

Pedagogías preocupadas por la emancipación social

Para comenzar

¿Existe otra alternativa que no sea luchar para cambiar el mundo? “¿Cuáles son las lógicas deshumanizantes que vamos a ayudar a develar?, ¿qué nuevas lógicas sociales vamos a ayudar a construir?, ¿Para suscitar qué tipo de experiencia social sobre el otro o la otra, sobre el diferente, sobre el empobrecido y sobre los sectores populares? ¿Qué nuevas miradas del mundo queremos ayudar a construir, que nuevas valoraciones, qué nuevos deseos, qué nuevos juicios, qué nuevas formas de razonar?, ¿qué procesos socio-históricos queremos ayudar a empujar, a empoderar?, ... ¿Cuáles son las causas sociales, las causas populares a las que queremos sumarnos, a las que queremos aportar? De otra manera, ¿cuáles son los desafíos epocales, las urgencias sociales, los gritos de las víctimas y las esperanzas de la humanidad que debemos atender y asumir desde el currículum?” (Patricio Bolton, 2014: p.18)

La cita con la que damos inicio al itinerario de la unidad III, desde nuestro punto de vista, sintetiza preocupaciones centrales de diferentes expresiones pedagógicas que se han preguntado por la relación entre educación y emancipación social y entre este binomio y el lugar de la escuela como agencia obstaculizadora y/o posibilitadora de esa finalidad política.

Cabe aclarar que esta última es la pregunta eje, el problema sobre el que queremos focalizar el conjunto de reflexiones de esta unidad. Más concretamente, **nos interesa conversar, apuntar ideas, debatir y escribir sobre la escuela como institución con potencial emancipador y constructora de una realidad social más justa**. Para ello recorreremos diferentes legados pedagógicos, algunos de los cuales ponen en duda dicha posibilidad. Cabe decir que otras experiencias pedagógicas, escogidas para reflexionar sobre otras preguntas en unidad I y unidad II, bien podrían recuperarse bajo estos nuevos interrogantes.

En este contexto de crisis y pandemia, los interrogantes de Bolton, P. que escogimos para el epígrafe, adquieren nuevos matices y siguen siendo valiosas. Podríamos afirmar también que, de alguna manera, han estado en la base de las que hemos acercado en los itinerarios de las unidades I y II.

Parte de lo que queremos promover en este recorrido, para dialogar con lo que ocurre en los procesos educativos en condiciones de la domiciliarización de la escuela, es la recuperación y especificación de algunas de estas preguntas generales, su **resignificación en tanto que estrategia que evite la naturalización de las condiciones de trabajo y de las formas que asume lo escolar es este momento**. Por ejemplo, podríamos preguntarnos:

- **¿Conserva la escuela domiciliarizada el mismo potencial emancipador que la escuela de modalidad presencial? ¿Por qué?**
- **¿Han podido emerger prácticas escolares nuevas, con potencial para contribuir a la desnaturalización de las injusticias y a la construcción de nuevas condiciones que promuevan mayor inclusión educativa? ¿Algunas de estas prácticas podrían recuperarse en el marco de la modalidad presencial para promover más conciencia social?**

- ***¿Cuáles son las causas sociales, las causas populares, los desafíos epocales, las urgencias sociales, los gritos de las víctimas y las esperanzas de la humanidad que debemos atender y a las que queremos sumarnos, aportar y que se revelan como prioritarias a partir de la pandemia?***
- ***¿Qué escuela es necesario construir, qué contenidos hay que enseñar, con quienes hay que hacer escuela y con qué finalidades?***

Estas inquietudes, y otras que uds. podrán formular, se articulan con las diferentes dimensiones alteradas de lo escolar, a través del tiempo y de modo singular en cada experiencia pedagógica, pero también en este escenario que vivimos. Y puntualmente, nos interesa que puedan ser atendidas en relación con las siguientes dimensiones, algunas de las cuales ya hemos trabajado en anteriores unidades:

- La producción de conocimientos en la escuela.
- La cultura pública que se transmite y las disputas de memorias.
- La relación de la escuela y su contexto.
- La potencialidad crítica de las prácticas educativas en la escuela.

En atención a estas cuestiones, en la unidad encontrarán un énfasis particular en la recuperación de las experiencias pedagógicas que, desde hace 15 años aproximadamente, se realizan en Argentina bajo el nombre de Pedagogía de la Memoria y que articulan en red y movilizan a actores sociales de diferentes instituciones: espacios de memoria, organizaciones de DDHH, universidades, escuelas, etc. con el propósito de transmitir y construir memorias sobre el pasado reciente de Argentina.

Desde hace un tiempo, trabajamos en la cátedra con el aporte sistemático del Profesor Agustín Minatti y nuestro colega Prof. Rodrigo Saguas, sosteniendo que esta expresión pedagógica es de carácter contrahegemónico, no sólo por su apuesta en contenidos, sino porque sus supuestos y principios políticos y pedagógicos abogan por nuevas formas de educar y de enseñar entre espacios e instituciones diferentes que construyen encuentros con propósitos de formación ciudadana orientados a la defensa de la memoria, la verdad y la justicia. Estos propósitos se oponen al ocultamiento de las prácticas realizada por la dictadura cívico militar y su terrorismo de estado, que desaparecieron a 30.000 compañeros y compañeras, profundizaron la desigualdad, destruyeron espacios y movimientos colectivos de alto valor político y cultural, devastaron la escuela, profundizaron el temor, etc.

Entendemos que las configuraciones materiales y simbólicas de estas experiencias pedagógicas, ofrecen numerosas pistas para pensar en una escuela en clave emancipadora y desde los derechos humanos y abogamos por su continuidad y profundización. También nos preguntamos por las formas en que, en contexto de aislamiento sanitario y de domiciliarización de la escuela, se ha sostenido el trabajo de transmisión del pasado reciente en argentina.

Como en todas las demás unidades, no pretendemos encontrar “las respuestas” en el legado pedagógico pero sí algunas ideas para sostenernos en una actitud interrogativa y reflexiva sobre la escuela y su futuro.

En esta unidad se estudian diferentes propuestas pedagógicas, algunas de las cuales surgen en el escenario occidental en los años 60 del siglo XX y otras son más recientes. Entendemos que en todas ellas se discute el lugar de la escuela como agencia con potencial emancipador. Algunas la reivindican como tal más explícitamente y otras, como la de Ivan Illich, se muestran pesimistas en este sentido. En términos muy generales, podemos decir que tienen en común el reconocimiento de que la institución escolar contribuye, en mayor o menor medida, con la reproducción de las desigualdades culturales y sociales y ante esto despliegan alternativas educativas en clave emancipatoria. También hay que mencionar que las y los autores no entienden del mismo modo la emancipación (idea que no necesariamente se aborda explícitamente) y que sus propuestas, diferenciables en relación a supuestos, estrategias, etc. tensionan con la idea de una escuela desarticulada del contexto en que se inscribe y de las problemáticas de diversa índole que dan cuenta de las injusticias sociales.

Algunas de estas pedagogías pueden articularse en base a la creación y reivindicación de espacios educativos alternativos a la escuela, que disputan en el campo educativo la legitimidad de su acción. Otras se orientan a pensar criterios políticos y pedagógicos que posibiliten, en el mismo espacio-tiempo escolar o en articulación con este, la construcción de un saber que empodere a los sujetos y les reposicione en la lucha por sus derechos.

Las pedagogías seleccionadas estructuran sus discursos a partir de la asunción de postulados marxistas y de las teorías filosóficas y sociológicas críticas. Ello, al margen de que algunas propuestas, como las que se enmarcan en la Pedagogía Social, tienen una historia paralela a la constitución de los sistemas educativos y podrían reconocerse diferentes improntas políticas.

Los temas seleccionados para esta unidad del programa son lo que mencionamos a continuación. El itinerario se estructurará en base a ellos:

- Diferencias entre teorías educativas críticas y pedagogía crítica.
- Paulo Freire, la alfabetización y la educación como acción política liberadora. Aportes de su legado en la construcción de la Educación Popular en América Latina.
- La crítica radical a la escuela. Formulación de una alternativa desescolarizadora, y el abordaje de los principales aportes del pensamiento de Iván Illich.
- La Nueva Pedagogía Social, las políticas sociales y las redes educativas.
- El lugar de la escuela en la construcción de memorias sobre el pasado reciente, el trabajo en redes con organizaciones y su potencial emancipatorio.

Entendemos que el conjunto de perspectivas pedagógicas que presentamos pueden ser consideradas como propuestas de resistencia y opuestas a las posiciones reproductivistas que aunque denunciaron la contribución de la escuela a la reproducción de las desigualdades no avanzaron con alternativas pedagógicas superadoras. Posiblemente este enunciado pueda ser cuestionado si se tiene en cuenta, por ejemplo, que Ivan Illich desarrolló una crítica más radical a la escuela promoviendo la desescolarización de la sociedad. Sin embargo, para afirmar lo dicho, más que apelar a las clasificaciones de las obras pedagógicas, nos hacemos eco del sentido general de las palabras “resistencia” y “alternativa.” En relación a esta última, resulta interesante recordar que para Adriana Puiggrós las alternativas pedagógicas son *“todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología,*

técnicas), mudaran o alteraran el modelo educativo dominante” ...“son todos los actos que intentan crear otra normalidad contra la normalidad existente” (Puiggrós, 1990: 17-18).

