas feministas libradas en Bolivia se han destacado por su potencia, incluso en el manejo creativo de la pandemia, empleando alternativas a la medicina convencional; en ello, una mención especial a los esfuerzos desplegados por la Dra. Patricia Callisperis, del Departamento de Beni y el Dr. Germain Caballero, presidente municipal de San José de Chiquitos, declarado primer municipio libre de covid-19.

En ese contexto, después de incursionar en la historia oral de los Andes y tras el desencanto de la palabra escrita, Rivera Cusicanqui decide profundizar en la sociología de la imagen, descubriendo una genealogía a través de una iconografía boliviana. Rivera Cusicanqui está inscrita en una micropolítica en cuyos análisis subraya los entramados

comunitarios (Gutiérrez Aguilar, 2011) y los sujetos devienen en actores-red (Latour).

La autora de *Sociología de la imagen* plantea una diferenciación entre colonialidad y colonialismo, optando por el segundo.

¿Por qué no podemos admitir que tenemos una permanente lucha en nuestra subjetividad entre lo indio y lo europeo? esas son cuestiones que debe decir: esas son cuestiones de colonialismo interno y no de colonialidad, porque, porque hablar de colonialidad, es hablar de una estructura vaga, ubicua, que describe a un ente externo a nosotros (el estado, el poder). (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 311).

Y respecto a su visión de las luchas feministas cabe preguntar ¿cómo y desde dónde constituir feminismos que estén alimentados por la epistemología *ch'ixi*? ¿Acaso Silvia Rivera Cusicanqui precisará del concepto de interseccionalidad para elaborar sus planteos respecto a los feminismos? Una posible vía de respuestas está en plantear una especie de conjugación entre los feminismos comunitarios y los feminismos nustramericanos (a la manera de Francesca Gargallo).

Precisamente la idea del *doublebindpächuyma* en tanto situación que intercala la doble atadura con las entrañas superiores, plantea lo que Rivera Cusicanqui denomina “una episteme propia: una sintaxis que pueda conjugar/conjurar el *doublebindpächuyma* que caracteriza nuestra reflexividad presente, de tal manera que se pueda abrir zonas de autonomía y emancipación en/con nuestras prácticas personales y colectivas” (2015, p. 30).

Ahora bien, Raquel Gutiérrez, situada en el contexto boliviano e interesada en las palabras y en su entretrejerse, postula los entramados comunitarios para “brindar un

sustantivo común que permita aludir –es decir, que nombre y designe– lo que una y otra vez se nos hace visible en aquellos momentos intensos de despliegue del antagonismo social” (Gutiérrez Aguilar, 2013, p. 24). En su obra encontramos la doble mirada de las luchas. Por un lado, una mirada macro colocada en *Los Ritmos del Pachakuti*, en donde “trata de abordar los quiebres sociales producidos por las luchas y levantamientos indígenas y populares en Bolivia entre los años 2000 y 2005” (Gutiérrez Aguilar, 2009, p. 17); y se plantea: “¿de qué manera estas luchas iluminan formas emancipadas de convivencia?” (p. 36), “¿cuáles hombres y mujeres dentro de una sociedad deciden luchar y cómo lo hacen?” (p. 37). Y por otra parte, una mirada micro:

Nosotras ponemos el acento en la capacidad y en el despliegue de la lucha –cotidiana y extraordinaria– de las diversas colectividades humanas y, durante el registro minucioso de tales luchas, enfatizamos en las prácticas concretas que permiten la regeneración-reconstrucción de vínculos entre las personas, la creación de riquezas materiales y simbólicas –igualmente concretas– y en las formas en que todo esto se organiza y se gestiona. (Gutiérrez Aguilar y Rátiva Gaona, 2020, p. 42).

Ya en el ámbito propiamente de las luchas feministas, Gutiérrez Aguilar considera que:

La lucha es por la vida y contra todas las violencias patriarcales. En esta forma distinta de hacer política, podemos ir tejiéndonos, podemos trenzarnos y prestarnos fuerza entre unas y otras. Es una lucha feminista en marcha y que vuelve a revitalizar los contenidos antipatriarcales de la lucha. (Barber, 2019a).

De la misma forma, ha sido capaz de explicitar su posición y contexto grupal desde las “mujeres urbanas de clase media nacidas en la segunda mitad del siglo XX” (Gutiérrez Aguilar, 2010, p. 63). Y sobre esa base expone lo que denomina *disposición de sí*. La disposición de sí constituye un procedimiento de lucha personal para enfrentar los cercos y romperlos en el ámbito familiar (Gutiérrez Aguilar, 2010), pero también encarna un recurso para dar cuenta de las luchas libradas en el marco de las guerras del agua y del gas en Bolivia. (Gutiérrez Aguilar, 2009).

Esa práctica de la *disposición de sí* abierta a *las y los otras/os* constituye una de las praxis posibles para asimilar una perspectiva de las luchas feministas y la problematización de la identidad, enmarcadas en las políticas y culturas de la memoria. En estas últimas, la concepción de la sociedad como red de conversaciones, aportada por Humberto Maturana, será fundamental, pues la conversación se constituye en el entrelazado del lenguaje con el emocionar, y el entramado de conversaciones dará lugar a la cultura. De ella diferencia la cultura patriarcal, basada en la negación; la jerarquía, de la matrízica, sustentada en el amor; la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia (Maturana, 1996).

Precisamente, en lo concerniente a la red prevista por Meneses (2018), los trabajos de Raquel Gutiérrez Aguilar y Silvia Rivera Cusicanqui se inscriben en contribuciones procedentes de las epistemologías del Sur. Un caso concreto es el entramado conversacional previsto por Maturana y Varela (1984); de igual forma, la autopoiesis referida por Rivera Cusicanqui. En esta última se localiza el aporte de otra latitud: el actor-red de Bruno Latour. Con ello, cabe entrelazar corografía con red y memoria.

