



Fotografía: Nikhita S en Unsplash, en: <https://unsplash.com/photos/NSPdiPFTp4c>

La vigencia del pensamiento de Paulo Freire

Gloria Elvira Hernández Flores

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México | México
gloriadf_2004@yahoo.com.mx

La palabra vigencia remite a tener vigor; en el pensamiento de Paulo Freire, gran educador y pedagogo mundial, significa no sólo actualidad sino también fuerza y vitalidad. Todo ello proviene tanto de la riqueza comprometida, disruptiva, crítica y creadora de su práctica educativa y sus aportes pedagógicos, como de las múltiples voces y experiencias que aportan, cuestionan y enriquecen sus contribuciones a la praxis educativa. De esta vigencia da cuenta este número de la revista *Decisio* a través de voces y experiencias en diferentes partes del mundo.

La vigencia de su pensamiento tiene que ver también con las demandas y exigencias de la vida misma, de una vida digna en un contexto en el que

las desigualdades y opresiones que vivimos día a día se nos presentan con crudeza. Con Paulo Freire hemos aprendido que la vigencia de un pensamiento también proviene de la posibilidad, de la creación de alternativas constituidas a partir de la concientización, el diálogo y la praxis.

La obra de Freire es un espacio de formación y producción, en muchos sentidos; no sólo de conocimiento —ya de sí amplio—, sino de prácticas que subvierten la lógica que impera desde una educación y pedagogía verticales. Sin ser un modelo a seguir, brinda alternativas de prácticas radicales si ello implica transformación, concientización, compromiso y crítica. Partiendo de la reformulación de

la relación pedagógica, construye condiciones que parten de procesos horizontales y de igualdad con los oprimidos, con los desposeídos, con quienes el acto de educar es reposicionamiento de sus conocimientos y de las formas de construirlos de manera dialógica: es transformación.

Las relaciones de la educación en tanto praxis son modificadas en la práctica y en este proceso se producen conocimientos y formas de encuentro entre sujetos; se crean otros modos de interacción entre la subjetividad del acto de educar y las condiciones que lo producen. Así, el pensamiento de Freire abre el concepto de educación con y más allá de las instituciones legitimadas para el acto de educar; da lugar a la educación popular, desde la cual amplía el propio concepto de educación hacia un campo constituido por la estética, es decir, por la creación, la pasión, la constancia; la política, que refiere a las relaciones de poder inscritas en el enseñar y aprender y que es necesario develar y transformar, porque la educación se concibe como un acto no neutro, como un acto de comunicación, como señala en *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*: “sin la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes, en torno al objeto cognoscible, desaparecería el acto cognoscitivo” (1979, p. 73).

Educar es mucho más que transmitir mensajes. Es optar por la comunicación entre sujetos; por la cultura, relacionada con su democratización y como construcción de experiencia que da importancia a la subjetividad y la objetividad unidas de manera dialéctica; por la afectividad, que supone una pedagogía amorosa, comprometida, afectiva; por la ética, que demanda el respeto al otro y el establecimiento de un diálogo respetuoso; y, desde luego, es histórica en cuanto significa asumirnos como sujetos de posibilidad de transformación, no sólo educativa, sino de las relaciones de desigualdad y opresión.

Aunado y sustentado en las dimensiones constitutivas anteriores, Freire (1979) define a la educación como una situación gnoseológica, es decir, un acto que posiciona al ser humano en las relaciones con el

mundo, no únicamente para conocerlo, sino para transformarlo, en un proceso de concientización en el que se transita de una concepción ingenua del mundo y las relaciones humanas, a una conciencia crítica. En este plano, la problematización se vincula con la reflexión y acción en el mundo, pues “la verdadera reflexión conduce a la acción”, como señala en su gran obra, *Pedagogía del oprimido*; y también permite al educador rehacer su pensamiento, lo libera de la perspectiva *bancaria* que implica un simple depósito de conocimiento para transformarse en diálogo, en comunicación. Al problematizar, el educador es capaz de rehacerse, de reconstruirse. Aquí encontramos un aspecto central del pensamiento de Freire: *la educación, para ser verdaderamente humanista, tiene que ser liberadora*, tanto del educador, como del educando.

El vínculo pedagógico

He querido tomar al vínculo pedagógico por considerar que anuda una perspectiva clave en el pensamiento de Freire. Él reformula, crea, transforma este vínculo para entenderlo no sólo como contacto, sino como relación; un vínculo que alude a la interacción, a la intersubjetividad. En este sentido, enseñar y aprender no constituyen una dicotomía. A partir de su crítica radical a la *educación bancaria*, Freire replantea, desde la acción, la relación de dominio y opresión —que es la base de esta educación—, para situar una posibilidad otra que reposiciona la relación pedagógica entre educador y educando y que se amplía como posibilidad para transformar las propias relaciones de opresión.

