

**CONVERSACIONES CON LOS MAESTROS FREIRE, ILLICH, FALS BORDA,
GUTIERREZ, ZEMELMAN:
entre el legado de los que me preceden y mi quehacer educativo. ¹**

**CONVERSATION WITH THE MASTERS FREIRE, ILLICH, FALS BORDA,
GUTIÉRREZ, ZEMELMAN:
between the legacy of whom have come before and my own educative job.**

Alfredo Manuel Ghiso²
Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín
amghiso@gmail.com

Resumen:

Este artículo presenta un recorrido reflexivo de los desafíos, saberes y prácticas de la educación transformadora en América Latina desde la relación-conversación del autor con referentes icónicos del pensamiento político y pedagógico crítico y liberador con los cuales compartió experiencias y conocimientos neo-paradigmáticos.

Palabras claves: *Pedagogía crítica, educación popular, pensamiento latinoamericano, educación freireana*

Abstract:

This article presents a reflexive itinerary around the challenges, knowledge and practices of transformative education in Latino America from the stand point of the relation-conversation of the author with the iconic guide of critical and liberator, political and pedagogical thought of whom he shares experiences and knowledge toward and new paradigm.

Key words: *critical pedagogy, popular education, Latino American thought, Freire's education.*

Recibido: 3 de julio 2017

Aceptado: 30 de julio 2017

¹ Debo el título y la idea inicial de este texto al inspirador final del capítulo XI del libro: Contreras Domingo, J; Pérez de Lara Ferré N "Investigar la experiencia educativa." Agradezco a *Sandra Liliانا Yepes Ossa* y *Sandra Milena García* las lecturas, sus amorosas sugerencias y los ánimos brindados durante este ejercicio de escritura

² Educador popular, docente e investigador. Miembro fundador del grupo de investigación Laboratorio Universitario de Estudios Sociales Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Docente en la Escuela de Postgrados de la Fundación Universitaria Luis Amigo.

*En el recuerdo de: Paulo
Freire, Hugo Zemelman,
Francisco Gutiérrez,
Orlando Fals Borda.*

*A todas las maestras y
maestros de América del
Sur, sin ellos nada se
podría.*

*“nadie nace educador. La gente se va
haciendo médico, profesor...”*

*“...trate de amar. Y, tratando de amar,
nunca deje de querer conocer.”*

*“...no se puede olvidar la experiencia
social en la que participo, mi
formación, mis creencias, mi cultura,
mi opción política, mi esperanza.”*

(Freire, 1921 - 1997)

Presentación

Hace 20 años partió de esta dimensión terrenal el maestro Paulo Freire, el texto que comparto está escrito en su memoria, reivindicando en mi experiencia su presencia orientadora, con su consejo: “no me repitan, recréenme...”

Pensar la práctica docente, pedagógica hoy, para muchos educadores se ha vuelto un desafío, una especie de reto que se enfrenta a mandatos de una tecnocracia que impone, modos, formatos, esquemas y recetas de cómo el quehacer educativo debe ser informado mas no pensado, amado, recreado. Una situación ideológica y política que está inhabilitando la reflexividad y la creatividad de muchas y muchos educadores en América Latina (Ghiso, 2015).

La cotidianidad del educador y la educadora aparece invadida y conquistada por lo que se ha llamado: “*pensamiento único*” y por un lenguaje que aparenta ser globalizado y estandarizado. Pensamiento y lenguaje que llevan a naturalizar las exclusiones, a perder la capacidad de indignarnos, anulando las diferencias y diversidades en aras de una homogeneidad que no amenace, que no extrañe y que se haga fácilmente cómplice de acciones corruptas, clientelistas, arbitrarias y violentas. Pensamiento y lenguaje cínicos, que construyen discursos en torno a las competencias, la eficacia, la calidad de la educación; discurso, estos, pseudo-pedagógicos, orientados a la privatización de la educación pública.

Pensamientos y lenguajes que no buscan desarrollar poderes en educadores y educando, no son recursos para enfrentar el desencanto, la depresión, la dominación, la opresión, porque sitúan a los miembros de la comunidad educativa en una relación de dependencia, de marginalidad, de indignidad que cosifica y debilita la cultura, los ideales y al individuo (Ghiso, 2010).

Múltiples dispositivos políticos, ideológicos, económicos y tecnológicos se unen para desintegrar y desarticular sueños, sentidos, utopías, subjetividades, conocimientos, relatos, historias afectando la práctica educativa, en la que los sentidos no concuerdan con las acciones, las palabras desconocen y niegan los hechos; configurando así, en docentes y aprendices, una disposición a la sumisión, a la credulidad, a la insignificancia, a lo

autoritario, a lo conformista, a la desesperanza. Todo esto lleva a concebir la realidad social como algo que no podemos transformar. Una realidad en la que tenemos que actuar sin pretender cambiar nada.

Por lo anterior, el reflexionar la práctica educativa, hoy, es un acto de coraje, imaginación y autonomía; realizado desde la esperanza de cambio, que enfrenta la opresión que no solo viven los educandos, sino que también lo experimentan todos aquellos que se empeñan en desarrollar una labor educativa, en un contexto enajena el hacer, el sentir y el pensar de los sujetos.