Por su parte Boaventura de Sousa Santos plantea los inter-movimientos en donde las luchas antipatriarcales habría

que articularlas con las luchas anticoloniales y anticapitalistas. Al pensar el futuro a partir de las epistemologías del Sur observa una contradicción entre memoria y anticipación (Santos, 2020a, p. 81), que podría ser pertinente para el abordaje de lo que él denomina interidentidad.

Identidad

Alcira Argumedo se presentaba como una afroargentina. Hija de un médico y de una mujer ya con hijos que se unió al galeno. Provinciana de Rosario, viajó a la urbe bonaerense a estudiar sociología. Contrajo matrimonio con Gunner Olsson, ensayista, director, actor y guionista teatral y cinematográfico. Asilada en México tras el golpe militar de 1976, colaboró como asistente de Gabriel García Márquez. En *Los silencios y las voces en América Latina*, quizá su obra más conocida, formula la interrogante: “¿desde qué <<nosotros>> pensar la modernidad?” (Argumedo, 2004, p. 86); en donde aborda el asunto de la identidad latinoamericana. Zurce y teje las matrices teórico-políticas, presentándolas como “formas de *tematización* de determinadas visiones del mundo que han sido procesadas por las mentalidades sociales” (p. 86); es decir, las matrices constituyen un anudamiento que “nos permite detectar las líneas de continuidad y ruptura de los conceptos, enunciados y propuestas pertenecientes a corrientes ideológicas de las ciencias sociales y en el debate político de nuestro tiempo” (p. 81).

Previamente a la tematización de la identidad latinoamericana, Argumedo examina las luchas de liberación de los países africanos y citando a Amílcar Cabral, entre otros, caracteriza a las personas como seres sociales identificados; e introduce una visión interseccional “con distintas instancias de

pertenencia: familia, clan, tribu, clases sociales, culturas, religiones, razas, etnias, naciones, continentes” (Argumedo, 2004, p. 188); aclarando que “lejos de presentarse como formas cristalizadas de identidad, las adscripciones sociales y culturales son esencialmente dinámicas y se van desarrollando y reformulando a través de innumerables experiencias personales e históricas” (p. 191).

En el caso particular de:

Las naciones de América Latina, las pertenencias sociales tienen una amplia correlación con las identidades culturales y sociales, donde la vida individual y social muchas veces está signada -como señalara Fanon para la Argelia colonial- por el color de la piel. (Argumedo, 2004, p. 192).

Por su parte, Raquel Gutiérrez Aguilar destaca dos momentos en su concepción de la identidad: en el primero, desde el confinamiento carcelario, plantea una idea de identidad que con el tiempo problematizará:

El modo como a mí me ha tocado vivir este rasgo fundamental de mi propia identidad, ha supuesto dos formas diferentes de entenderlo y asumirlo. Una primera, más académica y solo parcialmente práctica, y ahora, una segunda forma, más integral, rica, también teórica, pero esencialmente práctica. (Gutiérrez Aguilar, 2014, p. 144).

Para ello destaca la necesidad de “asumir la identidad propia, el ser mujer de manera integral, que no es fácil, pues es una identidad tan insistentemente negada, pero a la vez tan esencial e íntima” (p. 150).

En otro momento, la matemática, filósofa y socióloga mexicana emprende la crítica de la identidad, apoyándose en los representantes de la Escuela de Frankfurt, señala que

recupera “la sistemática crítica de Adorno al programa científico positivista –basado en la identificación exhaustiva de los objetos a estudiar– así como su compromiso por abordar las dificultades de una teoría comprometida con la no-identificación, con la no-identidad” (Gutiérrez Aguilar, 2013, p. 12).

Para la autora de los *Ritmos del Pachakuti* la apuesta es por “el feminismo autónomo, heterogéneo y ‘desde abajo’ popular-comunitario”, que está a contrapelo, problema de “los discursos y dispositivos institucionales que hacen de la comunidad una esencia, una identidad emblemática folklorizante –como argumenta Silvia Rivera Cusicanqui. En fin: una credencial de autenticidad para ser reconocida por el estado” (Gutiérrez Aguilar, 2018).

Rivera Cusicanqui, en el clásico *Oprimidos, pero no vencidos*, emprende un tratamiento de la identidad étnica ch’ixi, o bien, muy próxima a Judith Butler, alude a las identidades nómadas (2018). Así, al lado de la identidad étnica, que la concibe no “necesariamente asociada a un determinado estatuto ocupacional o de residencia rural-urbana” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 74), durante las trayectorias de luchas, observa: el “movimiento sindical formaba parte de una lucha más amplia de todos los oprimidos de Bolivia. Constatamos que con los hermanos mineros fabriles, constructores, no solamente nos unen relaciones de solidaridad de clase, sino también raíces históricas y culturales comunes” (p. 236). Y en el marco de los entramados comunitario-populares insiste:

Los indios ampliarían y adaptarían sus nociones culturalmente pautadas de la convivencia democrática y el buen gobierno, para admitir formas nuevas de comunidad e identidades mezcladas o *ch’ixi*, con las cuales dialogarían creativamente en un proceso de

intercambio de saberes, de estéticas y de éticas. (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 72).

Para la autora de Sociología de la imagen, fruto de conjugar y conjugar luchas, identidades nómadas (o *ch'ixis*) y prácticas educativas, surge una pedagogía en el horizonte epistémico, ético-político y estético de. De esta forma, su exquisito apartado titulado “El ojo intruso como pedagogía” hace mención de la obra de una de las más grandes pensadoras a nivel mundial:

En un ensayo clásico, Susan Sontag planteaba que la experiencia de observar una fotografía provoca una sensación surrealista, porque nos enfrenta de golpe a la paradoja del tiempo. Lo vivido, lo transcurrido, lo irrecuperable se hacen presentes como huella tangible y material de una presencia. (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 293).

Lo importante es que no se limita a citar fuentes europeas y estadounidenses, Silvia Rivera Cusicanqui tiene plantados firmemente los pies en la realidad, en el mundo, al expresar:

Este *taypi* o zona de contacto es el espacio *ch'ixi* de una estructura de opuestos complementarios. Ahí se entrelaza la teoría con la práctica, se realiza y se piensa sobre la comunidad autopoética, a la vez deseada y esquiva, realizada ya en la sola energía del deseo. (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 302).