Estas perspectivas seleccionadas asumen que la estructura social es desigual y que en relación a ello existentes grupos sociales y clases antagónicas, entienden a los sujetos como producto y productores de la historia y por ende entienden y confían en sus posibilidades de movilización para luchar por la transformación de las condiciones objetivas materiales y simbólicas y las disposiciones subjetivas de la ciudadanía para dar lugar a una sociedad más justa y democrática. *“Este discurso postula una visión de las escuelas como espacios contradictorios: por un lado, reduplican las condiciones de dominación de la sociedad general, y por otro, brinda posibilidades de resistir la lógica de dominación proporcionando conocimientos y habilidades sociales para la acción transformadora.... La perspectiva crítica no reproductivista considera al poder desde un punto de vista dialéctico por lo cual no sólo reconoce la dimensión de sujeción, represión o límite, sino también lo considera como una fuerza positiva en la determinación de verdades alternativas y contrahegemónicas.” (Mónica Czerlowski: La pedagogía crítica y la recuperación de la utopía. ficha de cátedra – Pedagogía- Facultad de Ciencias sociales - UNLZ)*

Es interesante considerar, respecto de los supuestos que alimentan estas posiciones, que el cuerpo de los sujetos se vuelve lugar de resistencia a la hegemonía cultural y moral y terreno en el que el significado se inscribe, se construye y reconstruye. El cuerpo es el referente material de las formas de subjetividad. El aprendizaje también es somático y no solamente cognitivo y la encarnación de la objetividad y de las ideologías se expresa en el cuerpo, lo modela, condiciona su forma de ser. A la vez, el cuerpo es generador de ideas. La relación dialéctica se plantea aquí entre dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad. Los cuerpos/sujetos aprenden a desear determinados objetos y este deseo se instala como demanda a través de determinadas formaciones culturales. Una óptica relacional del poder y una concepción invita a reconocer que el cuerpo, dentro de las instituciones, también presenta una resistencia activa.

Estas pedagogías, especialmente las que apuestan por la escuela, procuran mostrarle a las y los alumnos que las relaciones sociales se encuentran inscriptas en el obrar del hombre, sin que esto lleve a generar una visión estática del proceso de producción de las prácticas. En este sentido sostienen la posibilidad del sujeto de tomar conciencia de parte del proceso de constitución de su identidad y de la realidad social para la ampliación de sus márgenes de libertad. Así, es que estas pedagogías sostienen una actitud profética que articula democracia creativa, cultura popular, solidaridad y esperanza para posibilitar la reconstrucción histórica del sujeto.

La posición política de las y los docentes no es una cuestión indiferente a estas perspectivas. *“Para que otras voces y experiencias culturales sean escuchadas, y ofrecer a los alumnos espacios para que entiendan su posición, es necesario que previamente los docentes se asuman como críticos culturales. Los profesores deben replantearse cotidianamente acerca de lo que ellos mismos enseñan sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. En tanto puedan aprender a reconocer las formas de conocimientos, como actos que en alguna medida son liberadores u opresivos, podrán enseñar en función de instalar en las conciencias la posibilidad de*

alcanzar la justicia social, cultural, de género, sexual, económica... Deben hacer compatible un desciframiento crítico de la historia con una visión de futuro que no se limite a erosionar las ficciones de la sociedad actual, sino que además penetre en los deseos y necesidades de una nueva sociedad y de formas de relación social que estén libres de racismo, sexismo y de la dominación clasista.” (Mónica Czerlowski: La pedagogía crítica y la recuperación de la utopía. ficha de cátedra – Pedagogía- Facultad de Ciencias sociales - UNLZ En: <https://es.scribd.com/document/397001141/Czerlowsky-recuperacion-de-La-Utopia>)

Antes de continuar con el recorrido por la unidad le invitamos a tener en cuenta el siguiente número de la Revista Para Juanito Revista de Educación popular y Pedagogía Crítica. Hacer escuela en tiempos de pandemia. Lo posible, lo imposible y lo irremplazable. Segunda etapa / Año 8 / N°21 / Junio de 2020 [PUEDEN ACCEDER HACIENDO CLIK AQUÍ](#)

En las siguientes páginas del itinerario encontrarán una síntesis de aproximación al desarrollo de los contenidos de la unidad.

Diferencias entre teoría educativas críticas y pedagogía crítica

“Podemos vivir en tiempos oscuros, pero el futuro todavía está abierto. Es tiempo de desarrollar un lenguaje político en el cual los valores civiles, la responsabilidad social, y las instituciones que los apoyan se vuelvan centrales para revitalizar y fortificar una nueva era de imaginación cívica, un sentido renovado de entidad social y una voluntad política apasionada.” (Henry Giroux, 2013)

En el marco de estudiar las corrientes pedagógicas preocupadas por la emancipación social nos detenemos a pensar *en y sobre* la pedagogía crítica. Para ello nos centramos en el trabajo que hace Luis Rigal en *“Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación”* donde hace referencia a una tensión, un encuentro-desencuentro entre la pedagogía crítica y las teorías críticas de la educación.

¿Cuál es la relación entre la pedagogía y las teorías críticas de la educación? ¿qué es la educación para las teorías críticas? y ¿cómo aparece lo pedagógico? Son algunas de las preguntas que sirven para pensar esta tensión.

Desde las teorías críticas, la educación es entendida como la formación del sujeto en la búsqueda de autonomía de pensamiento y de acción, que se oriente a la producción de sentido crítico, que se constituya como una praxis emancipadora, y que tenga como objetivo la constitución de ciudadanía en una sociedad democrática.

En este sentido, lo pedagógico remite a las prácticas de enseñanza, a una reflexión sobre el hecho educativo, tiene que ver con el proceso por el cual se produce el saber; es decir no sólo se preocupa por la transmisión, sino también por la producción de saberes.

En las teorías críticas lo pedagógico aparece referido a dos dimensiones analíticas, por un lado desde una visión centrada en la práctica de transmisión, preocupada por cómo se produce y cómo se reproduce el conocimiento; y por otro lado, desde una visión social y política, preocupada por el poder y los intereses.

¿Cuáles pueden ser los aportes de las teorías críticas para pensar el contexto de la escuela de hoy? ¿Qué roles juegan la escuela, los educadores, lo colectivo, en la construcción de subjetividades en la escuela de pandemia? ¿Qué intereses están en juego? ¿Qué lugar ocupan los estados? ¿y el mercado? ¿qué del contexto actual tiene sus bases en la coyuntura y en las cuestiones de orden sanitario y qué encuentra explicaciones en los 40 años de neoliberalismo?

En el contexto actual de la educación las teorías críticas podrían hacernos algunos aportes a la reflexión, Henry Giroux conversa con Passeron y Rivera.

Is impossible to be radical without being optimistic. Henry Giroux

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

Dentro de las **TEORÍAS CRÍTICAS EDUCATIVAS** Rigal (2011) distingue tres propuestas diferenciadas:

- La que estrictamente elabora una **teoría crítica de la educación** y que se ubica en la *dimensión de la visión social y política*. En un momento centrada en la escuela y el currículum, y en otro, descentrada de la escuela y referida al conjunto de espacios educativos. Son referentes Apple, Willis, Giroux y tienen influencia de Bourdieu y Bernstein.
- La que se preocupa por la **definición y articulación de un proyecto político pedagógico** para la constitución de una escuela formadora de ciudadanía que requiere de educadores formados como intelectuales transformadores. Con énfasis en la *dimensión de la visión social y política*. Produce una *teoría* para capacitar a los docentes como intelectuales. Son sus referentes McLaren, Giroux, Aronowitz.
- La orientada a elaborar una **Pedagogía Crítica a partir de un desarrollo teórico** que brinda líneas orientadoras para una práctica docente, reconociendo la inescindible relación entre lo político y lo pedagógico. Con énfasis en la *dimensión de transmisión-producción de saber*. Se interesa en el *poder* en la relación pedagógica docente-alumno y produce alternativas de *prácticas pedagógicas*, coherentes con una política liberadora. Son sus referentes Paulo Freire, Ira Shor, la corriente de educación popular latinoamericana.

Desde la dimensión preocupada por la producción y reproducción de saber, se pueden identificar algunos componentes centrales de la **PEDAGOGÍA CRÍTICA**:

- El diálogo como **negociación** cultural
El interés por el diálogo y la negociación vinculado a una forma de raciocinio no individual, sino comunicativo. De este modo el diálogo es entendido como negociación cultural, lo que implica reconocer las relaciones de poder propias de la relación pedagógica entre maestro y alumno. Y en ese sentido también reconocer la negociación como confrontación expresada en la construcción dialéctica del saber. Entender la importancia del diálogo y de los discursos argumentativos, lleva a pensar en la **producción colectiva de saberes** y a entender lo grupal como instancia productora de conocimiento.