Este texto pretende compartir una reflexión sobre mi experiencia como educador, que se inicia hace más de cuarenta años en labores de catequesis en un pueblo de Santa Fe; luego como joven maestro rural de primaria y bachillerato en Viedma, puerta de la Patagonia Argentina; como alfabetizador de jóvenes y adultos en diferentes países de nuestra América del Sur; como educador popular vinculado a centros de promoción y educación campesina; unido al CEAAL, coordinando por un tiempo la Red de Alfabetización y apoyando las reflexiones sobre IAP (investigación acción participativa) y sistematización; para terminar mi ciclo laboral institucional, como educador popular universitario de varios cientos de estudiantes de pregrado y postgrado de diferentes universidades públicas y privadas.

Con Paulo Freire aprendí, entre otras cosas, que cuando uno reflexiona, lo hace desde un contexto social y desde unas circunstancias personales que ponen en unas condiciones particulares la emoción y el interés, imprescindibles en este ejercicio de poder dignificante de pensarse, de recorrerse, de descubrirse en el acontecer de las cosas vividas. Ideas y estrategias que emergen configurando y estructurando prácticas docentes. Por esto es necesario pensar la experiencia desde un contexto y desde unas situaciones que plantean retos como el de construir una Colombia para la vida, la dignidad, la justicia social, la paz o, por el contrario, continuar en la guerra, el miedo, la intolerancia, la dependencia y las certidumbres de dogmatismos que excluyen e impiden sentir compasión, cuidar y reconocer al otro. Este contexto desafiante, requiere ser enfrentado desde opciones éticas, políticas y pedagógicas y, para que estas se hagan realidad, se necesita percepción esperanzada del mundo, imaginación, coraje, y amor. Mi experiencia como educador siempre ha estado

marcada por pensamientos e ideas que operan como criterios de significación y por sentidos generados en un diálogo permanente con otros educadores cercanos y lejanos, como es el caso de Paulo Freire, Hugo Zemelman y Orlando Fals Borda, entre muchos otros³. Sus aportes formaron en mí renovados e inquietantes ejes de acción/reflexión, que me orientaron en el camino de búsqueda y construcción de un sujeto de acción y reflexión pedagógica pertinente y auténtica.

La reflexión que comparto, en este texto, está centrada en torno a algunos pensamientos, criterios de significación y sentido generados en la trayectoria del quehacer como educador. De estas claves pedagógicas me fui haciendo consciente a lo largo de más de 40 años de experiencias reflexionadas. Con el texto que comparto, no pretendo transformar o traducir el saber generado en la práctica pedagógica en conceptos, teorizaciones o axiologías. Sólo espero que el escrito deleve las conexiones entre quehacer pedagógico, nicho de experiencias y reflexiones educativas, y el pensamiento del maestro brasileño Paulo Freire.

Estas notas quieren comunicar algunas exploraciones sobre un hacer y un saber, para descubrir cómo *lo inédito se hace viable*, cómo es posible llevar a la práctica opciones y principios de dignidad, autonomía, solidaridad y amorosidad, que, para algunos-as pensadores-as y docentes, son vistos como “anacrónicos”⁴, negando así, muchas experiencias educativas críticas y transformadora desarrolladas en la América del Sur

1. Práctica educativa, práctica política.

Fui formado como maestro en una escuela normal privada y confesional de la provincia de Buenos Aires, en la década de los 60 del siglo pasado. El centro educativo se esmeraba en

³ Sea el momento de realizar un agradecimiento sentido a Lola Cendales, Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres Carrillo, Neftali Martínez, Germán Neira, Mario Acevedo, Miryan Zuñiga, Marta Eugenia Arango, Piedad Ortega, Jorge Osorio, Oscar Jara, Denise Najmanovich, y el recuerdo de Joao Francisco De Souza, Francisco Gutiérrez

⁴ Brunner J. J. (2015) "Pretender que el conocimiento fluya solo por medio de intercambios comunitarios, como un don recíproco, ajeno a cualquier contacto con intereses materiales lucrativos, es un completo anacronismo" En: <http://www.elmercurio.com/blogs/2015/09/06/34989/Financiamiento-y-gratuidad-en-perspectiva.aspx>

formar buenos maestros . Tengo que decir sin orgullo que nos sentíamos buenos, porque sabíamos hacer el bien en los espacios en los que nos pusieran y con el tipo de población que fuera, niños, niñas, jóvenes como uno, en esa época, adultos y personas ancianas. Lo practicábamos todo, nos esmerábamos por querer bien a nuestros estudiantes fueran los que fueran. La humanidad bondadosa que transmitían nuestros actos era refleja, instintiva, inconsciente. En la escuela normal no recibimos una formación política explícita aunque después con la distancia que otorga la edad y la conciencia nos dimos cuenta que era clerical, aunque se decía libre para enfrentar el laicismo y el anarquismo de nuestros mayores, y veladamente antiperonista ante los jóvenes, que no sabíamos leer los signos de los que nos hacíamos abanderados y portavoces, pero que sí los leían nuestros padres, unos a favor y otros en contra de nuestras posturas y discursos inconscientes...