De la misma forma, en esa zona de contacto y en espacios abigarrados se anuda la política a lo epistémico y lo ético, en donde:

La ética del trabajo significa para nosotros el hacer conociendo, el conocer con el cuerpo, el

autoconstruimos a través de un diálogo con la materia -la madera, el cemento, la tierra- y de las conversaciones (...). Aspiramos a generar una práctica basada en el silencio y no sólo en la palabra. Aspiramos a sazonar la palabra con el silencio y con el ritmo de las cuerdas del telar o la guitarra. (Rivera Cusicanqui, 2015, pp. 302-303).

Y en esas vibraciones rítmicas de las cuerdas del telar o la guitarra no basta lo epistémico, lo ético y lo político; se reclama una transformación de la ética en estética, “en una plasmación de actos y pensamientos en objetos: libros, bolsas, tejidos, revistas, plantas, comidas... y fotografías” (p. 303), cumplimentando la conjugación de cerebros y manos: mentes y cuerpos.

Rivera Cusicanqui apuesta por las identidades *ch'ixi*, manchadas, pues “la realidad boliviana es una realidad abigarrada, con identidades muy confusas y mezcladas” (Barber, 2019b). Previamente ya consideraba: “hay que trabajar la parte pedagógica. Hay que trabajar la pedagogía del maestro ignorante. Hay que trabajar la pedagogía de Freire” (Rivera Cusicanqui, 2012); de hecho, cabe mencionar que ella dispone del antecedente genealógico en pedagogía, se trata de *La creación de la pedagogía nacional*, libro escrito y publicado por Fausto Reinaga en 1910, que reinterpretó en clave abigarrada, manchada o *ch'ixi*.

Recursión: acercamientos intempestivos

Para adentrarnos en el asunto epistémico-pedagógico de la pandemia de covid-19, abordándolo desde la recursión, comparto la reflexión de Raquel Gutiérrez Aguilar, quien la considera una situación inédita a partir de la cual se:

Está sabiendo de una cantidad inmensa de casos de colapso literal. Sobre todo de las mujeres que están teniendo que hacer tres jornadas de trabajo en el mismo lugar. (...) Verdaderamente hay una intensificación inusitada de la explotación del trabajo y de la explotación de las energías vitales. (Gago, Gutiérrez Aguilar y Fuentes, 2020).

Y ante esa circunstancia se requiere que:

Entre muchas organicemos nuestras experiencias vitales y nombremos lo que nos pasa y tratemos de ser capaces de enlazarnos con otras. Es el camino que nos permitirá a la larga, o en el próximo o mediano plazo, revitalizar nuestra capacidad de disputar los modos en que organizamos la reproducción de la vida. (Gago, Gutiérrez Aguilar y Fuentes, 2020).

Rivera Cusicanqui visualiza en este tiempo de pandemia que “la gran enseñanza de la crisis es que es necesario volver a lo elemental. Y lo elemental es el alimento, la salud, mental y material, y la restauración del afecto y también del valor de la palabra” (2020, pp. 64-65).

En la misma dirección apuntada por la socióloga y epistemóloga boliviana, se encuentra el planteo de Boaventura de Sousa Santos en su libro *La cruel Pedagogía del virus*, recientemente publicado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; un constante preguntar que devela una actitud amorosa, un ruego compartido a la hora de inter-rogar, expresando así su enorme sensibilidad y solidaridad hacia la vida en su conjunto:

¿Serán posibles otras alternativas? ¿Qué conocimiento potencial proviene de la pandemia de coronavirus? ¿Cómo será la cuarentena para aquellos que no tienen hogar? ¿Cuándo se recuperarán los retrasos educativos

y profesionales? ¿Desaparecerá el estado de excepción creado para responder a la pandemia tan rápido como la pandemia? (Santos, 2020b, p. 23).

Son preguntas en el contexto de la pandemia en donde, al pretender ser solidario con los demás, se evita también el contacto con los más próximos. Con ello se resta la posibilidad de activar y desarrollar lo más entrañable: la cordialidad del pueblo reunido que celebra los triunfos alcanzados, uno de éstos expresado en la relevancia de las luchas feministas tomando las calles.

En cambio, Rivera Cusicanqui observa la relevancia del vínculo corporal entre personas:

La importancia que tiene el darse la mano en Bolivia, en el mundo urbano andino, es decir lo indígena en la ciudad, nos damos la mano una vez, un abrazo y luego otra vez la mano, pero en esta segunda vez hay un contacto visual, del reconocimiento, de alegría. (2020, p. 65).

Con ello hará referencias importantes, en el contexto de la pandemia, al contacto visual. A saludar con la mano, en donde ésta podría traducirse en el rostro levinisiano. Butler nos dice al respecto: “el rostro de Levinas no es precisa o exclusivamente un rostro humano, aunque comunica lo humano, lo precario, lo vulnerable” (2006, p. 20).

Rivera Cusicanqui y Gutiérrez se aproximan a la recursión desde un plano práctico: Gutiérrez no siendo boliviana ha dado respuestas solidarias a las luchas de ese país sudamericano, recuperando el asunto de la red de conversaciones constitutivas de la sociedad, pero sin considerar el plano de la recursión maturaniana; Rivera Cusicanqui se acerca bajo el *doublé bind* de Bateson y con sus alusiones a la

autopoiesis de signo maturaniano, dándoles un giro comunitario.

Así mismo, Butler, en su giro levenisiano, hace referencia a la recurrencia de Levinas en el marco de la primacía de la responsabilidad por el Otro, la cual es eminentemente ética, deteniéndose en los altos vuelos filosóficos del autor de *Entre nosotros*. Sin embargo, tal parece que no atiende la hospitalidad y la generosidad co-implicadas en la recurrencia que Levinas caracteriza del siguiente modo:

Es una recurrencia a sí a partir de una exigencia irrecusable del otro, un deber que desborda mi ser (...). Es lo debido que desborda el tener, pero que hace posible el dar. Recurrencia que es «encarnación» y donde el cuerpo, por el cual es posible el dar, se hace otro sin alienarse, porque ese otro es el corazón y la bondad del mismo. (Levinas, 1987, pp. 175-176).