Además nos debemos preguntar por el **lugar del educador**; como coordinador contribuye al diálogo. Actúa como mediador, facilitador, recuperando lo aportado por los otros, para generar nuevas preguntas. Sistematiza, organiza y pone en clave crítica lo que los demás sujetos puede estar fragmentado o en clave no crítica.

- La constitución de una **subjetividad rebelde**

Esta subjetividad rebelde surge del encuentro entre una ética de la autonomía del sujeto y una pedagogía de la resistencia, tiene sentido político emancipatorio. En este sentido, la rebeldía es entendida como activa, con pretensión transformadora, debe ser apasionada, comprometida con la realidad en la que se involucra. Supone curiosidad epistémica, una búsqueda de pensamiento de ruptura y referencia a un proyecto utópico.

- El escenario institucional: la **escuela crítica y democrática**.

No es posible formar sujetos críticos y democráticos si la escuela no posee esas características. Por lo tanto la escuela debe socializar en valores democráticos y facilitar la participación activa y crítica. Se deben fortalecer los espacios y las prácticas democráticas institucionales.

Resulta necesario preguntarse **¿cuál es la tarea de la pedagogía crítica en nuestra época posmoderna latinoamericana?**

Debemos reconocer, tal como plantea Rigal, que la posmodernidad debe ser entendida en su singularidad, es decir, que nuestra posmodernidad latinoamericana tiene que pensarse en el marco de la globalización y en relación al lugar que tenemos en ella, como una nueva etapa del desarrollo de sistema capitalista mundial. De este modo, la posmodernidad latinoamericana no es la posmodernidad de los países centrales, sino que nos encuentra en un escenario de fragmentación, exclusión y pobreza.

Las pedagogías críticas se desarrollan desde el paradigma de la emancipación, en la medida en que muestran su desacuerdo con las desigualdades y asimetrías del orden imperante, y prefiguran una sociedad más justa y humanizada.

Rigal en su trabajo define algunos desafíos que enfrenta la pedagogía crítica en la posmodernidad. Uno de los desafíos tiene que ver con **recuperar el paradigma de la complejidad** para entender la realidad. Es decir, superar el paradigma de la simplicidad que entre otras cuestiones niega las contradicciones y se rige por el orden como una ley y rechaza la subjetividad en el conocimiento, para pasar a un paradigma que reconoce la complejidad de la realidad y la reconoce como una dialéctica de orden y desorden, atravesada por acciones, reacciones y contradicciones, y construida subjetivamente.

Otro desafío se relaciona con la necesidad de que la pedagogía crítica pueda **contribuir a la reconstrucción crítica del conocimiento**. La escuela, como factor de socialización, se ve interpelada por la multimedia como nuevo vehículo de transmisión cultural donde impera un nuevo orden simbólico, caracterizado por el gran consumo de signos e imágenes. Desde ese lugar, la escuela debe dar una respuesta pedagógica, y orientarse a la organización racional de la información fragmentada recibida, más que a su transmisión.

En esta posmodernidad, que para Bauman implicó que se licuaran los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivas, el lazo social se encuentra desintegrado. Por ello, la pedagogía crítica debe ser pensada desde la preocupación ética por la revalorización de la solidaridad como sustento de una vida democrática. Así, un desafío para la Pedagogía crítica parece ser la necesidad de **facilitar la reconstrucción del lazo social**, volviendo a mirar al sujeto de forma integral y en sociedad.

Por último, pero no menos necesario, tiene el desafío de **promover una pedagogía para la diversidad y contra la desigualdad**. Tiene que ver con enfrentar la monocultura de la naturalización de las diferencias, para pasar a reconocer las singularidades culturales en la base de las propuestas educativas. Aunque la escuela no puede modificar las condiciones que generan las desigualdades, si puede aportar a la reflexión y a promover experiencias donde prevalezcan la igualdad, la justicia y la democracia. Reconocer las desigualdades, permite abordar pedagógicamente las diferencias.

Materiales para ampliar las referencias a las Pedagogías críticas:

- GIROUX, Henry (1992): *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores. **Más allá de las teorías de la reproducción social y cultural**
- Giroux Henry (1997): *Pedagogía y Política de la esperanza*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Sitio Web de Giroeux Henry: <https://www.henryagiroux.com/>
- Hno. Patricio Bolton "Pensar el aula en una Escuela en clave de Educación Popular. Los "círculos de la cultura" como categoría para la transformación de nuestra mirada y de nuestra práctica sobre el aula.
- Patricio Bolton, 2014: Educación y Transformación social. (Segunda parte) En: PARA JUANITO Revista de Educación Popular Segunda etapa. Año 2. N° 2

Paulo Freire, la alfabetización y la educación como acción política liberadora. Aportes de su legado en la construcción de la Educación Popular en América Latina.

En el camino de desnaturalización y reflexión sobre los discursos hegemónicos y alternativos en torno a las prácticas educativas, se vuelve necesario indagar respecto de un autor central que es el pedagogo brasileño Paulo Freire. Nacido en 1929 en Recife, capital del estado de Pernambuco, al norte de Brasil, estudió derecho en su juventud, en la Universidad de Recife, profesión que abandonaría al poco tiempo para dedicarse a dictar clases de portugués en escuela secundaria y comenzando así su trayecto en el campo educativo. Basado en el diálogo, como un principio estructurante para arribar a nuevos caminos para (re)pensar la educación, Freire mostró que era posible construir una nueva relación entre profesores y estudiantes. Sin embargo, su legado no se remite solo a una cuestión conceptual ni academicista, sino que su obra y su propia biografía, incluyendo su exilio por razones políticas o su participación en propuestas educativas alternativas, con

grupos y minorías oprimidas política económica y socialmente, son un mensaje que trascienden los límites del logocentrismo europeo y norteamericano.

“¿Que inventó, pues, Paulo Freire? ¿Cuál fue su aportación a la pedagogía del siglo XX? “Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha”, confió a muchos de sus amigos. Un mensaje de lucha que paradójicamente ha sido siempre, desde el mismo prólogo de su obra *Pedagogía del oprimido*, un mensaje de amor. Pero, ¿Qué tiene que ver el amor con la pedagogía?” (Trilla, J. (2001) pág. 315)

Los postulados del discurso de Paulo Freire se inscriben en el marco de las pedagogías críticas preocupadas por las relaciones de poder entre los sujetos y su relación con el saber, cuestión que se pone de relieve en su concepción de la educación como práctica de libertad. En consecuencia, el entramado ideológico freireano sobre educación y política es complejo y en permanente evolución no lineal, que más bien parece un zigzag en forma de espiral (...) la mayoría de sus ideas son una manera de mirar el mundo, el hombre, la sociedad y las relaciones entre los hombres y las mujeres y de ellos con el mundo.

Como se aclaró previamente, la biografía de Freire está íntimamente ligada a su espacio-tiempo y este a la construcción de su pensamiento político-educativo. En este sentido, conoció desde niño la realidad del nordeste brasileño, en el que hasta hacía poco se vivía en esclavitud y que por aquellos tiempos las clases rurales vivían en relaciones laborales de opresión, marginadas del proceso social, político y económico y sin participación alguna en las decisiones importantes para el país. Es ahí donde se introduce Paulo Freire, que intenta que sus coterráneos rompan su pasividad y silencio, que reconozcan la fuerza de su unidad transformadora, que adquieran la capacidad crítica para relacionarse con la sociedad y que se liberen de sus ataduras, única posibilidad de cambio de la sociedad. Se inserta en las nuevas ideas revolucionarias que existían en América Latina en los años 60, imbuido del lenguaje de liberación surgido de las corrientes más avanzadas del catolicismo, que provocaron la teología de la liberación, y utilizando elementos de la dialéctica marxista para la visión y comprensión de la historia.

“Su trabajo como “pedagogo de los oprimidos” comenzó en 1962 en la zona más pobre de Brasil, el nordeste, en la que había 25 millones de habitantes, de los que 15 millones eran analfabetos. Como los resultados obtenidos fueron óptimos (300 trabajadores alfabetizados en cuarenta y cinco días), se decidió aplicar el método a todo Brasil” (Palacios 1995 Pág. 523).

Su método de alfabetización no representa un esquema predeterminado de acciones, ni sus objetivos son la mera instrucción de los oprimidos en la lectoescritura. Paulo Freire, entendiendo la relación intrínseca que hay entre el poder y el saber, el poder y el lenguaje, le da a la palabra una dimensión política que atraviesa toda su práctica pedagógica, otorgándole un lugar central en el proceso a aquellas palabras que le permitan al oprimido pensar su propia realidad en términos en los que antes no la había pensado. De lo que se trata es de ir un paso más allá de la ingenuidad acrítica con que se vive la cotidianidad, para entrar en un proceso de reflexión mediante la palabra del oprimido (mediante *su* palabra), reflexión indispensable para reconocer la propia fuerza transformadora.