Por otro lado, a lo largo de los cinco o seis años pasados en la normal, pude ver cientos de obras de teatro dirigidas por los profesores y representadas por los estudiantes, en ellas nazis y comunistas por igual, aparecían como seres satánicos a los que había que hacerles frente, tenerles miedo, pero no mucho. Frente a ellos era posible luchar, hasta con armas, por la defensa de la fe y de la vida (primero la fe, después la vida). En esa época, escuché de mis profesores lecturas y exposiciones sobre los asesinatos de los Kennedy, la Guerra de Vietnam, la lucha de Martin Luther King y la defensa del “mundo libre (capitalista)” que mantenía Estados Unidos. Algunos maestros no ocultaban el genocidio producido por los bombardeos con napalm; del mismo modo, comentaban como el hombre había llegado a la luna mientras en África se estaban dando luchas independentistas.

Algo raro pasó cuando estaba promediando la mitad de mi formación como maestro: llegó un profesor que además de contar las maldades de los comunistas en Cuba, también nos contó cómo habían alfabetizado la nación y de su importancia para el desarrollo de un país. Al querer indagar más este asunto me encuentro con los movimientos juveniles de protesta contra la Guerra de Vietnam y contra la invasión de las tropas soviéticas en Checoslovaquia. Luego, antes de graduarme como maestro, me hago partícipe a la distancia del *mayo del 68* francés que, a pesar de las dictaduras, tuvieron eco en algunas revueltas estudiantiles y sindicales en el país.

Una vez egresado como maestro novato, en los márgenes rurales de dos provincias argentinas muy diferentes: Santa Fe y Rio Negro, repliqué, a mi manera, lo que había aprendido; todo lo que hacía era realizado desde la bondad, el voluntarismo, y los principios de humanidad que no podía desligar de mí. Daba a esos niños y a esos adultos lo mejor que tenía, buscaba formas para que me entendieran y me contentaba con sonrisas y agradecimientos.

Fue en la entrada a la universidad pública, al indagar sobre Mao y la revolución cultural, al ponerme en contacto con maestras y maestros militantes de los movimientos sociales y políticos que en esos momentos convocaban en Argentina, cuando adquiere, para mí, mayor importancia el contexto político y económico de América del Sur. Por ello vibré con Chile, cuando en 1970 logran un gobierno socialista por la vía democrática.

Ocupo un lugar particular en mi experiencia docente la participación en las movilizaciones organizados por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y las luchas de los chacareros (campesinos minifundistas) del valle inferior del Rio Negro. Haciendo parte de estos procesos experimentaba cómo la dictadura militar argentina perseguía, golpeaba⁵ y desaparecía maestras y maestros que, con sus prácticas educativas y sindicales, estaban apostando y apuntalando otro tipo de sociedad. Fue en estos momentos marcados por la angustia y la necesidad de respuestas – pistas- que me llegaron los pensamientos de pedagogos (hombres y mujeres) sur americanos que nunca habían sido mencionados en La Normal.

Así descubro, después de tres años de egresado que algo no sabía, que algo no me habían enseñado, que algo había que preguntarse y merecía respuestas claras y presentí que las respuestas que me diera iban a marcar mi vida futura como persona y como profesional. Fue en esos momentos que dí cuenta que había sido educado para hacer el bien desde una perspectiva elitista y que estaba educando en una bondad que no resistía un análisis político de fondo acerca de los problemas sociales, que exigían una participación crítica y toma de

⁵ Mientras escribo recibo la noticia acerca de la represión del gobierno argentino de Macri a los maestros: <https://www.pagina12.com.ar/31156-la-justificacion-de-la-represion>

posiciones. La bondad aprendida, como principio moral desde el deber ser de un maestro, enajenaba la opción ético/política y con ella la criticidad que me situaba como sujeto de poder. Aquí vale la pena una aclaración: nuestra opción por la moral de la bondad, no era ingenua, tenía unos fuertes amarres con el pensamiento de la iglesia católica temerosa de dar pasos explícitos en su opción por los pobres. En concreto no había sido formado en la historicidad crítica de la práctica educativa desde una perspectiva política que nos aclarara a quiénes y a qué sistema socioeconómico se estaba sirviendo. Siempre había sido un educador político, aunque no siempre fui consciente de ello. Fue en el momento de dar respuestas a estas inquietudes que aparece el maestro Paulo Freire (1969), censurado en la universidad y perseguido de muchas maneras por las dictaduras militares de América del Sur.

De la mano de los textos de Paulo es que me voy haciendo consciente. Me voy dando cuenta que la realidad social, política y económica tal como la tenemos es obra de nosotros y que su transformación exige opciones y acciones que vayan profundizando y haciendo propias la toma de conciencia de aquello que hacemos para mantener las cosas como están o de aquello que hacemos para cambiarlas (Freire, 1970).

Así es que empiezo a pensar la educación, como algo que no lo puede todo, pero que sin ella pocas cosas pueden cambiar en las personas y en las estructuras socio-económicas, políticas y culturales. De esta manera me doy cuenta también que soy un sujeto político en formación que forma a otros, no sólo para ser buenos humanos. Empiezo en mis prácticas a desarrollar estrategias de humanización crítica que se expresaban en la toma de decisiones a favor de la participación, la justicia y el cuidado de la vida; empecé desde esa época a diseñar mediaciones pedagógicas en las que pudiéramos experimentar educandos y educador, lo que puede ser la liberación de sometimientos, mitificaciones y opresiones.