Por lo demás, cabe establecer la diferenciación en tanto recurrencia como un concepto empleado no sólo por Levinas, también por Butler y Gomez, respecto a la recursividad y la recursión: el primero alude a la instancia categorial, mientras que los segundos al proceso de despliegue. En este texto optamos por emplear el de recursión.

A manera de interludio: una ruta cartográfica en la pedagogía freireana

Si atendemos la temática expuesta en este trabajo, inevitablemente se observaría que Freire no vivió una pandemia como la de nuestro tiempo. No obstante, estaría consternado por la cifra de muertos reportada día a día. Se situaría con una actitud solidaria ante un panorama tan agobiante. Celebraría las luchas feministas desplegadas en

pleno confinamiento, también aplaudiría la solidaridad expresada en muchos planos y esferas de las colectividades.

En el marco de la obra pedagógica freireana ¿Será posible encontrar una ruta cartográfica tejiendo e hilvanando el entramado existencial e histórico a partir de la recursión, *inconclusión* y estar siendo? Tal parece que la condición del inédito viable constituirá el camino al andar, orientándonos con la brújula de la esperanza rumbo a la recursión.

Sin lugar a duda, hay una serie de aportes condensados en la *Pedagogía del oprimido* al campo educativo, filosófico y antropológico. En este último ámbito se manifiestan los hombres y las mujeres de forma parentética, quienes en el marco de la educación problematizadora superan las “situaciones límites” Freire, 1978, p. 143). mediante “actos límites” (Freire, 1978, p. 116), permitiéndoles acceder a lo *inédito viable*. Lo inédito viable como espacio generador de necesidades (Freire, 1978, p. 143). Necesidades nunca cubiertas por la condición de inconclusión de las personas en su estar siendo existencial-histórico en el mundo. Esa inconclusión nos remite a lo que Ernst Bloch denomina *preguntas indeterminables*, una pregunta indeterminable, explica, “no se endereza con una respuesta preparada, sino que aún no tiene respuesta en absoluto”; de tal manera “que no tendríamos solo una lógica sino una problemática, una ciencia de la pregunta” (citado por Zemelman, 2012, p. 148).

Ya hemos señalado el énfasis conferido al contexto boliviano, al que Freire también aludió en el diálogo sostenido con Faundez. Este le pregunta a Freire: “¿Otro colonizador, esta vez *criollo*, sustituyó al antiguo e hizo todo lo posible para que la creencia continuase en la sociedad aimara?”, a lo que contesta el brasileño: “me parece muy interesante el camino que propones al hacer la pregunta, al indagar sobre la respuesta aimara.” (Freire y Faundez, 2013, p. 158).

Cabría aquí agregar otra interrogante de gran pertinencia para nuestro primer apartado: “¿cómo enfrentarse (...) a la rigidez del poder de clase asociado al Estado? Esta pregunta tiene que ver con la reinención de los métodos de lucha, con la reinención de la lucha”, según palabras del propio Freire. (Freire y Faundez, 2013, p. 115).

Así, los impulsos creativos de la educación problematizadora se ven coronados en *Por una pedagogía de la pregunta*, libro dialogado y en coautoría con el sociólogo chileno Antonio Faúndez, que cumplimentará una proximidad con la posible ciencia de la pregunta de signo blochiano. De hecho, aduce cómo los interrogantes pierden la cualidad de indeterminables, porque “cuando una pregunta pierde la capacidad de asombrar, se burocratiza”; además de “que existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. De modo radical, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo” (p. 76).

En esta dirección resulta pertinente compartir el asunto expuesto por Ernst Bloch, en el marco de la pregunta en sus implicaciones con el asombro:

Cuando se pregunta de un modo mucho más exacto, aparente y se nota. Cuando se cree saber cómo florece una flor e incluso los más necesitados van a ver a visionarios y hablan de elfos que se ocupan del florecer. La ciencia empalidece al asombro, ese cuestionador insondable, cómo ésta llega a ser aquella (...) Casi nadie mantiene el asombro más allá de la primera respuesta; nadie tiene el problema, entregándose concretamente, y de un modo duradero a este asombro y ateniéndose a sus rupturas o a sus transformaciones. (2005, p. 176).

Freire respalda al asombro, lo acrecentante desde el momento germinal de la flor, encarnado en *Pedagogía de*

oprimido hasta el florecimiento en *Pedagogía de la esperanza* (1993), mediadas por los libros dialogados que se plasman en *Por una Pedagogía de la pregunta* y *Pedagogía: diálogo y conflicto* (Freire, Gadotti, Guimaraes y Hernandez, 1983). Cabe adelantar que retomaremos, en la parte final del capítulo, las resonancias líricas implicadas en la esperanza plasmada en su poema *Canción obvia*, en donde, precisamente, alude a la flor.

El entramado de la inconclusión, inédito viable y estar siendo es retomado en el marco de la esperanza por este autor. De hecho, la inconclusión es resituada en el ámbito de las luchas de esta forma: “liberándose en y por la lucha necesaria y justa, el oprimido, como individuo y como clase, libera al opresor, por el simple hecho de impedirle continuar oprimiendo” (Freire, 2007, p. 95), y tiene el alcance de:

Liberarnos en la medida en que nos hicimos capaces de percibirnos como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Y sobre todo al percibir que la pura percepción de la inconclusión, de la limitación, de la posibilidad, no basta. Es preciso sumarle la lucha política por la transformación del mundo. (Freire, 2007, p. 95-96).

Por último, para el autor de *Pedagogía de la esperanza* la recursión se localiza de manera implícita en las cuestiones de la otredad, en las del plano de la insistencia del por, con y para los demás; por lo tanto, la gestación tematizante está en la base de su postura ética y política. Con ello, vale la pena señalar que hay una luz que anuncia, en estado práctico de la cuestión, en la que partiendo de su insistencia pedagogía estuvo en condiciones de subrayar recurrente y recursivamente el estatus de ésta; pues el despliegue recursivo se expresa ya en los títulos de sus libros: *Pedagogía del oprimido* (1968), *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con Pedagogía del*

oprimido (1993), *Por una Pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez* (1985), *Pedagogía: diálogo y conflicto* (1995), *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para una práctica educativa* (1996), *Pedagogía de la indignación* (2000) y *Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la Historia* (2014).