El 2 de mayo de 1997 fallece en la ciudad de Sao Paulo. Su pensamiento sigue vigente para todo quien, como él diría, pretende enseñar.

Principales ideas de su pensamiento

- **Educación Problematicadora: La educación como acción política liberadora.**

El autor realiza un análisis de las relaciones educador-educando dominantes en la escuela y remarca varios aspectos centrales que forman parte de la matriz más rígida de las prácticas educativas, y a la vez propone nuevas vías para entender, no solo la educación, sino a la sociedad y el conocimiento en sí.

Para empezar Freire utiliza el concepto de Educación Bancaria para referirse a aquellas prácticas en el cual los educadores “depositan” los conocimientos, a modo de archivero, en los educandos. Sostiene en primer lugar que dicha concepción supone un recorte y una petrificación de la realidad que se vuelve ajena a los propios educandos, a la vez que niega el conocimiento como proceso de búsqueda.

“En esta visión Bancaria de la educación, los hombres son vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo” (Paulo Freire 1975)

Por otro lado, la educación problematizadora reconoce la intencionalidad de los sujetos que intervienen en los procesos educativos y pretende la problematización del educando y su relación con el mundo. Esta concepción supone una praxis que implica la acción y la reflexión sobre el mundo para transformarlo, y por ende parte de negar los comunicados para dar existencia a la comunicación. Ya no se trata de depositar o transmitir conocimientos, sino entender la educación como un acto cognoscente en el que el objeto cognoscible es el mediatizador de los sujetos cognoscentes, lo que supone la superación de la tradicional jerarquización Educador-Educando de la educación bancaria.

“De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen.” (Freire, P. (1975) pág. 86)

La educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto de permanente descubrimiento de la realidad, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad. La reflexión no es en Freire abstracción ni sobre este mundo ni sobre el hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo.

- **La educación entendida como praxis.**

Paulo Freire sostiene que *“la educación verdadera es praxis, reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”* (1975, p. 1).

Teoría y práctica, otra de las nociones trabajadas por Freire, se relacionan con la noción de praxis, que no constituyen dos realidades independientes, sino dos momentos de un mismo proceso, el de la **reflexión**. Freire supera la dicotomía entre teoría y práctica, y sostiene que ambas conviven contradictoriamente en una misma unidad dialéctica.

La praxis de liberación es el acto mismo por el que se traspasa el horizonte del sistema y se interna realmente en la exterioridad, por el que se construye el nuevo orden, una nueva formación social más justa. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

El **diálogo**, como instancia superadora de la relación desigual que se da entre los sujetos educativos, es una apertura al abismo desconocido y misterioso del otro, que en toda su exterioridad al sistema vigente (ya sea este adultocéntrico, eurocéntrico, logocéntrico, etc) es puesta en cuestión real de éste, abriendo un camino desde sí. Es la tarea realizativa por excelencia, creadora, inventora, innovadora. Cabe destacar aquí un punto central del pensamiento Freireano, y de la liberación latinoamericana en general, con respecto al diálogo. El autor no solo trata de argumentar en términos académicos por qué el diálogo es un elemento central en la educación para la liberación, sino que abre una dimensión totalmente ajena al academicismo moderno eurocéntrico cuando sostiene que para que se dé el diálogo tiene que haber un profundo amor al mundo y a los hombres. En este sentido es notable la influencia del pensamiento de la Teología de la Liberación en Freire, no sólo porque entiende que el diálogo se da en una relación de proximidad (cara a cara) que sucede sólo si hay un profundo amor por el prójimo, no sólo porque se pronuncia en nombre del oprimido en la tierra, sino también porque sostiene que el otro en tanto otro no puede ser comprendido, interpretado, analizado o estudiado del todo ni acabadamente por ningún sistema, y tampoco se lo acepta por lo que me revela ni por la evidencia de su contenido, ni por ser cierto, se lo acepta porque detrás de su palabra se encuentra la realidad misma de alguien, inmediatamente, abierto y expuesto.

- **Acerca de los límites de las prácticas educativas**

A lo largo de toda su obra, Freire ha tratado de dejar en claro que su pedagogía, que tiene como objetivo la liberación de los oprimidos (y por ende de los opresores), no puede ni debe ser entendida como un método con simples pasos a dar en un orden determinado, sino que constituye una lectura política compleja de la realidad sociopolítica latinoamericana en orden a proponer los caminos para su transformación radical. Al buscar producir un cambio en el hombre, en su autocomprensión personal y la del mundo que lo rodea, no puede ser una pedagogía simplificadora ni reduccionista.

A su vez, Freire, siendo uno de los referentes más importantes de los discursos utópicos, pero cargado de un sentido plenamente materialista, es sumamente cuidadoso en indicar que la educación no puede pretender la tarea absoluta de ser el único motor de transformación profunda en la sociedad. En *Pedagogía de la Esperanza*, Paulo Freire

sostiene: “Creo que la mejor afirmación para definir el alcance de la práctica educativa frente a los límites a que se somete es la siguiente: aunque no lo pueda todo, la práctica puede algo.” (Freire, 1992, p.107)

La comprensión de los límites de las prácticas educativas requiere indiscutiblemente la claridad política de los educadores en relación a su proyecto. Requiere que el educador asuma la politicidad de su práctica. No basta con decir que la educación es un acto político, igual que no basta con decir que el acto político es también educativo. Implica enfatizar el carácter político y por ende público de la educación y hacernos cargo de la responsabilidad social de garantizar el acceso para el conjunto de la sociedad. Claro que esto requiere pensar la educación como uno de los problemas sustanciales que las políticas socioeducativas deben plantearse, pero que se articulen con los otros problemas de lo social que generan desigualdad e injusticias.

A continuación, les proponemos el visionado de un documental que hace síntesis de la vida y obra pedagógica de este clásico pedagogo latinoamericano.

[PAULO FREIRE CONTEMPORÁNEO](#)

PARADA: La educación problematizadora, ¿una propuesta emancipadora para la actualidad?

1- Nos interesa recuperar los aportes de Luis Rigal y el legado de Paulo Freire para pensar su potencialidad en relación a los procesos educativos, que transcurren en la escuela y en otras instituciones educativas, y reflexionar sobre las condiciones que hacen posible que esas prácticas sean emancipatorias. En esta clave es que les proponemos la visualización alguno de los materiales propuestos, que nos permiten pensar la recuperación de los aportes teóricos que compartimos. Les invitamos a que tomen nota de algunas escenas (dos -cuatro escenas, de ambos materiales), que desde su criterio permitan:

- Identificar los sentidos políticos otorgados a la educación para compararlos con los de las teorías educativas y pedagogías críticas y reconocer, en algunas frases y prácticas la presencia de componentes específicos de las pedagogías críticas.
- Recuperar algunos al menos dos conceptos de “Pedagogía del Oprimido” y de “Educación como práctica de la libertad” que permitan articularse a las frases y escenas en las que se despliegan prácticas que ayudan a visualizar los componentes de la pedagogía crítica y precisar, en relación a ellos la perspectiva de Paulo Freire.
- Elaborar un breve texto, de una 500 palabras en las que argumente en relación a las influencias Freirenas en estas prácticas educativas.

La educación en movimiento. Documental que recoge experiencias de Educación Popular en América Latina.

Argentina, 2018. 99 min. Mapas y UNTREF Media.

Dirección y Guión: Malena Noguer y Martín Ferrari.

ALA PAR - Un documental sobre la Educación Popular. Documental de la escuela Héctor Valdivieso en Córdoba-Argentina.

(Si les interesa también pueden visitar la experiencia del Bachillerato Popular Sergio Karakachoff)

2- Retome algunas de las siguientes preguntas ofrecidas en diferentes momentos del itinerario y elabore un texto con sus apreciaciones:

¿Cuáles pueden ser los aportes de las teorías críticas para pensar el contexto de la escuela de hoy? ¿Qué roles juegan la escuela, los educadores, lo colectivo, en la construcción de subjetividades en la escuela de pandemia? ¿Qué intereses están en juego? ¿Qué lugar ocupan los estados? ¿y el mercado? ¿qué del contexto actual tiene sus bases en la coyuntura y en las cuestiones de orden sanitario y qué encuentra explicaciones en los 40 años de neoliberalismo? ¿Conserva la escuela domiciliarizada el mismo potencial emancipador que la escuela de modalidad presencial? ¿Por qué? ¿Han podido emerger prácticas escolares nuevas, con potencial para contribuir a la desnaturalización de las injusticias y a la construcción de nuevas condiciones que promuevan mayor inclusión educativa? ¿Algunas de estas prácticas podrían recuperarse en el marco de la modalidad presencial para promover más conciencia social? *¿Cuáles son las causas sociales, las causas populares, los desafíos epocales, las urgencias sociales, los gritos de las víctimas y las esperanzas de la humanidad que debemos atender y a las que queremos sumarnos, aportar* y que se revelan como prioritarias a partir de la pandemia? ¿Qué escuela es necesario construir, qué contenidos hay que enseñar, con quienes hay que hacer escuela y con qué finalidades?