Conceptos constitutivos de este vínculo son la concepción que tenemos de los seres humanos, de los sujetos y de las relaciones que construimos. Una primera idea fuerza es la concepción de sujeto —no de objeto— de la educación, que supone un sujeto de la praxis, pensante, que toma decisiones; enunciante y no sólo enunciado, es decir, histórico. Nunca una persona silenciada, vacía de contenido, sino sujetos con y de conocimiento. Una segunda idea es

que la propia relación pedagógica se concibe como un diálogo que implica el lenguaje y las formas en que las lógicas, las maneras de ver y estar en el mundo se encuentran y desencuentran.

Pero diálogo es también, y al mismo tiempo, reflexión y acción; implica un vínculo que recupere el *espíritu crítico*, la *participación crítica*, como Freire le llama en su *Educación como práctica de la libertad*. No sólo se trata de los contenidos, sino también de las formas de situar y situarnos en el mundo, en la perspectiva de contribuir a un mundo menos desigual, más democrático. Así, el acto de enseñar implica no acallar al otro; superar la *cultura del silencio* que caracteriza a la educación bancaria y crear un espacio para darnos voz, en la palabra; porque, como él señala, necesitamos de las voces de quienes constituimos el vínculo pedagógico: *nadie puede ser si impide ser al otro*. Este vínculo, entonces, no es sólo pedagógico, en su acepción únicamente técnica; es un vínculo humano. En este sentido la educación es práctica de la libertad, concientización para la transformación.

Visto así, como relación humana, el vínculo pedagógico supone una unión constitutiva entre enseñar y aprender que cuestiona, desde la praxis, la dicotomía de las miradas deterministas y esencialistas. Este posicionamiento descarta al educador que todo lo sabe y al educando vacío de conocimientos, y plantea una relación en la que se transita, se comparte, se crea, se transforma este vínculo pedagógico ya que “no hay ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta”, como se dice en *La educación como práctica de la libertad*. La educación es una “relación entre sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscente”, como señala también en *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*.

En su obra *Pedagogía del oprimido* Freire afirma que el educador y el educando se relacionan en un mismo plano, si bien con sus propias particularidades, ya que al enseñar aprendemos y al aprender enseñamos. Ello supone una educación dialógica, abierta a la escucha, a la recepción de la voz y la pa-

labra, a la acción, a la praxis. Pero esta premisa cuestiona fuertemente, irrumpe en la visión dominante heredada de la modernidad que instauró una educación como única posible, esencial, separada, de vaciamiento del otro en tanto sólo aprendizaje pasivo, silenciado. La radicalidad de la visión freiriana sobre el vínculo pedagógico aporta a la transformación de la propia concepción a través de la acción.

Esta particularidad del enseñar y aprender es ampliamente tratada en otra de sus obras, *Pedagogía de la autonomía*. Freire no simplifica los actos de enseñar y aprender, ni niega su especificidad; pero sí los problematiza, los complejiza y transforma. Reconoce que *no hay docencia sin discencia*, y sostiene que enseñar es un acto que demanda compromiso no sólo con los contenidos a transmitir, sino con la *producción de condiciones en las que es posible aprender críticamente*; es decir, con la *presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes*, adjetivos que remiten a acciones que se construyen en la relación educativa.

En suma, el vínculo pedagógico es una forma de realización democrática del acto educativo, es una relación dialéctica entre saberes, experiencias, subjetividades y culturas. Es una relación transformada por la praxis freiriana y transformadora de las relaciones de opresión que vivimos. Abre perspectivas, acciones y posibilidades en la educación popular, en la pedagogía crítica, en el *inedito viable*, siempre desde una *pedagogía de la esperanza* como parte de la propia conciencia histórica que la propuesta político educativa freiriana aporta a la pedagogía mundial.

El vínculo entre sujetos constructores de conocimiento

Desde la perspectiva freiriana la investigación educativa se concibe como un encuentro de lógicas diversas —y en ocasiones desiguales—, con el propósito de generar conocimiento que sea base para la transformación y la justicia social y educativa. Se trata de un campo en el que las aportaciones del au-

tor no sólo son relevantes en sí mismas, sino también por lo que concierne a transformar la mirada de los sujetos participantes en un proceso investigativo.