Educación en red y pedagogía de la virtualidad: otras aproximaciones al problema de la recursión

En la perspectiva de Margarita Victoria Gomez la educación en red (2004/2005) constituye un asunto humanístico orientado por la emancipación, conjugando un tejido de recursos científicos, epistemológicos, éticos, políticos y estéticos; por eso, trasciende a la visión meramente tecnológica del ámbito educativo. En su esfuerzo por transitar de la educación en red hacia una pedagogía de la virtualidad está la pretensión de dar cuenta y contribuir, al mismo tiempo, a la formación de redes educativas emancipadoras. Se trata de un enfoque emancipador porque en él está implicada una concepción libertaria de la esfera educativa.

Círculos de cultura, estar siendo son algunos de los aspectos que Gomez retoma de Freire para traducirlos en círculos de cultura digital, estar siendo en la red; pero no se trata solo de un cambio terminológico, sino de la reinención en una pedagogía de la virtualidad sustentada en la apropiación crítica y creativa de la tecnología, en función de los principios de la educación popular encausados a la conformación de una sociedad abierta y participativa, orientada por la eticidad y voluntad de los sujetos.

Entre los desafíos mayores de la pedagogía de la virtualidad está el superar la cultura del silencio mediante la creación de círculos de cibercultura, siendo los participantes verdaderos sujetos pedagógicos en “el estar en red” (Gomez, 2004/2005, p. 192). En ellos, los hombres y las mujeres recuperan su historia y cultura utilizando crítica y, creativamente los dispositivos tecnológicos. De esta manera se traspasan las actitudes individualistas y solipsistas.

La pretensión de incidir en la recreación permanente de redes se cumplimenta con la de construir espacios alternativos en la modalidad virtual, encaminados a promover la formación integral de las personas, aportando los andamiajes y mediaciones pedagógicos capaces de incentivar la formación multidimensional de los sujetos pedagógicos en red.

El inacabamiento y la incompletud formuladas por Freire permean la pedagogía de la virtualidad. No solo los sujetos sino la propia “pedagogía de la virtualidad <<está siendo>> en la multiplicidad de prácticas educativas en la esfera digital y no procede necesariamente por consejos o recetas, y sí por la praxis” (Gomez, 2004/2005, p. 191). En esa multiplicidad de prácticas, Gomez concibe la identidad en el marco de un proceso inacabado en donde los sujetos inconclusos aspiran al encuentro con los demás, en lo que ella denomina círculos de cibercultura o círculos de cultura digital, de marcada inspiración freireana. En ese marco el problema de la identidad es repensado y replanteado para el ámbito de las redes y en función del inacabamiento de hombres y mujeres en su estar siendo, no exento de luchas por parte de los docentes (Gomez, 2004/2005). Al interior del feminismo, la distinción propuesta por Marta Lamas (2021, p. 99) entre “ser mujer” y “estar mujer” podría ser reformulada como *estar siendo mujer en red* de la pedagogía en/de la virtualidad.

Ya en el plano de los dispositivos tecnológicos, se encuentra latente la cuestión de que “la internet nos engancha en una red interior en la cual podemos liberarnos o pulverizarnos” (Gomez, 2004/2005, p. 84). Así, desde la opción emancipadora, cabe reinventarla a partir de la óptica en donde la “finalidad en el uso del Internet, como dispositivo pedagógico, sería emancipar el saber, la ética, la solidaridad, promoviendo interfaces facilitadoras de experiencias humanas” (Gomez, 2004/2005, p. 84). El tema cartográfico lo sustenta Gomez en la obra de Deleuze y Guattari, resituándolo en el proceso de la creación y la evaluación de los cursos web, pero también en la exposición de la pedagogía de la virtualidad.

La característica de la cartografía es su movimiento permanente, constituyéndose en un principio con base en “la lectura de mundo a partir de entrañar lo obvio y no por medio de la mirada formateada”, en donde de lo que se trata es de “construir y no copiar para el conocimiento, pues esto implica descubrir y problematizar, acogiendo la curiosidad epistemológica” (Gomez, 2004/2005, p. 203). Así mismo, una pedagogía nómada (Gomez, 2004/2005, p. 95) como ésta podría integrarse a la cartografía nómada (Martín-Barbero, 2002) y a la identidad nómada de Butler y Rivera Cusicanqui.

Por último, cuando la educación en red, implicada en la pedagogía de la virtualidad, asume recursivamente el desafío de dar cuenta de los sujetos pedagógicos en red, también accede a la recursión de manera ética y política. De ahí que en donde en la “elaboración del rostro en el espacio virtual, se quiere llamar la atención para el ‘ayer’ que aún persiste, y un mañana por venir” (Gomez, 2011, p. 161), Gomez, citando a Levinas, asevera: “se trata de una presencia frente a un rostro, una presencia abierta y generosa incapaz de aproximarse al otro con las manos vacías” (p. 66). Sin embargo, para acceder a la recursión no basta con recuperar procedimientos literarios,

tal como el “universo en forma de laberinto, donde el espejo y la recurrencia no permiten visualizar la salida de ese mundo, pero tenemos la tarea de descubrirla por medio de la acción.” (2004/2005, p. 115). Con toda esa presencia borgiana implicada en esos aportes de Gomez, se requiere considerar la acción desde las manos, pues como lo destacó Escher, son la parte más sincera del cuerpo.

Precisamente en el marco del accionar ante esa nuestra América que sufre, y que fue plasmada en los contornos de un dibujo de una persona llorando, Argumedo y Olsson no pueden ser indolentes. No lo son, pues durante la pandemia supieron captar los contornos del confinamiento a cuatro manos, cual rostros escriturales, al formular las siguientes preguntas:

¿Es legítimo preguntarse si la tragedia de la pandemia que hoy afecta a gran parte de los países del mundo, tiene causas naturales imprevisibles o se trata de otra cosa? Ante la posibilidad de un delito ¿es legítimo tomar en consideración los antecedentes de un sospechoso? (Argumedo y Olsson, 2020, s.p.).