Luego de leer estos apartados, si tienen alguna duda o comentario, pueden escribirnos en el foro de CONSULTAS.

Materiales para ampliar las referencias a la educación liberadora o problematizadora propuesta por Paulo Freire:

FREIRE, Paulo (1971): *¿Extensión o comunicación?* Río de Janeiro: Continuum, 1971

(1996): *Pedagogía de la autonomía.* Río de Janeiro: Paz e Terra, 138 p.

(1993): Pedagogía de la esperanza Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Buenos Alres. Siglo XXI Editores

(2006): *El grito manso*. 1". ed. 2" reimp.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

- PAULO FREIRE- Serie Maestros de América Latina

<https://www.youtube.com/watch?v=t-Y8W6Ns90U&feature=youtu.be&app=desktop>

La Pedagogía de la Memoria.

Queremos proponerles un recorrido por la Pedagogía de la Memoria (en adelante PM), por preocupaciones, preguntas y experiencias relativamente recientes, que nos interpela **como campo de estudio** y de participación activa. Cuando nos referimos a **un campo de estudio**, hacemos hincapié en las preguntas en torno a la transmisión del pasado reciente, la construcción de memorias, los procesos y proyectos que se desarrollan en escuelas y Espacios para la Memoria, los proyectos de formación docente. Cuando decimos *participación activa*, hacemos referencia a las memorias como un campo de disputas, en terrenos diversos y coincidentes, entre ellos las escuelas. Hacemos referencia a las decisiones que construyen mediaciones que interpelan las subjetividades, que proponen espacios para la disputa de sentidos.

Como toda experiencia pedagógica, la PM tiene como objeto de análisis e intervención el encuentro del sujeto con la cultura, con las memorias de la sociedad en la que se sitúa y en la que construye pertenencia identitaria. Para ello interpela los procesos de transmisión que la sociedad pone en marcha con diversos dispositivos. Es decir, en términos generales, la PM se pregunta, como lo planteó Meirieu (2018), por *la producción de las condiciones que posibilitan la transmisión*, en este caso de la historia reciente, y las experiencias formativas de los sujetos en la toma de la palabra para nombrar y nombrarse en relación a lo sucedido.

Las referencias conceptuales sobre la transmisión y las experiencias formativas constituyen dos dimensiones imprescindibles para pensar la PM, los textos que ponemos a disposición para la lectura nos brindan una primera aproximación.

Nos referimos a:

- DIARIO LA TINTA: Pedagogía de la Memoria. Entrevista a Agustín Minatti.
<https://latinta.com.ar/2020/03/pedagogia-de-la-memoria-primera-parte/>
<https://latinta.com.ar/2020/03/pedagogia-memoria-segunda-parte/>
- PAPIER Viviana (2016) "El pasado reciente argentino y las normativas escolares" En: La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina. Tesis de Maestría en Historia y Memoria. Universidad Nacional de la Plata. Capítulo 1 .Pp. 41-74

- FALCHINI, Adriana (2009). "El pasado reciente en la escuela. Criterios disciplinares y didácticos". En: Alonso L., Falchini A. Memoria e Historia del pasado reciente. Problemas didácticos y disciplinares. Universidad Nacional del Litoral. Pp. 15-48.

Parada: Políticas de memoria

A lo largo de esta exploración vamos a proponerles algunos recursos para pensar y complementar las lecturas, para recuperar algunas referencias teóricas en el análisis de experiencias.

Para ello, traemos algunas producciones de los Espacios para la Memoria de Córdoba, espacios con los que hemos compartido una larga trayectoria de trabajo.

A modo de apertura, unas palabras de Juan Pablo Abrate, Ana Carol Solis, ambos docentes de la Facultad, y de Facundo Trotta, Fiscal Federal en la Megacausa la Perla. La producción fue realizada con motivo de cumplirse los 10 años del Espacio para la Memoria LA Perla.

Juan Pablo Abrate:

<https://www.facebook.com/159692607435966/videos/435757150666968>

Carol Solis:

<https://www.facebook.com/159692607435966/videos/2076043185841274>

Facundo Trotta:

<https://www.facebook.com/159692607435966/videos/1035412193513623>

También compartimos una producción institucional con motivo de la conmemoración de 10 años de Políticas Públicas de Memoria

<https://www.youtube.com/watch?v=1zaTmb-fseM&t=32s>

Luego de leer estos apartados, si tienen alguna duda o comentario, pueden escribirnos en el foro de CONSULTAS.

En estas lecturas les proponemos recuperar los fundamentos de la PM como una pedagogía crítica, una pedagogía que desarrolla la acción educativa como un espacio de disputas de sentidos posibles, de relaciones de los sujetos que interpelan la "legitimidad" de los relatos y las lógicas de poder que los han construido, que ponen en juego nuevas

lecturas, nuevas conclusiones, que anclan los sentidos y representaciones en urgencias del presente, en disputas políticas de los sujetos del presente.

La PM, como en las pedagogías críticas, concibe a la escuela y los espacios educativos en general como “territorio de memorias”, como una arena de disputa que dirime

... la pugna cultural, y así como se postula el reproductivismo - lugar donde se impone la cultura dominante con sus características etnocéntricas - también puede ser el ámbito donde se impulse una contracultura alternativa que ponga su atención en los propios sujetos que son portadores de visiones alternativas... (PUIGGRÓS - MARENGO 2013 Pp.77)

También les proponemos tomar nota de las fuentes teóricas y referencias de la PM, que de alguna manera traman los sentidos de su intervención e interpretación de la construcción de memorias. Es por ello que las preguntas por la finalidad de los procesos de construcción de memorias, la politicidad de la memoria, el rol de los sujetos de aprendizaje en la construcción de relatos y el debate en torno a las formas de narrar, también estarán presente como campo de preocupaciones.

En este sentido, el texto de la entrevista en el Diario La Tinta, nos proporciona una pantallazo general de las distintas dimensiones de análisis e intervención de la PM. Recuperamos con él las preocupaciones en torno a los límites teóricos de la PM en lo referido al estudio de las memorias como proceso y experiencia; las intervenciones y experiencias pedagógicas en distintos niveles del sistema educativo y en los Espacios para la memoria de Córdoba que configura su principal campo de intervención; las referencias al contexto y a las políticas de memoria que definen los marcos del accionar de los y las educadoras.

Parada: Algunas claves para el análisis de la Pedagogía de la Memoria

A partir de “La ronda de la lectura”, actividad que se realiza en el Archivo Provincial de la Memoria, y que convoca escuelas, docentes narradores y estudiantes de todos los niveles, y la entrevista del Diario La Tinta.

<https://player.vimeo.com/video/225311047>

Les proponemos identificar en la experiencia de la Ronda y la lectura las distintas dimensiones de intervención de la PM, las mediaciones y nociones sobre las prácticas educativas.

Luego de leer estos apartados, si tienen alguna duda o comentario, pueden escribirnos en el foro de CONSULTAS.

En segundo momento sugerimos la lectura del capítulo 1 de la tesis de maestría de Viviana Pippier. Se trata de un capítulo que tiene como objetivo dar cuenta, en términos de

comunicación y en la lógica de la tesis, de un recorrido y exploración en un campo específico. En ese sentido, nos aporta una interesante sistematización de lecturas y autores, concepto y preguntas, que pueden guiarnos en una exploración posterior sobre la temática.

Lo primero que nos queda claro después de la lectura del capítulo es, quizás, la noción de un amplio y múltiple campo de referencias teóricas. Los y las autores/as que sistematiza Pippiier son referencias ineludibles en las temáticas que configuran las principales preguntas de la PM:

¿Cuáles son los desafíos de la transmisión del pasado reciente?

¿Cómo construimos sentidos sobre el pasado? ¿Cómo disputan las nuevas generaciones ese sentido?

¿Cómo involucrar en forma activa a los sujetos en ese proceso?

¿Qué memorias son las que se transmiten? ¿Transmitir memoria o construir memorias? O citando a Elizabeth Jelin *¿de qué hablamos cuando hablamos de memoria?* ¿Memoria como objetos de consumo, como moda, como identidad, como saturación, como olvido? ¿Memoria ejemplar o memoria literal?

¿Cuáles son los contenidos presentes en las propuestas de enseñanza? ¿En el marco de qué políticas de memorias se definen estos contenidos?

Estas preguntas están presente en el texto, algunas son desarrolladas, otras nos habilitan a seguir pensando el rol de la escuela en este proceso, de las condiciones y de la formación docente.

Parada: La politicidad de las memorias

En esta parada les proponemos recorrer las producciones del Archivo provincial de la Memoria con motivo de la movilizaciones en Córdoba a partir de la desaparición de Santiago Maldonado, homenaje a David Moreno, y la cobertura de la Marcha contra el 2x1:

Dónde está Santiago Maldonado

<https://player.vimeo.com/video/236155676>

Homenaje a David Moreno

<https://player.vimeo.com/video/247354569>

Marcha contra el 2x1

<https://www.youtube.com/watch?v=fxl3-EIEUdl&t=215s>

Y les proponemos un primer ejercicio de articulación entre la transmisión y la memoria. Los invitamos a tomar nota de la relación entre estos dos conceptos a

partir de los aportes de Pippier, y escribir un párrafo donde den cuenta de la tensión.