La investigación acción, inscrita en la educación popular, aporta a la dimensión epistemológica al repositionar al sujeto de la investigación en su cualidad sentipensante, capaz de comprender y enunciar su mundo, el mundo, generador de conocimientos desde otros parámetros y con sentidos ligados a las prácticas y sus contextos. Asimismo, la realidad es considerada histórica y, por lo tanto, en permanente transformación, de ahí que hacer ciencia —producir conocimiento— implica no sólo una adscripción paradigmática, sino un posicionamiento en y ante el mundo y, sobre todo, una relación humana. En el texto *Cartas a quien pretende enseñar*, de manera particular en la carta nueve, Freire plantea la *relación cognitiva* como concepción constitutiva en la generación de conocimientos que entraña procesos de conciencia del saber, esto es, un proceso epistémico y educativo. Por ello señala:

En este sentido *la conciencia de la práctica* implica la *ciencia* de la práctica implícita o anunciada en ella. De esta forma, hacer ciencia es *descubrir, develar* verdades sobre el mundo, los seres vivos y las cosas, que descansaban a la espera de ser desnudados (Freire, 1994, p. 113).

Las implicaciones teórico metodológicas de esta concepción son también relevantes, pues no sólo replantean la teoría, sino también su propia configuración, su uso y transformación en relación dialéctica con la práctica. La metodología se aparta de la concepción que la reduce a “pasos a seguir”; se trata de problematizar, en el sentido freiriano, es decir, de cuestionar las condiciones de opresión; implica también el abordaje del problema de estudio, que en el camino se encuentra con otras lógicas, las propias de la teoría, que es necesario conocer a través no sólo de sus postulados, sino también de los contextos y sentidos de su creación, y de las lógicas en que

los sujetos investigados han construido sus saberes. En suma, se trata de una relación sujeto-sujeto de investigación mediada por una problemática concreta y situada históricamente.

También es importante considerar el ámbito de las tecnologías de la investigación, es decir, las lógicas en las que se disponen las técnicas, pues si bien se afirma que representan procedimientos e instrumentos para documentar preguntas de investigación, en realidad son una mediación; posibilitan un encuentro complejo en el que el diseño y su implantación son ya una toma de postura frente a la generación de conocimiento y frente al sujeto cognoscente. Se trata de mediaciones que pueden hacer posible el diálogo, el encuentro crítico, la relación humana que signa la investigación social y educativa.

Todos estos elementos son posibles desde la concepción estética; la curiosidad, como señala Freire, ya que desafían a las tecnologías, como la producción a través de talleres, que implica un encuentro constitutivo de la teoría y la práctica, pero también un encuentro entre personas y sus subjetividades; un trabajo artesanal en el que se forjan saberes para la transformación del mundo y sus relaciones de poder. En esa medida, investigar es también un acto político educativo.

Voces y praxis de su vigencia

En una conferencia dictada por Freire le preguntaron acerca de la vigencia de su *Pedagogía del oprimido*; como respuesta, él preguntó si la opresión ya había desaparecido. Esto es: la *Pedagogía del oprimido* seguirá siendo vigente en la medida en que persista la opresión. En esta perspectiva, la vigencia no es únicamente académica, sino histórica. El momento que vivimos actualmente recrudece las desigualdades y sus efectos sociales y coloca la vida misma en riesgo; un riesgo que deriva de políticas desiguales, de modelos económicos voraces y de las desigualdades en ámbitos como el económico, cultural y emocional. En tanto *situación límite*, hemos



Fotografía: AkshayaPatra Foundation en Pixabay, en: <https://pixabay.com/images/id-306607/>

de mirar la realidad actual como una *frontera entre ser y ser más*, como se señala en esa misma obra; en nuestro contexto actual, la realidad se nos presenta como una posibilidad de rehacernos en el marco de la experiencia social que nos deja la pandemia, en el contexto de incertidumbres indignación y construcción.

La fuerza y vitalidad del pensamiento freiriano se puede apreciar en la construcción crítica de experiencias como las que integran este número de la revista *Decisio*. Como todos sabemos, Paulo Freire siempre convocó a reconstruir su pensamiento, a reinventarlo; en ese sentido, los artículos de este número dan cuenta de esa posibilidad al recuperar sus ideas fuerza a través de la crítica, la profundización, el enriquecimiento. Lo anterior se puede apreciar en la diversidad de textos que componen este número y que apuntan a diversas perspectivas a partir del pensamiento freiriano. Lo hemos organizado en tres conjuntos de textos para lograr una cierta lógica en la presentación.