De ahí la necesidad urgente de aprender a manejar los instrumentos de poder que disponíamos, poniéndolos lo más sabia y eficazmente posible al servicio de nuestro sueño político. (Freire; 1996)

Descubrir que la práctica pedagógica, como educador popular, maestro, profesor o docente universitario, no es neutral, política y éticamente. Todo esto marcó mi opción y búsquedas pedagógicas. Determinó mis responsabilidades, permitió el diseño de estrategias y mediaciones pedagógicas, que tampoco eran, ni son neutrales, como lo supone la tecnocracia instalada en la institucionalidad que ordena y adiestra el quehacer pedagógico de maestros y maestras.

Hoy, reconocer la politicidad de las prácticas educativas, como acciones específicamente humanas es un desafío. En la tecnocracia que domina nuestro hacer y pensar como educadores o educadoras, es todo un reto reconocer la naturaleza política de nuestras prácticas así como la imposibilidad de su neutralidad valórica: o le apostamos a la vida, o sostenemos este sistema depredador y orientado a generar muerte. La práctica educativa más allá de mis decisiones y conciencia es y será un quehacer político.

Cuando uno, educador, con otros educadores y educadoras nos hacemos conscientes de la politicidad de nuestra práctica y de la imposibilidad de la neutralidad en ella, forjamos un saber especial que no podemos abandonar, dado que son saberes en movimiento que sustentan las luchas que damos todos los días, por nosotros y por los educandos. Aunque tenemos que recordar consejos como:

A medida que tengo más y más claridad sobre mi opción, sobre mis sueños, que son sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos, en la medida que reconozco que como educador soy un político, también entiendo mejor las razones por las cuales tengo miedo y percibo cuánto tenemos aún por andar para mejorar nuestra democracia. (Freire, 1994)

2. Somos condicionados, no determinados.

Somos como somos, las cosas son como son, o son porque así las quiso el destino, Dios o la suerte. Somos violentos por naturaleza, nada puede cambiar la tragedia de estos pueblos. Solo un golpe de suerte nos cambia, nada hay que hacer, las cartas están jugadas. Así me dijeron que hiciera las cosas y así se han venido haciendo aquí, desde que el mundo es

mundo. Cambiar es un imposible, no te das cuenta de quién eres, de que, además de pobre, eres incapaz de asumir tu propia vida y el desprecio de la sociedad.

Me formaron con el sueño de un paraíso al que hay que llegar, con una realidad que hay que soportar estoicamente, sin protestar, sin procurar cambios que involucren a otros, además del interesado. Porque el progreso se logra de manera individual y compitiendo con el otro, es la ley de la selva, del más fuerte, del más evolucionado, del que tiene más saliva, no del que tiene más hambre.

Lo peor es que desde estos parámetros propios del sentido común patriarcal y capitalista formamos a otros en nuestros salones y con las actividades que diseñamos. Estamos presionados por el mercado a compararnos con nuestros competidores, por lo tanto a seguir los protocolos que nos permitan llegar a los estándares de medición que se estiman “efectivos” por los tecnócratas de la educación

Paulo Freire afirmaba:

El hombre y la mujer hacen la historia a partir de una circunstancia concreta dada, de una estructura que ya existe cuando la gente llega al mundo. Pero ese tiempo y ese espacio tienen que ser un tiempo de posibilidad y no un tiempo- espacio que los determine mecánicamente. (Freire; 1997b)

Mi experiencia está situada en tensión con de condicionamientos de los que toca hacerse conscientes en el día a día para poder tomar decisiones, reconocer pistas y rutas que transitar, para asumir los riesgos y las incertidumbres. Educar *para* y *en* la incertidumbre es educar en contra de las certidumbres y determinismos. Es educar en contra de los autoritarismos, caracterizados por ser portadores de certezas, programas, leyes y dictámenes que se imponen, como bajados de la fuente de la verdad universal. (Gutiérrez, Prieto, 1992)

Reconocer que somos condicionados y que también la práctica opera en y con una serie de condicionamientos que la limitan en sus proyecciones en los posibles cambios que esta pueda producir, ha sido un esfuerzo de pensar complejamente, , desprendiéndome de un

pensamiento simplificador. Lo que llevo a un permanente ejercicio de pensar ecológico/estratégico, porque nada está determinado, en un permanente ejercicio de hacer en libertad, y esto porque

[...] hemos podido reflexionar sobre el propio condicionamiento e ir más allá de él, lo que no sería posible en el caso del determinismo. El ser determinado se halla encerrado en los límites de su propia determinación.” (Freire; 1996)

Hoy la tecnocracia establecida en la institucionalidad, sus modelos de planeación, de evaluación, de monitoreo se nos presentan como determinismos, con una serie de mandamientos que, con ínfulas de científicidad, se nos presentan como inamovibles. Frente a los cuales no valen los saberes experienciales o conocimientos críticos. El tecnofascismo⁶, como lo señalara Iván Illich (1981) tiene una serie de rasgos que Paulo sintetiza así:

(...) una visión mecanicista de la historia, reduciendo el futuro a algo inexorable, castra a las mujeres y a los hombres en su capacidad de decidir, de optar, pero no tiene la fuerza suficiente para cambiar la naturaleza de la historia. (Freire, 1996)

Pensar en nuestros condicionamientos, nos abre a mirar posibilidades, a imaginar futuros posibles, (*lo que podemos hacer, lo que necesitamos hacer depende de los mundos que percibimos y de las posibilidades que podemos imaginar*⁷). No podemos ser “educadores –as para el cambio”, si nuestras emociones, pensamientos y acciones están determinadas por la tecnocracia dominante.