Luego de leer estos apartados, si tienen alguna duda o comentario, pueden escribirnos en el foro de CONSULTAS.

En referencia al rol de las instituciones educativas y de los docentes, complementamos la lectura con el texto de Adriana Falchini. Con él queremos invitarles a mirar la escuela. Tal como la hemos definido, escuela como “territorio de memorias”, como territorio de definiciones y decisiones, de condiciones de posibilidad para la *responsabilidad enunciativa*, para el conocimiento.

La autora recorre, a partir de reconocer la importancia del lenguaje y de la palabra de los sujetos en la construcción de relatos sobre la historia reciente de la Argentina, una serie de experiencias que nos permiten identificar los supuestos y tramas, desafíos y complejidades de la PM como espacio de empoderamiento y reconocimiento. En este sentido, el análisis de las formas de abordaje de la historia reciente pone en evidencia las disputas y luchas de poder que todo proceso de consolidación de discurso supone.

Es muy interesante prestar atención a los argumentos con los que la autora reconoce y fundamenta el lugar de la escuela como productora de un saber y de un relato, y la forma en que interpela y defiende el lugar de los jóvenes en ese relato. Volvemos aquí, como en el texto de Viviana Pippier o en la entrevista a Agustín Minatti, a preguntarnos por las condiciones de posibilidad para la antonimia de una palabra que dispute los sentidos heredados, pero al mismo tiempo configure nuevos horizontes interpretativos que intervengan en su presente, que tramen pertenencia y acogimiento.

Son muy importantes para la PM dos nociones desarrolladas en el texto, la responsabilidad enunciativa, y el derecho de los jóvenes a construir su palabra, es decir, el derecho a la memoria. Estas dos referencias, junto a pensar la escuela como un lugar de memorias, nos permite recuperar desde la PM la politicidad de las acciones, los desafíos de pensar un mundo común, una historia de la cual apropiarse a partir de configurar o reconfigurar sus sentidos para el presente, la producción y circulación de textos que pongan en escena el debate sobre las urgencias del presente desde la palabra de los sujetos involucrados.

Parada: Transmisión, memoria, emancipación

Nos gustaría invitarles a recorrer estas dos experiencias donde los jóvenes son protagonistas, para pensar las articulaciones en la PM de la responsabilidad enunciativa y el derecho a la memoria propuestos por Falchini.

Se trata de una experiencia de encuentro de organizaciones que se realiza todos los años en La Perla desde el 2012, el “Jóvenes Organizándose”, y el encuentro “Les pibes andan diciendo”.

Los videos son breves y recogen algunos testimonios para pensar a partir de las categorías que propone la lectura de los materiales.

Jóvenes organizándose 2018

<https://www.facebook.com/159692607435966/videos/510919199425878>

Jóvenes organizándose 2019

<https://www.facebook.com/159692607435966/videos/522267688588001>

Les pibes andan diciendo, cada derecho, todos los derechos

<https://www.facebook.com/159692607435966/videos/467957227436715>

A modo de notas o registro, les proponemos que reparen en las palabras de los jóvenes, los sentidos que construyen del pasado, las referencias de ese pasado en su presente, la inscripción de su temporalidad en una historia compartida, propia y social.

Vamos a volver sobre estas relaciones en la actividad optativa de proceso 5 y en el conversatorio que aborde la Pedagogía de la Memoria el 27 de octubre.

Esta parada se encuentra directamente relacionada a la resolución de la Actividad de proceso optativa 5 y de las producciones integradoras. PARA ACCEDER A LA LECTURA DE ESA ACTIVIDAD HAGA CLIC AQUÍ.

Les proponemos la realización de dicha actividad en los conversatorios que se realizarán los próximos martes del mes de octubre.

Luego de leer estos apartados, si tienen alguna duda o comentario, pueden escribirnos en el foro de CONSULTAS.

Materiales para ampliar las referencias a la Pedagogía de la Memoria:

- Dussel Ines. 2002. “La educación y la memoria. Notas sobre las políticas de la transmisión”. Anclajes. VL6 Parte II.
- Jelin E. Lorenz F. 2004 “Educación y memoria. Entre el pasado, el deber y la posibilidad” en: Jelin - Lorenz (comp) Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado. Siglo XXI editores. Pp. 1 - 10.

- Minatti Agustin. 2011 "Pedagogía de la Memoria" Ponencia En el VII Encuentro Interdisciplinario de Cs Sociales y Humanas. CIFYH.

Iván Illich: la crítica radical a la escuela y formulación de una alternativa desescolarizadora.

Como punto de partida al abordaje de la corriente desescolarizadora de Iván Illich consideramos importante inscribir su planteo y propuesta en el marco del problema pedagógico que nos ocupa en esta unidad: las pedagogías que se preocupan por la emancipación social. En el caso de este autor, la pregunta acerca de la emancipación será tensada desde una crítica radical hacia la escuela decantando en la propuesta de desescolarizar la sociedad. Vale aclarar que Illich desarrollará una crítica a la escuela en el marco del cuestionamiento a lo que llama instituciones de bienestar social: el transporte, la medicina y la escuela.

Ivan Illich nace en Viena en 1926, su padre es croata y su madre judía. Por la condición de esta última su trayectoria personal y de formación transcurrirá "en movimientos", en principio para huir del antisemitismo: sus estudios secundarios en Florencia, estudios teológicos y filosóficos en Roma, doctorado en historia en la Universidad de Salzburgo, ordenación como sacerdote en 1951 y traslado a una parroquia en Nueva York, cuyos feligreses eran mayoritariamente puertorriqueños. Luego, se desempeña cinco años después, como vicerrector de la Universidad de Puerto Rico, como profesor en una universidad de Nueva York hasta que finalmente decide radicarse en Cuernavaca, México.

Dar cuenta de este derrotero de posiciones ocupadas en el campo es importante, en tanto nos permite comprender como sus principales preocupaciones están orientadas a la situación de América Latina, en función de lo cual funda, con otras personas, el Centro de Información Intercultural y de Documentación para analizar los problemas del tercer mundo que, en un principio, estuvo relacionado a la iglesia, pero luego se desvincula de ella, casi al mismo tiempo que Illich abandona el sacerdocio.

Se trata de un autor con una trayectoria de vida particular en medio de un contexto socio-histórico-político y cultural referenciado entre la década del 60 y principios de los 70. Antoni Bardolet, explica que las tesis desescolarizadoras en la que se inscribe Illich siendo su principal exponente, son deudoras de este contexto, del cual se pueden destacar algunos momentos y procesos claves: cuestionamientos fuertes a las formas de organización de las sociedades y del mundo occidental a partir del desenlace de la Segunda Guerra Mundial, el nacimiento del ecologismo, las revueltas estudiantiles en protesta contra la guerra de Vietnam y oposición a los regímenes totalitarios. Es un momento atravesado por movimientos críticos en diferentes campos disciplinares: fusiones entre marxismo y psicoanálisis, el Concilio de Vaticano II como promesa de "aire fresco" en el seno de la Iglesia Católica, la impronta del existencialismo y estructuralismo en sus versiones filosóficas y culturales, entre otros van a propiciar una fuerte crítica a las instituciones sociales y a su forma de ejercer el poder en el marco del sistema capitalista, poniendo especial énfasis en los llamados países del tercer mundo esclareciendo que la división entre desarrollados y subdesarrollados es una operación propia del crecimiento indiscriminado del capitalismo y su modo de distribución de los recursos, el trabajo y las riquezas. El mito y la ilusión de progreso permanente se ponen en tela de juicio y específicamente, en el ámbito educativo, a la vez que pueden reconocerse los organismos internacionales y los países en un esfuerzo por extender y sostener la escolarización de grandes masas de población; se hacen

presentes los aportes de los teóricos de la reproducción que describen, analizan y denuncian que los sistemas escolares reproducen y acrecientan las desigualdades sociales de origen. En uno de sus primeros textos, "La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada", Ivan illich va a desarrollar algunos puntos centrales de su crítica entendiendo que la escuela, junto con el transporte y la medicina, son vacas sagradas intocables del sistema de las sociedades industrializadas que producen individuos aspirantes al consumo y los acomodan a las necesidades del sistema.

Illich va a sostener que la escuela, como institución dedicada a la educación obligatoria, mantiene el monopolio del conocimiento cercenando las posibilidades de recorridos autónomos de los sujetos en relación al conocimiento; va a cuestionar que la instrucción sea la que produzca los aprendizajes y que escolaridad sea lo mismo que educación. En relación a esto, se posicionará definiendo que la instrucción es "...el resultado de una participación no estorbada en un entorno significativo" (Illich, I. 1971; pág. 57). Justamente la escuela se fortalece en la alienación y la represión de los sujetos a través de una gestión burocratizada que no permite la convivialidad, entendida como aquella posibilidad de que cada miembro de la sociedad desarrolle su acción en la forma más autónoma y creativa posible a través del uso de las herramientas disponibles con el menor control posible de los demás.