Ambos complimentan la oración fanoniana, parafraseada para nuestros efectos: ¡rostro mío haz de mí una persona que siempre inter-rogue! La obra de Fanon resultó para Argumedo un referente clave en virtud de la pertenencia afro-argentina en la que se adscribía.

Por lo demás, Argumedo es quien más se aproxima a la recursión en clave práctica bajo la concepción matrízica teórico-política, cuando emprende una continuidad en *Los silencios y las voces. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*, particularmente con las “Notas sobre el pensamiento popular” publicadas por su esposo GunnerOlsson en 1970. De la misma forma, potencia su legado epistémico compartiéndolo con su hijo Juan Pablo Olsson, quien también es sociólogo.

Con ello, se observa un despliegue recursivo que va de los impulsos señeros de Gunner Olsson, al trabajo de Argumedo y de ésta hacia la actividad de Juan Pablo Olsson Argumedo, en la red de conversaciones que en un primer momento fue para ella una cartografía de lucha y que después deviene en un trabajo colaborativo con su hijo. En ese contexto la identidad y solidaridad se anudan, al grado de que su propensión matrística impacta a su hijo, quien sigue los pasos sociológicos de su madre, al grado de escribir con ella, a cuatro manos, el artículo “El Coronavirus y las casualidades permanentes: interrogantes sobre el futuro del planeta”.

A manera de inconclusión

Cien años de esperanzas son el signo del legado de Paulo Freire resumido en los versos de *Canción obvia* (Freire, 2000, p. 8): “mientras te espero / trabajaré en los campos / y conversaré con los hombres/ Sudará mi cuerpo, que el Sol quemará. / Mis manos se llenaran de callos”. Se trata de una espera activa que involucra a las/os otras/os en un diálogo siempre inconcluso y abierto a lo inédito viable. Un diálogo que incluyen las manos devenidas, rostros encallecidos por el trajinar cotidiano. Te esperaré con todos mis sentidos para avizorar las cosas solo visibles al corazón; para escuchar murmullos, voces y gritos en la difusa sonoridad cotidiana. Y no satisfecho, “Estaré preparando tu llegada / como el jardinero prepara el jardín / para la rosa que se abrirá en la primavera”, siendo la utopía esa rosa en de-venir gozoso. Y en momentos de desesperanza, en donde el desierto de la pandemia se acrecienta por el miedo a los contagios e impide los contactos, precisamos del oasis de la poesía. Así mismo requerimos de las consideraciones epistémico-pedagógicas implicadas en las

luchas feministas, identidades y recursión, desde la temporalidad afectiva como marca de la actual ola.

Esto último ha sido el esfuerzo desplegado en el presente texto, hilvanado en torno a cartografías en donde el entramado de mapas nocturnos pretende orientar la marcha endirección de los crepúsculos: hacia adelante. La penumbra, siendo la única palabra verdadera, torna a los murmullos y al silencio, en ecos reverberantes cuyas vibraciones encuentran asidero existencial e histórico en los rostros... en las manos... en un corazonar latiendo, en la clave recursiva de las disconformidades feministas, en tanto gérmenes de potenciación... en el estar siendo... El presente texto ha nacido con un preludio y termina cubriéndose con el manto encantador e infinito de la incompletud...

A lo largo del capítulo, he procurado dar cuenta de una cartografía en red que recupere los entramados comunitarios en donde los silencios, las voces y los murmullos coexistan al lado de los gritos de dolor y de la organización de la alegría. Las luchas feministas comportan la potencia en el tejido de palabras, gestos e imágenes encarnadas; todas ellas hilvanadas por un ir y venir de la memoria, junto con anticipaciones. Esa cartografía en red tiende puentes con la educación en red, teniendo como marca identitaria el horizonte y el espacio de posibilidades desde el estar siendo personas y colectividades, desplegándose inconclusa y recursivamente.

Referencias

Argumedo, A. (2004). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Ediciones del Pensamiento Nacional.

Argumedo, A. y Olsson, J. (2020, abril). El Coronavirus y las casualidades permanentes: interrogantes sobre el futuro del planeta. *InfoSur*. Recuperado el 5 de julio de 2021, de <http://infosur.info/el-coronavirus-y-las-casualidades-permanentes-alcira-argumedo-juan-pablo-olsson/>

Barber, K. (2019a/04/12). El feminismo está en un momento de lucha abierta [Entrevista con Raquel Gutiérrez]. *Píkara* Recuperado el 29 de mayo de 2021, de <https://www.pikaramagazine.com/2019/12/el-feminismo-esta-en-un-momento-de-lucha-abierta/>

Barber, K. (2019b, 17 de febrero). Silvia Rivera Cusicanqui: “Tenemos que producir pensamiento a partir de lo cotidiano”. *El Salto*. <https://www.elsaltodiario.com/feminismo-poscolonial/silvia-rivera-cusicanqui-producir-pensamiento-cotidiano-pensamiento-indigena?fbclid=IwAR1p99x4bVgW7hVqMzTZwIb-9p1jxR0QbpK-pVx2yMaZfVQawd1sgGpnQKU>

Bloch, E. (2005). *Huellas* (M. Salmerón, Trad.). Tecnos

Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.

Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1987). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (7ª. reimp.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1977)

Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para una práctica educativa*. Siglo XXI.

Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (7ª. reimp.). Siglo XXI.

Freire, P. y Faúndez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*(C. Berenguer Revert, Trad.). Siglo XXI.