La práctica educativa para la dignificación y la vida es un imposible en este emocionar, pensar y actuar determinista, en el que sólo tiene sentido el adiestramiento o el “instruccionismo”, cuya expresión en toda su carga patológica se manifiesta en la acción instrumental de preparar alumnos y alumnas para que rindan satisfactoriamente pruebas estandarizadas para que el país, con su ministro de educación, queden en un sitio de algún

⁶ Término acuñado por Ivan Illich, expuesto en el ensayo titulado *Profesiones inhabilitantes*.

⁷ Glosó esta expresión que alguna vez escuché decir a Denise Najmanovich, epistemóloga argentina.

honor frente a los compromisos, hoy verdaderos determinismos, asumidos ante la OCDE por el resultado de las pruebas PISA.

El reconocernos condicionados y entender nuestras prácticas situadas en una historicidad comprendida como posibilidad nos lleva a resituarnos como sujetos pertinentes de reflexión y de acción⁸. Lo anterior, implica visualizar las diferentes áreas de acción en las que el conflicto se pondrá de manifiesto. Sin duda algunas de ellas serán: administración educativa, gestión académica, evaluación de procesos y resultados, gestión comunitaria y sistematización. Como contra punto dice Freire:

La educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento, como lucha. La historia como posibilidad no prescinde de la controversia, de los conflictos que, por sí mismos, generarían la necesidad de educación.” (Freire; 1996)

3. Contextos del educando y del educador: la compasión.

“El proceso educativo debe partir de las realidades que rodean al educando”
(Freire, 1989)

Como educador lo que primero me golpeó emocional, política y pedagógicamente fue la desigualdad, la miseria, la exclusión, la pobreza. En la Normal regentada por la iglesia católica nos adiestraron al encuentro con la injusticia social, reconocimos villas miserias, las concurríamos, se nos llegaron a hacer familiares y deseables algunos llegábamos a decir: *“qué bueno trabajar con pibes villeros...”*

A lo largo del proceso de formación como educador se nos aproximó y me acerqué lentamente a la exclusión y el descrédito de unos hacia otros. Lo vivencié cuando nos llevaron, poco a poco, a practicar en el reformatorio de Marcos Paz. Aprendí a enfrentar el desprecio de ellos hacia mí, como a caracterizar a los despreciables, niños y jóvenes huérfanos, indeseables o infractores. Así, desde la formación como educador hasta hoy, la

⁸ Mensaje que el maestro Orlando Fals Borda, nos repetía, ser sujetos pertinentes de estudio y acción.

pobreza, la exclusión, el desprecio y la desigualdad se me presentan como constantes a enfrentar teórica, política y pedagógicamente.

En la experiencia de andar por América del Sur reconocí con mayor contundencia la diversidad étnica y cultural de los pueblos. No era sólo la desigualdad lo que nos vinculaba y desvinculaba, sino que también la diversidad nos desligaba, ligaba y religaba. Ante la diversidad, el pedagogo se vuelve educador y educando, se vuelve ignorante y aprendiz, se vuelve sujeto de pregunta sin respuestas, porque estas están radicadas en el otro, en la respuesta “otra”⁹. La diversidad abre a la escucha activa, a reconocer y respetar al otro y sobre todo a descubrir la compasión como acción pedagógica y opción ética.

La diferencia la apropié con mayor claridad en la reflexión y en la acción como educador popular en las comunidades campesinas y en la academia universitaria. Aprendizaje ejemplar fue el obtenido con Eusebio, un campesino que tuvo la bondad de regalarme su observación o reclamo: “*Maestro, usted ordenó no preguntó*”. Si como educador ordeno, es que parto desde mi lugar, no desde la situación, decisiones o necesidades del otro, sino que, con toda seguridad, si ordeno es porque no me di cuenta de las diferencias. El reconocimiento de la diferencia quiebra el autoritarismo que homogeneiza, que no ve sino repeticiones de un repertorio de ideas, actitudes y acciones similares. El pensamiento teórico (Zemelman, 2005) propio de la ciencia colonialista o el pensamiento único, promovido por la inteligencia tecnocrática, están inhabilitados e inhabilitan para ver la diferencia y las condiciones que ésta genera en la construcción de conocimientos. Ante esto señalaba Paulo Freire:

“(…) Es increíble ver como en líneas generales (…), existe en las escuelas un desprecio burocrático hacia todo lo que ocurrió antes de la escuela y que continuará ocurriendo a pesar de la escuela (…). Es como si la escuela debiera asumir por decreto divino la tarea de borrar de la memoria y del cuerpo consciente de los niños ese lenguaje, que en el fondo es un comportamiento, que en el fondo es un sentimiento y una percepción del mundo con que llega el niño” (Freire; 2016: 121)

⁹ El lugar en el cual actúa y piensa el "otro", se despliega el conocimiento "otro". Y es acá donde debe actuar, necesariamente, el pensamiento crítico. Ampliar esta noción en Palermo, Z. (2009).