Además, Illich va a sostener la crítica a la escuela y su propuesta de desescolarizar la sociedad a partir del concepto de contraproduktividad específica aludiendo a que, si bien los sistemas educativos han ampliado la cobertura, son masivos y obligatorios; las cifras de fracaso, desgranamiento y deserción desnudan que la escuela no puede propiciar los aprendizajes que los sujetos necesitan produciendo efectos contrarios a los deseados oficialmente.

En este sentido, para Illich la posibilidad emancipatoria de la educación no está en la institución escolar sino en un camino individual, autodidacta y que cada sujeto recorre en forma autónoma.

Su propuesta de desescolarización se asienta en los siguientes puntos clave:

1. No debe colocarse la responsabilidad de la educación y tampoco su financiamiento por parte del Estado en las instituciones educativas.
2. La solución al problema de la escuela no pasa por inventar otra institución sino por la acción de depositar en los individuos autónomos la posibilidad de generar los propios recorridos de aprendizaje.
3. Los sistemas escolares se sustituyen por cuatro redes que permiten a los individuos acceder libremente a los saberes, aquí los enunciamos y ustedes podrán explorarlos con más detenimiento en la bibliografía:
 - a) Servicios de referencia respecto de los objetos educativos
 - b) Lonjas de habilidades
 - c) Servicio de Búsqueda de compañeros
 - d) Servicios de referencia de educadores independientes

A estas cuatro redes Illich va agregarle la posibilidad de usar de los recursos tecnológicos de manera libre e inteligente sin estar sujetos a las reglas del mercado.

Las redes alternativas a la escolaridad obligatoria van a permitir el acceso a los saberes, la libertad para la búsqueda, el armado de los propios recorridos, la elección de compañeros y compañeras para compartir el conocimiento, el desarrollo de la creatividad de los individuos, entre otras cuestiones.

Es importante explicitar que el posicionamiento de Iván Illich respecto a la crítica radical a la escuela con la propuesta de desescolarizar a la sociedad presentará modificaciones a través de su trayectoria. Artículos publicados entre los años 80 y 90 ponen de manifiesto una revisión crítica con respecto a sus tesis desescolarizadoras reconociendo que, si bien sus planteos pueden haber provocado reflexiones sobre las sombras de la escuela y sus

efectos no deseados, podría haber “....estaba ladrando al árbol equivocado...” (Illich, I. 1995)

Esta corriente pedagógica forma parte de un legado pedagógico provocador, que ha recibido importantes críticas y nos confronta con el sentido mismo de la escuela como institución que, más allá de sus deficiencias, resuelve la educación de las poblaciones en tanto sistemas educativos.

A propósito de la propuesta de Ivan Illich de desescolarizar la sociedad, cabe preguntarnos si “algo” de desescolarización nos está sucediendo en tiempos de pandemia: el espacio y el tiempo dedicados a la escuela se han disuelto, el trabajo de aprendizaje acontece en casa; los maestros y profesores ofrecen tareas, consignas y clases a distancia a través de medios digitales; los recorridos de búsqueda de información y aprendizaje se ha individualizado. Al mismo tiempo, venimos interrogándonos por las desigualdades sociales, la disparidad en el acceso a la conectividad, medio tecnológicos, posibilidades de acompañamiento y guía por parte de otro que sostenga el trabajo de aprendizaje.

Hasta marzo de 2020 sabíamos que la escuela como dispositivo necesita cambios importantes en su organización y propuesta a fin de posibilitar una inclusión real de los estudiantes, pero hoy aparecen muchas expresiones que manifiestan que no queremos perder esa institución, que hoy, frente a la pérdida que experimentamos, podemos evocar la experiencia de todo aquello que nos posibilitaba.

PARADA

En esta parada les proponemos que, a partir de la lectura del material obligatorio sobre Iván Illich, puedan reparar en las críticas que se enuncian en relación a esta corriente. Para ello les acercamos una serie de preguntas orientativas y como venimos haciendo les invitamos a tomar notas, armar borradores que dejen registros de sus reflexiones.

- ¿La propuesta de aprender a través del armado de un recorrido autónomo de búsqueda de los saberes es una oferta apta para todos los sujetos y grupos sociales?
- ¿Qué aspectos de la propuesta de desescolarización de I. Illich nos resultan potenciadoras de reflexión pedagógica en torno a la escuela? ¿Y más precisamente en el contexto de escuela remota?
- ¿Consideran que la propuesta de Ivan Illich es viable en un contexto de desigualdades sociales estructurales? , ¿Por qué?
- Nicolás Arata plantea en un artículo reciente, a propósito del contexto de pandemia, que “No fue Illich sino - medio siglo más tarde- un virus, el que nos mandó a todos los maestros a su casa” (Arata, Nicolás. 2020). ¿Qué ideas, reflexiones y experiencias podemos traer de este tiempo de escuela remota a partir de los planteos de Ivan Illich?, ¿este tiempo es de desescolarización?, ¿por qué?, ¿para quiénes? Si podemos considerar que se ha producido “algo” de desescolarización puntualizar en qué aspectos y de qué maneras se ha manifestado para distintos grupos sociales. Para responder a este punto pueden recurrir a la recuperación de experiencias de familiares o personas cercanas que estén transitando la escolaridad, como así también servirse de artículos de revistas, diarios, etc.

Luego de leer estos apartados, si tienen alguna duda o comentario, pueden escribirnos en el foro de CONSULTAS.

Materiales para ampliar las referencias a Ivan Illich: la crítica radical a la escuela y la formulación de una alternativa desescolarizadora.

ILLICH, Ivan (2006): Obras Reunidas Volumen I. Fondo de Cultura Económica. México

(2008): Obras Reunidas Volumen II. Fondo de Cultura Económica. México

Pedagogía social: cartas para navegar en un nuevo mundo

El contexto que favorece el nacimiento de la Pedagogía Social viene explicado por una compleja situación sociopolítica, a la vez que contradictoria realidad social. Para abordar la perspectiva histórica de este discurso pedagógico, es necesario acercarnos a los derroteros de su surgimiento hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX, período de entreguerras, pensando en sociedades sometidas a fuertes cambios económicos, sociales y políticos, con conflictos que demandan con urgencia respuestas educativas y sociales. Los resabios de la Revolución Industrial se plasman en aquel entonces, en procesos y situaciones de marginación, inadaptación y desamparo. Esta situación social, fue creando el caldo de cultivo necesario para el nacimiento de una Pedagogía Social con una fuerte impronta a la reivindicación de la dimensión social de la educación para responder a esas necesidades y en pos de transformar las secuelas que había desplegado cruelmente el individualismo.

Para el desarrollo de esta unidad del programa de la materia, recuperamos a Violeta Núñez teniendo en cuenta que se trata de una de las referentes actuales del campo de la Pedagogía Social. Violeta Núñez es pedagoga licenciada por la Universidad de Buenos Aires y actualmente se desempeña como profesora titular de la cátedra de Pedagogía Social, en la Universidad de Barcelona, España. La misma se posiciona desde las ideas de dos autores, Antonio Gramsci y George W. F. Hegel retomando dos referencias que estos filósofos aportan al campo de la educación.

“En realidad, cada generación ayuda a la nueva generación, es decir, la forma y la educación es una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza, para dominarla y crear al hombre “actual” a su época” (Gramsci (1976), p. 187 en Violeta Núñez: pág. 21)

La autora sostiene que la Pedagogía Social se define en articulación con autores de diversos campos disciplinares como la Filosofía, el Psicoanálisis, la Antropología Cultural entre otros. Esta articulación permite por un lado, ofrecer un marco explicativo y propositivo pertinente sobre diversas prácticas sociales, y por el otro, es un discurso potente en tanto aporta a otros campos disciplinares elementos de reflexión referidos a la dimensión de los sujetos de la educación, sus derechos a formar parte de lo social, a participar activamente en la construcción de nuevos vínculos y construcciones educativas alternativas de efectos sociales.

La pedagogía social tiene por objeto de estudio a la educación social y sus prácticas educativas que se despliegan en diversos espacios sociales. En palabras de Núñez:

“La Pedagogía Social, tiene por objeto (formal y abstracto) la educación social. Y por educación social entendemos diversas prácticas educacionales que se despliegan en un campo fronterizo, en los confines de diversas prácticas y disciplinas sociales, que operan en múltiples instituciones sociales (como ampliación de las responsabilidades públicas en educación), en territorios de complejidad particular, con sujetos de diversas franjas de edades y diversas demandas educativas. Desde una aproximación pedagógica, la educación social ofrece lugares para nuevas articulaciones culturales y sociales de los sujetos” (Violeta Núñez (2007): pág. 37)

Este discurso, también define a la educación social como aquella que actúa sobre lo que “lo social define como problema”, dando lugar a que los sujetos accedan y generen herramientas que les permitan afrontar las demandas y necesidades del momento histórico en el que se encuentran. Lo social como problema, es una construcción histórica, es decir, lo social se construye y la educación social tiene como objetivo actuar sobre aquellas problemáticas sociales construidas en una época.