Freire, P. y Torres, R. M. (1994, 3 de septiembre). Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha: *entrevista con Paulo Freire, conducida por Rosa María Torres*. Recuperado el 22 de julio de 2021, de <https://otra-educacion.blogspot.com/2011/05/yo-quisiera-morir-dejando-un-mensaje-de.html>

Gago, V., Gutiérrez Aguilar, R. y Fuentes, A. (2020, 18 de septiembre). Los feminismos cambiaron las luchas en el continente. [Presentación del libro *La potencia feminista o el deseo de cambiarlo todo*, de Verónica Gago]. VIII Feria del Libro Independiente, Ciudad de México, realizada entre el 12 y el 17 de septiembre]. Recuperado el 10 de junio de 2021, de <https://tintalimon.com.ar/post/los-feminismos-cambiaron-las-luchas-en-el-continente/>

Gómez, M. V. (1998). ¡Alerta, cuatro Computadoras en la Escuela: maestros abriendo caminos desde la brecha! Artemisa.

Gomez, M. V. (2005). *Educación en red. Una visión emancipadora para la formación* (L. B. Azzano, Trad.). Universidad de Guadalajara. (Obra original publicada en 2004).

Gomez, M. V. (2011, octubre-diciembre). Levinas y Freire: la ética de la responsabilidad para la interacción cara-a-cara en la educación virtual. *Innovación Educativa*, 11(57), 157-168.

Gutiérrez Aguilar, R. (2009). *Los ritmos del Pachakuti. Movilización y levantamiento en Bolivia (2000-2005)*. Bajo Tierra.

Gutiérrez Aguilar, R. (2010). *Desandar el laberinto. Introspección en la feminidad contemporánea*. Pez en el Árbol.

Gutiérrez Aguilar, R. (2011). Pistas reflexivas para orientarnos en una turbulenta época de peligro. En R. Gutiérrez (Ed.), *Palabras para tejemos, resistir y transformar en la época que estamos viviendo* (Col. Textos Rebeldes, pp. 31-55). Pez en el Árbol.

Gutiérrez Aguilar, R. (2013, septiembre-diciembre). Conocer las luchas y desde las luchas. Reflexiones sobre el despliegue polimorfo del antagonismo: entramados comunitarios y horizontes políticos. *Acta Sociológica*, 62, 11-30. [https://doi.org/10.1016/S0186-6028\(13\)70997-6](https://doi.org/10.1016/S0186-6028(13)70997-6)

Gutiérrez Aguilar, R. (2014). *¡A desordenar! Por una historia abierta de la lucha social / Desandar el laberinto*. Pez en el Árbol.

Gutiérrez Aguilar, R. (2018, 1 de septiembre). Palabras previas a “Los ritmos del pachakuti”. <http://lobosuelto.com/tag/raquel-gutierrez-aguilar/>

Gutiérrez Aguilar, R. y Rátiva Gaona, S. (2020). Producción de lo común contra las separaciones capitalistas. Hilos de una perspectiva crítica comunitaria en construcción. En D. Roca-Servat y J. Perdomo-Sánchez (Comps.), *La lucha por los comunes y las alternativas al desarrollo frente al extractivismo: miradas desde las ecología(s) política(s) latinoamericanas* (pp. 41-65). CLACSO.

Lamas, M. (2021). *Dolor y poder. Sentir, pensar y hablar desde el feminismo*. Océano.

Levinas, E. (1987). *De otro modo de ser, o más allá de la esencia* (J. M. Ayuzo Díez, Trad.). Ediciones Sígueme.

Martín-Barbero, J. (2002). *El oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. FCE.

Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen.

Maturana, H. y Varela F. (1984). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen; Editorial Universitaria.

Meneses, M. P. (2018, 05 noviembre). Colonialismo como violència: a 'missão civilizadora' de Portugal em Moçambique. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], Numero especial, 115–140. Recuperado el 25 de junio de 2021, de <https://doi.org/10.4000/rccs.7741>

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakaxutxi: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.

Rivera Cusicanqui, S. (2012). *Silvia Rivera Cusicanqui dialoga con Oído Salvaje*. Recuperado el 15 de junio de 2021, de <https://vimeo.com/45483129>

Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.

Rivera Cusicanqui, S. (2017). Micropolítica andina. Formas elementales de insurgencia cotidiana. En B. de S. Santos y J. M. Mendes (Eds.), *Demodiversidad. Imaginar nuevas posibilidades democráticas*. (163-172). Akal.

Rivera Cusicanqui, S., (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.

Rivera Cusicanqui, S. (2020, octubre). Resistencias, insurgencias y luchas por la vida en tiempos de exterminios. En F. Milanez Pereira, M. L. Navarro Trujillo y D. Roca-Servat. (Coords.). *Senti-pensarnos tierra: Epistemicidio y genocidio en tiempos de COVID-19* (vol. 1, pp. 59-66). CLACSO.

Santos, B. de S. (2000). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Bilbao, Desclée de Brouwer.

Santos, B. de S. (2020a). *En el taller del sociólogo artesano Lecciones (2011-2016)*, Morata.

Santos, B. de S. (2020b). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.

Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder (razonar y gramática del pensar histórico)*. Siglo XX; Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Paulo Freire: Entre Persépolis y Ginebra

Cruz Prado Rojas

Directora Académica de Posgrados

Universidad Internacional Antonio de Valdivieso. Nicaragua.

En el año de 1975, la Unesco llevó a cabo un Simposio Internacional de Alfabetización, en el cual se aprobó la Declaración de Persépolis, en la República Islámica de Irán. Durante ese evento se le otorgó un reconocimiento a Paulo Freire por su amplia labor pedagógica orientada hacia el derecho inalienable de aprender a leer y escribir. Al hacerse pública esa distinción, el ministro de Educación de Brasil se levantó y retiró de la reunión. Allí estaba Paulo con su amigo Francisco Gutiérrez, con quien—con lágrimas en los ojos—compartió la pena por su país. Recordar a Paulo es rememorar su dulzura, su cariñosa compañía, su consejo oportuno, su radicalidad. Toda su obra habla por él y lo sigue haciendo. Aquí, Paulo continúa dialogando con nosotros, no desde la pedagogía ni la política, sino desde la poesía.