Un reclamo que me he hecho siempre como educador, es el de dedicar un tiempo a la reflexión y sistematización de cómo he configurado, en mí, la percepción y los lenguajes de la desigualdad, diversidad y diferencia y de las posibilidades puedo imaginar desde ellos.

Como educador también experiencí la violencia, el miedo, el silenciamiento, el rechazo. Ser objeto de amenazas, de golpes. Ser observado por la tropa desde las ventanas del salón de clase. Saber del asesinato de estudiantes campesinos. Saber de la desaparición de colegas docentes y no poder hacer nada. Estar dictando un seminario cuando se oyen los disparos que asesinan a un colega antropólogo en la universidad. Ver los rostros aterrados de los estudiantes en el cruce de balas entre el ejército y la guerrilla. Rescatar de las fuerzas paramilitares estudiantes hombres y mujeres. Saber que se sale, pero no asegurar el regreso. Son cosas que marcan la vida de un educador, huellas que no se olvidan cuando la práctica pedagógica busca humanizar, dignificar y optar por la vida.

La desigualdad, la diversidad, la diferencia, el miedo, el silenciamiento, la violencia, los abusos, las amenazas, las alegrías, las posibilidades, la capacidad de celebración son todos contextos múltiples y particulares desde donde inician los procesos educativos. Desde una perspectiva autoritaria, instruccional o tecnocrática no se reconoce al otro en su contexto, porque no se busca transformar nada ni en la realidad ni en los sujetos. Lo que se busca es que reproduzcan, repitan, actúen como el dominador, el tirano, lo determina.

El partir desde la realidad de los sujetos es un acto de “*com-pasión*”, es una decisión ética, política y pedagógica de compartir la pasión del otro y con el otro, es un sufrir con él, un alegrarse con él, un superar dificultades con él, un recorrer caminos con el otro. Partir de los contextos de los sujetos de la práctica educativa, reconocer las situaciones que viven y que sirven de nicho ecológico del proceso educativo no es un acto de caridad o de mirar hacia los de abajo; todo lo contrario, es el momento de acercarse, de oír el llamado del otro y de acompañarlos en sus búsquedas.

El acompañamiento cobra un sentido particular en las propuestas de Educación Popular, porque hacen parte de un *ethos* que da prioridad al trabajo de humanización de la vida de

quienes han sido impedidos de ser (Freire, 1994). Una opción ética lleva a acompañar, convivir, respetar la alteridad, atender, cuidar especialmente a aquellos que sufren injusticias, exclusiones y discriminaciones con el fin de comprender y cambiar con ellos las condiciones que los someten.

En el decir de Paulo Freire:

Necesito saber o abrirme a la realidad de estos alumnos con los que comparto mi actividad pedagógica. Necesito volverme, si no absolutamente cercano a su forma de estar siendo, al menos no tan extraño y distante de ella. Y la disminución de mi extrañeza o de mi distancia de la realidad hostil que viven mis alumnos no es una cuestión de pura geografía. Mi apertura a la realidad negadora de su proyecto humano es una cuestión de mi real adhesión de ellos y ellas, a su derecho de ser. (...) disminuyo la distancia que me separa de sus condiciones negativas de vida en la medida en que ayudo a aprender cualquier saber, el del tornero o el del cirujano, con vistas al cambio del mundo, a la superación de las estructuras injustas, nunca con vistas a su inmovilización. (Freire; 1997)

4. El encuentro, conocimiento relacional

Desde el inicio de mi experiencia como educador, maestro o profesor universitario, a la manera del Zorro y El Principito¹⁰, me he venido encontrando con los y las estudiantes. Primero sin verlos, después reconociéndolos (con la habilidad de acordarme de los nombres de cada uno, una); luego invitándolos a hacer parte de “algo”; pero, para que ese “algo” se diera, he aprendido, desde la clave de *El Principito*, en el diálogo del Zorro, que es preciso “domesticarnos”, que es lo mismo que decir *convertir al otro miembro de mi misma casa*, hacerse cómplices, crear lazos con los y las estudiantes.

El establecer vínculos pasa por querer el bien de las personas, que no está ligado sólo a la configuración de sentimientos y sentidos de identidad, pertenencia a un curso, o de confianza y solidaridad entre los miembros de un grupo de aula; el encuentro, también, está relacionado con el reconocimiento de contextos, la circulación de saberes y la construcción

¹⁰ Hago referencia al capítulo 21 del libro de Antoine De Saint-Exupery : “El Principito”

de conocimiento como proceso intersubjetivo orientado por deseos, intereses –intra-teóricos y extra-teóricos–, motivado por intercambios marcados por la curiosidad, motor de todo pensar epistémico (Zemelman, H. 2005 Freire, 1994; Ghiso, 2012).

Lo que más me ha gustado ha sido que la clase se tome en forma de círculo, de manera que todos nos miremos y nos reconozcamos. Me gusta porque rompe el esquema de sentarse, mirar y escuchar al profesor dando una cátedra que pocas veces te da la oportunidad de cuestionar. Aquí tenemos la oportunidad de conocernos a nosotros mismos y a los demás, de reflexionarnos y enfrentarnos a una realidad.