El primer conjunto son tres trabajos de educadores/a e investigadores/a muy reconocidos por su

trayectoria y su profundización en el pensamiento de Paulo Freire. El acento de estos tres textos está en la reflexión conceptual y metodológica: el de Danilo R. Streck, “Legado y presencia de Paulo Freire: tres lecciones para el futuro de la educación”, el de Lidia Mercedes Rodríguez, “La educación es praxis”, y el de Alejandro Cussiánovich, “La pedagogía de la ternura en el espíritu del legado humanista de Paulo Freire”.

El segundo conjunto de artículos es el más extenso y reúne ocho trabajos de educadores/as de México, Brasil, República Dominicana y Sudáfrica que refieren a experiencias educativas actuales, realizadas en muy distintas latitudes y contextos, inspiradas por el pensamiento freiriano. En este conjunto tenemos dos textos de Brasil, uno sobre la Universidad Popular de América Latina, de Thiago Ingrassia Pereira y otro de Isabela Camini sobre la Escuela Itinerante del Movimiento Sin Tierra que nos hacen sentir el legado y la presencia del gran educador en su país.

Otros dos textos se refieren a experiencias de educación popular llevadas a cabo en Michoacán,

México, que recuperan los aprendizajes que tales experiencias representaron para quienes las facilitaron. Se trata de “Una experiencia educativa freiriana con adultos tejedores de sillas”, de María de Jesús Guzmán, y “La educación freiriana en una comunidad indígena de Michoacán”, de Javier Dosil Mancilla.

El texto de Miriam Camilo Recio, por su parte, recoge la interesantísima experiencia de la República Dominicana en educación de personas jóvenes y adultas y su continuidad en un nuevo modelo para Educación Básica para jóvenes y adultos. Se trata de una experiencia de política pública que se ha concretado en programas exitosos y que ha tenido continuidad desde 2010.

En una geografía lejana, pero con la que América Latina se hermana en una perspectiva Sur-Sur, el texto de Shirley Walters narra la experiencia educativa “en las calles” de Ciudad del Cabo, Sudáfrica, a través de redes solidarias durante la pandemia de COVID.

También de México, Carmen Campero sistematiza la experiencia de diseño e implantación de una experiencia de formación de docentes en su texto “La huella de Freire en un proceso de formación de alfabetizadores y alfabetizadoras”, centrada en la perspectiva de los derechos humanos y el reconocimiento de la diversidad.

Este conjunto de textos cierra con el de Gloria Hernández Flores, “Un diagnóstico participativo del derecho a la educación y al trabajo”, que retoma la perspectiva freiriana en la investigación, específicamente la perspectiva dialógica, para generar espacios de EPJA en los cuales las voces, las interacciones, las esperanzas y dificultades se dan en el ejercicio del derecho a la educación y al trabajo.

El tercer conjunto reúne tres escritos testimoniales de grandes educadores: en “Lo que aprendí de Paulo Freire. (Pre-texto autobiográfico)”, Alfredo Ghiso, de Colombia, comparte sus aprendizajes desde el estudio y desde sus encuentros con Paulo Freire en múltiples luchas.

El texto de Ana María Méndez, de México, “Mi encuentro con la educación como práctica de la libertad” construye un relato de vida como estudiante de Psicología a partir del encuentro con Paulo Freire. Su narración sirve de sostén para plantear la necesidad de repensar las fronteras disciplinarias para transformar el mundo.

El testimonio que cierra el número es de Celia Solís, quien relata en primera persona la experiencia del personal del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (México), durante el acompañamiento que tuvieron con Paulo Freire, en los albores de la institución.

Así, este número de *Decisio* es habitado por diversas educadoras, educadores e investigadoras/es que desde distintos contextos hacen presente que el pensamiento de Paulo Freire es mundial, de todas y todos quienes consideramos que *querer bien a la educación*, como convoca en *Pedagogía de la autonomía*, significa honestidad, compromiso, transformación y esperanza activa para que otro mundo sea posible, lo que implica, también, indignación, crítica, pregunta, esperanza, autonomía, creación, transformación... en suma, praxis.

Lecturas sugeridas

FREIRE, PAULO (1994), *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.

DE LA GARZA, ENRIQUE (2001), “La epistemología crítica y el concepto de configuración”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 63, núm. 1, pp. 109-127, en: <https://www.jstor.org/stable/3541203?refreqid=excelsior%3A737f71c56736d4e2dbcdac76ddd96aa1>

OSORIO, JORGE (ed.) (2018), *Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del oprimido*, La Serena, Chile, en: https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Osorio-3/publication/328253849_Freire_entre_Nos_A_50_anos_de_Pedagogia_Oprimido/links/5bd228b84585150b2b875dae/Freire-entre-Nos-A-50-anos-de-Pedagogia-Oprimido.pdf