Por eso, mientras te espero, trabajaré los campos y conversaré con los hombres. Ese era Paulo: un ser pragmático y firme. ¡Y sí que trabajó en los campos y conversó con quien se encontraba! Desde la firmeza que le dio su profunda conexión amorosa con la humanidad, logró sentir las necesidades de su pueblo, de toda América Latina, y llevó ese sentimiento a la acción. Desde su consciencia del tiempo como el gran recurso del cual disponemos, lo aprovechó al máximo: no había ni hay minutos que perder, el momento es ahora. Y estuvo en los campos bañados por el mar de su Recife natal, en los cobijados por la selva, en los sembrados con caña y llenos de amargura, tanto como en los que se convirtieron en ciudades miserables en las cuales se hace difícil conversar con las

personas, siquiera ver su rostro, y honrarlas como seres humanos. Paulo tenía clara esa honra, porque se honraba a sí mismo.

Mis pies aprenderán los misterios de los caminos, mis oídos oirán más, mis ojos verán lo que antes no miraban, mientras esperaré por ti. La calidez humana de Paulo le permitía aprender de cada encuentro, de cada ser humano con quien establecía contacto. En su caminar, su transitar por el mundo, el pragmatismo que le caracterizaba no le impedía reconocer a las personas; por el contrario, esa gran capacidad práctica de llevar las ideas a obras concretas no solo le permitió oír y ver más, sino también sentir más. Sentía a cada campesino, a cada obrero, a cada mujer, a cada niño, pues había comprendido en carne propia el dolor físico que genera el hambre y el dolor emocional que genera la exclusión en una cárcel. En ese caminar develó misterios no solo de la pedagogía, sino de la humanidad misma, ante los que no esperó pasivamente, sino en decidido movimiento.

Desconfiaré de aquellos que vendrán decirme en voz baja y precavida: es peligroso actuar, es peligroso hablar; es peligroso andar... Paulo actuó, habló y anduvo, no porque no fuese peligroso hacerlo en los tiempos y espacios convulsionados en que vivió, sino porque era más poderoso su compromiso vital que el miedo, más fuerte su fidelidad a la raza humana que la parálisis que va asociada con el temor. Por ello, desconfió siempre de quienes no actúan desde el amor, de quienes planifican solo para beneficiar sus propios intereses, así con ello atropellen los sueños, las vidas, de millones de personas. El actuar amoroso de Paulo fue a viva voz, con la vehemencia de quien cree en la fuerza de la existencia; a plena luz, con la frente levantada de quien está guiado por la transparencia y la justicia; y lleno de valentía, con la inspiración de quien tiene claridad en su lucha y sus ideales.

Estaré preparando tu llegada como el jardinero que prepara el jardín para la rosa que se abrirá en la primavera. Paulo vivió su vida con ilusión, con la esperanza del cambio que él mismo encarnó. Creyó siempre en la humanidad y en su potencial inherente para superar la adversidad; por ello su pasión, sus apuestas personales, sus valores a toda prueba, tanto en el ámbito público como en su esfera privada. Sí, él era uno solo adentro y afuera, conectado consigo mismo y con el mundo. Esa sensibilidad y su capacidad para leer acertadamente los momentos históricos le permitieron desplegar su amor en acción hacia las personas más necesitadas. Paulo fue la compasión misma, con una consciencia intencionada hacia el bien común y un sentido de hermandad que el mundo continúa requiriendo.

Canción obvia

Escogí la sombra de este árbol para
Reposar del mucho que haré
Mientras esperaré por ti.
Quien espera en la pura espera
Vive un tiempo de espera vana
Por eso, mientras te espero,
Trabajaré los campos y conversaré con los hombres
Sudaré mi cuerpo, que el sol quemará
Mis manos se quedarán con callos
Mis pies aprenderán los misterios de los caminos
Mis oídos oirán más
Mis ojos verán lo que antes no miraban
Mientras esperaré por ti.
No te esperaré en pura espera
Porque mi tiempo de espera
Es un tiempo de quehacer

Desconfiaré de aquellos que vendrán decirme
En voz baja y precavida:
Es peligroso actuar,
Es peligroso hablar;
Es peligroso andar,
Es peligroso esperar, en la forma en que esperas,
Porque estos recusan la alegría de tu llegada,
Desconfiaré también de aquellos que vendrán decirme
Con palabras fáciles que ya llegaste
Porque estos, al anunciarte ingenuamente
Antes te denuncian
Estaré preparando tu llegada
Como el jardinero que prepara el jardín
Para la rosa que se abrirá en la primavera.

Paulo, en ese vuelo de Persépolis a Ginebra, escribió este poema en una servilleta de aerolínea y se la regaló a Francisco. Luego, *Canción obvia* fue publicada, como presente no solamente a su compañero y colega de trasegares pedagógicos, sino a la humanidad entera, para que estemos atentos ante lo obvio y no nos genere ceguera; para que recordemos siempre que lo coloquial de la vida, que encierra innumerables aprendizajes, no es una trivialidad y que merece, más que nuestros ojos y oídos cerrados, nuestra atención amorosa y nuestra acción inmediata. ¡Gracias, Paulo! ¡Continúas vivo, aquí, en un diálogo perenne con quienes te honramos, con el mundo nuevo que nos sigues inspirando a crear!



Francisco Gutiérrez y Paulo Freire.
Foto: Cedida y publicada con autorización de Cruz Prado.

Fonte utilizada no texto: Times New Roman, 12.
Fonte utilizada nas citações: Times New Roman, 10.

Los tiempos de aislamiento son propicios para pensar en prácticas liberadoras, buscar enseñanzas contenidas en la “Pedagogía de la pregunta” y transformar la educación a distancia en una actividad dialógica, renovadora y esperanzadora. Este libro conmemora a Paulo Freire, en el año de su natalicio; para enfrentar la covid-19, valora las memorias, los diferentes saberes y las múltiples acciones culturales. Fomentar diálogos, investigar, cuidar de los afectos, hacer intercambios y sueños posibles, es lo que este libro despierta en el lector en tiempos de pandemia. ¡Disfrute de la lectura! ¡Recree el lenguaje! ¡Reinvente las prácticas dialógicas!

Célia Lucena.

ISBN: 978-65-994455-0-7