Me parece curioso que en la mayoría de cursos "comparto" con compañeros, a los cuales ni siquiera me les sé el nombre y, en cursos como estos, es que nos preguntamos por el otro y construimos en conjunto (...) (DMMR 13 noviembre 2009)¹¹

A veces necesitamos quien nos recuerde que más allá de ser y estar para el mundo y un sistema de producción (...) Hay un encuentro con el otro que nos "hace" y nos construye como sujetos políticos y sociales... Un encuentro de diálogo, de reconocernos y reconocer al otro... Y a partir de allí posibilitar nuevos conocimientos y experiencias en torno a la realidad que vivimos... Y seguiré compartiendo con otros esa misma experiencia (...) (ICM 22 de mayo 2014)

Cuando el quehacer educativo está guiado por opciones ético/políticas y apuestas pedagógicas orientadas a la humanización, al cuidado y dignificación de la vida, no son ajenas emociones fundantes como la “amorosidad” que se expresa en la relación con los educandos y en el propio proceso de conocer y aprender a conocer. Es en la experiencia del encuentro donde se vivencia esta emoción luchadora que quiere abrirse paso en las posibilidades y potencialidades que ofrecen contextos y sujetos; por ello, la “amorosidad” está ligada a la “valentía” que permite enfrentar los acontecimientos que provocan miedos. El encuentro educativo es el nicho de la

“amorosidad no solo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. (...) es preciso que ese amor sea en realidad un amor armado, un

¹¹ Textos, de correos electrónicos o Facebook de los estudiantes universitarios de la UDEA en cursos: pedagogía social, investigación social I,II, y III

amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar.” (Freire, 1994)

En mi experiencia como educador, la creación de lazos es prioritaria, esto implica procesos de reconocimiento caracterizados por el diálogo, la negociación, las tensiones y la incertidumbre. El encuentro como clave pedagógica dignificante marca la diferencia con las prácticas educativas autoritarias, llenas de certezas, seguridades o de ilusiones de certidumbres teóricas, conceptuales, procesuales o administrativas que señalan “eficacias”, “innovaciones” y “calidades” de los conocimientos construidos y aprehendidos (Ghiso, 2012).

El encuentro educativo es un momento y un acto profundamente creativo. La práctica educativa entendida y vivenciada desde el encuentro y el diálogo, favorece procesos gnoseológicos que encaminan la creatividad, dado que mueven a observar, escuchar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, expresar, dramatizar, entre otras cosas.

Más que un curso, es un espacio de aprendizajes, que permite el intercambio y la retroalimentación de saberes, a partir del encuentro con las y los otros. Ningún conocimiento es verdad absoluta, simplemente se pone en discusión lo que cada uno y cada una ha aprendido a lo largo de su formación, aportando al grupo diferentes percepciones sobre la realidad social. Valoro mucho el hecho de que personas pertenecientes a diferentes programas de la facultad puedan reunirse en un mismo espacio, ojala la Pedagogía social pudiera extenderse a toda la universidad porque es necesario rescatar el sentido de lo humano en la formación profesional. (JCG 10 agosto 2009)

Si es encuentro, la práctica educativa es una experiencia creativa, no es el resultado de que se aplique individualmente la imaginación, sino la resultante de integrar el diálogo, la negociación cultural, las habilidades mentales, las emociones y los múltiples lenguajes. Así entendido, el encuentro educativo impulsa las potencias creativas del grupo que requiere de respuestas y, para ello, a partir de conversaciones y nuevas coordinaciones, se desarrollan nuevos lenguajes indisciplinados y alternativos, capaces de interrogar incesantemente, de mirar la realidad desde distintos ángulos, para poner en tela de juicio toda certidumbre, estandarización, universalización u homologación.

(...) como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación. Y si soñamos con la democracia debemos luchar día y noche por una escuela en la que hablemos a los educandos y con los educandos, para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos.” (Freire, 1994)

El encuentro como experiencia educativa dialógica, gnoseológica y creativa es una práctica humana que permite generar conciencia y reconocimiento de los límites a romper y de los territorios a conquistar, creando condiciones en donde sean posibles la expresión, la apertura a lo que emerge en el diálogo, en las conversaciones y en los nuevos acuerdos. El encuentro educativo dinamiza procesos de enseñanza-aprendizaje-desaprendizaje, propiciado por ambientes favorables y estimulantes, tanto para el desarrollo de las capacidades creativas de las personas y de los grupos, como para la manifestación de éstas en el macroentorno (contexto social, cultural e institucional) y en el microentorno (ambiente cotidiano, familiar y grupal).

En esta clase en particular me llevé grandes sorpresas al escuchar a mis compañeros sobre sus intereses y expectativas. Realmente no me sorprendí porque las expectativas e intereses fueran algo muy impactante, sobrenatural o simplemente extraño; mi sorpresa recayó en el hecho de que parecían estar bastante claras. Desde el principio, mi atención la había puesto en varias personas. Las dos primeras eran Rosa y José. Ellos dos eran estudiantes de antropología del penúltimo y quinto semestre, respectivamente. Mi atención se centró en ellos al sentir que podría acercarme a personas de otros pregrados que podrían compartirme por vía indirecta los grados de aprendizaje que ellos alcanzan sobre una temática específica como lo es la investigación cualitativa. José también asumió la vocería en su grupo y fue un tanto concreto al mismo tiempo que transmitía una cierta timidez o inseguridad... En ese momento él intentaba concretar sus ideas y hacerse escuchar, pero era confuso lo que decía y sus ojos estaban clavados en el piso, con la cabeza gacha. De pronto cerraba sus ojos y se tocaba las gafas como si pretendiera esconderse allí. (ALEV 3 diciembre 2008)