Las prácticas educativas que se enmarcan dentro de este enfoque, se alejan de perspectivas asistencialistas que ven a las problemáticas sociales como “estados” que definen “carencias” en una sociedad y tiempo determinado. Las herramientas que se generan colectivamente desde la educación social, se construyen desde las diferencias, desde la necesidad de contemplar las particularidades de los sujetos, sus modalidades, los diversos recorridos sociales y educativos, sin renunciar a la transmisión de lo común en tanto herencia de lo humano que corresponde a todos y todas por derecho ineludible. En este sentido, la autora va a proponer hacer de la educación un “anti destino” , es decir subvertir las asignaciones a futuro que están determinadas.

De este modo, una de las principales salidas a las problemáticas sociales de la época se encuentra en un modo específico de posicionarse en relación a la inclusión social, cultural y educativa, es por esto que la autora afirma la necesidad de:

“trabajar en territorios de fronteras entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica a dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico “(Núñez 1999; pg. 26)

La Pedagogía Social sostiene que las prácticas educativas desde sus diferentes concepciones, pueden producir dos clases de efectos en la realidad social de los sujetos: efectos de promoción cultural o efectos de cronificación. En los efectos de promoción cultural, los sujetos son considerados como sujetos de derechos y de deberes, críticos constituidos como tales, y la educación es contemplada como plataforma de lanzamiento

cultural y personal, que opera a través de la participación y el diálogo reflexivo entre los actores sociales para favorecer los procesos de concientización, liberación y emancipación de los sujetos. Los efectos de cronificación de los sujetos provienen de concepciones idealistas y positivistas que consideran a los sujetos como objetos apartados del medio, de las relaciones e instituciones sociales. Violeta Núñez invita a pensar sobre esta concepción que encapsula y limita, afirmando que allí se trabaja desde la convicción de un destino anticipado de los sujetos y la realidad social. Las prácticas educativas que producen estos efectos dan lugar a que, tanto instituciones como educadores, queden al margen de un análisis crítico de sus prácticas, ya que los problemas, se justifican desde la falta de recursos, y de las condiciones familiares, barriales, sociales, etc.

Hay que remarcar que la Pedagogía Social, viene cargada de discursos y perspectivas que apuestan a los sujetos de la educación y sus derechos a formar parte de lo social; por ello, resalta la necesidad de pensar en la construcción de nuevos vínculos que admitan el enigma que cada sujeto representa, otorgando tiempos significativos para propiciar aprendizajes creativos y potentes.

“Compete a la educación social construir el vínculo educativo entre el agente y el sujeto de la educación, esto es, trabajar para que -a partir de la confianza que el agente deposita en el sujeto, en sus posibilidades y responsabilidad- se pueda producir un nuevo encuentro del sujeto con el mundo, abriéndose para aquel un lugar nuevo. La tan mentada autoestima, en educación, no es sino la verdadera estima, que en términos de confianza, de apuesta al futuro, los educadores sean capaces de transmitir a los sujetos” (Núñez 2004: pág. 37)

La educación social refiere a un conjunto de prácticas que pueden realizarse en diferentes instituciones y que se orientan hacia la promoción cultural (con efectos sociales) de los sujetos. En este sentido, las prácticas de educación social no se agotan a una sola institución: las problemáticas sociales, la desigualdad y la injusticia no se limitan a unas u otras instituciones, sino que atraviesan todos los ámbitos de la sociedad; están en las escuelas, los centros de salud, las comisarías, los barrios, los centros culturales, etc. Desde esta base, la pedagogía social y las prácticas de educación social, intentan trabajar con múltiples instituciones, no limitándose a un solo espacio, sino trabajando sobre aquello que lo social define como problema, creando redes institucionales para atender las demandas y necesidades sociales de los sectores populares.

Como foco para seguir explorando sugerimos pensar en la Pedagogía Social como un entramado conceptual necesario ante la emergencia de los tiempos actuales, que requieren necesariamente de la articulación de experiencias formativas o proyectos sociales con perspectivas educativas que, desde diferentes organizaciones, se vienen desarrollando en ámbitos comunitarios e institucionales de Latinoamérica.

Asimismo, consideramos que los aportes que este campo disciplinar aportan a la problematización y reflexión de las prácticas de efectos socioeducativos en la formación de futuras pedagogas y futuros pedagogos, ampliando los horizontes y acrecentando el universo de interrogantes en relación a la educación como práctica de emancipación.

PARADA

Un eje de reflexión que venimos entramando con los contenidos propios de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas refiere al contexto actual de pandemia y lo que está significando sostener la educación y la escuela de manera remota en el marco de desigualdades sociales profundas.

Consideramos que en este tiempo, muchas instituciones educativas y docentes han visto su trabajo interpelado, cuestionado y conmovido; está siendo una apuesta y un desafío poder enlazar y sostener muchos y muchas chicos y chicas vinculados a la escuela y a posibilidades de aprender. En este marco, muchas escuelas han necesitado trabajar en redes con otras instituciones de la comunidad aunando esfuerzos para acercar materiales, seguir sosteniendo la provisión de comida del PAICOR, entre otras cuestiones.

En esta parada les proponemos que luego de la lectura de los textos obligatorios sobre Pedagogía Social, puedan recuperar el relato de alguna escena cercana a ustedes que refiera a una institución escolar o a una docente que haya desarrollado un trabajo en red con otras instituciones de la comunidad para sostener la escuela en su función de transmisora de saberes y contenidos culturales en clave de práctica antidesestino.

También pueden recuperar escenas que hagan alusión a alguna otra de las características de la Pedagogía Social.

A modo de ejemplo, les ofrecemos un pequeño relato:

Se trata de una escuela ubicada en un barrio urbano marginal de la ciudad de Córdoba, la escuela atiende a la población barrial y las carencias materiales de las familias son muchas. Ante la necesidad de que los chicos y las chicas continúen aprendiendo, se decidió desde el equipo directivo y el grupo de docentes, apelar a la radio barrial para transmitir clases tomando como insumos los materiales didácticos elaborados por Nación. Muchos chicos y chicas no contaban con una radio para escuchar, otra red se puso en marcha: se aprovechó la logística de distribución de alimentos y bolsones para acercar materiales de estudio....No hay seguridades en relación a la efectividad de estas acciones en términos de posibilidades de aprendizaje reales pero podríamos decir que significan "intentos antidesestinos" de acercamiento.

Luego de leer estos apartados, si tienen alguna duda o comentario, pueden escribirnos en el foro de CONSULTAS.

Materiales para ampliar las referencias a la Perspectiva de la Pedagogía Social

- NUÑEZ, Violeta (1999): Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Bs. As. Editorial santillana.
- Nuñez, V. (2012). La Pedagogía Social. Una apuesta educativa que propone modalidades de vínculo social, nuevas maneras de repartir el juego social y de atender las responsabilidades públicas en épocas de retracción del Estado. Clase en el marco del Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte n° 5.
-

Bibliografía consultada:

Arata, N. (2020)]. Razones para reivindicar a esa vieja vaca sagrada llamada escuela. Biblioteca de acceso abierto: Pensar la Pandemia. Observatorio social del coronavirus. www.clacso.org.ar/biblioteca_pandemia

Bolton Patricio, (2014): Educación y Transformación social. (Segunda parte) En: PARA JUANITO Revista de Educación Popular Segunda etapa. Año 2. N° 2

Czerlowski Mónica : La pedagogía crítica y la recuperación de la utopía. ficha de cátedra – Pedagogía- Facultad de Ciencias sociales - UNLZ En: <https://es.scribd.com/document/397001141/Czerlowsky-recuperacion-de-La-Utopia>

Jofré, R.: Zaldivar, J.(2016). La crítica tardía de Ivan Illich a la sociedad desdescolarizada: "estaba ladrando al árbol equivocado"- En: Revista Entramados-Educación y Sociedad, Año 3, N° 3, Febrero 2016 Pp.65-81.

LVOVICH D. Y BISQUERT J. 2008. La cambiante memoria de la dictadura: discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática. UNGS y la Biblioteca Nacional. Colección 25 años de Democracia. Argentina

MEIRIEU P. 2018. Recuperar la pedagogía de lugares comunes a conceptos claves. Paidós Educador.Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

PUIGGROS A. y MARENGO R. 2013. Pedagogías: reflexiones y debates. Univeridad Nacional de Quilmes Editores

NUÑEZ, V. (1999). Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Editorial Santillana. Buenos Aires.

Nuñez, V. (2002). La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Editorial Gedisa. Barcelona.

Nuñez, V. (2007). "Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos". Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007.

Textos de la bibliografía obligatoria del programa de Corrientes Pedagógicas 2020

TRILLA, J (Coord.) (2001): “El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI”. Edit. Grao. Barcelona. Capítulo 11: “Iván Illich: la desescolarización o la educación sin escuela”



Itinerario didáctico de corrientes pedagógicas contemporáneas- Versión II por Partepilo, Vanesa, [et. at...] se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).