La creatividad es una capacidad que se pone en juego en los encuentros que buscan enfrentar los desafíos de la realidad. La experiencia creativa surge en el encuentro educativo cuando se comparten y reconocen diversos universos conceptuales, culturales, cuando se identifican las desigualdades y en ellas se exploran los múltiples saberes. En el encuentro se expresan las diferencias en la puesta en escena de las lógicas y gramáticas apropiadas y aprendidas, pero también en los procedimientos heurísticos caracterizados por los distintos modos de pensar, sentir y hacer.

El encuentro educativo como experiencia educativa y creativa permite generar conciencia crítica de lo que aparece o se silencia en las descripciones, en las comprensiones, en las explicaciones y en las expresiones. En este espacio se ponen de manifiesto dos diferentes y variados modos de “lenguajear”¹² (libretos, pretextos, textos y redes semánticas) que expresan de manera libre y reflexiva las percepciones y representaciones de la realidad y de los diversos temas generadores de estudio y acción. Esta es una manera de descubrir lo que bloquea u obstaculiza la experiencia educativa o de aprendizaje.

No recuerdo la fecha y curiosamente aunque ese día no anoté algo sobre la sesión de clase fue una en las que más aprendí... creo que fue la clase más productiva, la que más me ha tocado tanto personal como vocacionalmente desde que entré a la sociología.

Ese día el profe había llevado a una socióloga ex-alumna de él a la clase para que habláramos con ella sobre la experiencia que había tenido con su tesis de grado. La muchacha la había hecho sobre la experiencia que tuvo en una población pesquera llamada Bocas del Atrato que según entendí era bastante pobre.

Ella llevó las diapositivas de su trabajo de grado como ayuda para su exposición y nos iba contando su experiencia a medida que las revisaba y que nosotros le preguntábamos sobre ella. Lo que más me “marcó” de la experiencia fue cuando hablamos sobre los tipos de problemas que ella había notado en su estadía nos contó sobre un par de intentos de proyectos que les había confiado a la población

Con tantos relatos absurdos que parecían más chistes que situaciones los compañeros de la clase nos comenzamos a reír y a hacer comentarios graciosos sobre esto; después de un tiempo Omer (estudiante afrocolombiano) se molestó y nos regañó, nos dijo que eso no era gracioso

¹² Término acuñado por el biólogo chileno Humberto Maturana.

en lo absoluto, que él venía de una población pobre del Chocó y que él había decidido venir a estudiar justamente para sacar “a su gente” del atraso y la pobreza en el que vivían; me sentí muy mal. Yo recordaba una canción de Ruben Blades que me gusta mucho, y que en un pedacito dice “déjenme reír, para no llorar, déjenme cantar pa' que las penas no duelan tanto. (MR 12 diciembre 2008)

La experiencia anterior podría relacionarse con el comentario que Paulo Freire realizaba en torno a los encuentros humanos:

No hay como negar que la experiencia de esas relaciones entraña, por un lado, curiosidad humana –centrada en la propia práctica relacional- hacia el otro, curiosidad que se prolonga hacia otros campos. Es indiscutible que la participación necesaria de la curiosidad humana produce hallazgos que, en el fondo, son o bien objetos cognoscibles en proceso de develación, o bien el proceso relacional mismo, que abre posibilidades de producción de interconocimientos para los sujetos de la relación. (Freire; 2015)

Asumir la experiencia del encuentro como criterio orientador de la práctica socio/educativa, es transformar estructuras del saber y de la racionalidad tecno-burocrática aplicada al quehacer pedagógico entendido como técnico, profesional, gestor, administrador de proyectos o programas, y para ello optar política, epistemológica, metodológica y organizativamente para caminar en el encuentro dialógico y creativo, capaz de generar experiencias que transformen emociones, pensamientos, expresiones y acciones, reconociendo lo que está siendo mutilado, lo que está siendo desechado, lo que queda en las márgenes o fuera de ellas, es ese territorio corporal, material, simbólico, real y virtual, presente en las experiencias educativas.

5. Voces, pregunta, diálogo.

Escuchar, reconocer la voz de cada estudiante, descubrir en esas voces sus desigualdades, sus diversidades, sus diferencias, sus miedos, sus amenazas, sus alegrías y sus sueños ha sido una de las tareas constantes y permanentes en mi vida como educador. Estar alerta, tener los radares prendidos para detectar sus voces voces emergentes, sin embargo, aún

confusas y ambiguas. Descubrir la voz que se auto-reprime, que se avergüenza de sí misma, que teme la presencia del otro ha sido parte de la labor educativa que requirió aplicar mucha energía. Tener la tarea de escuchar sus voces implicaba también responder a la exigencia de exponer mi voz a la escucha de mis estudiantes, voz que no se limitaba al aula, sino que recorrería cientos de kilómetros de pasillos, muchos metros cuadrados de patios, teatros, salones de actos, auditorios. Voz de educador que co-habitaría con los y las estudiantes casas, bares y cafeterías comunes

Ellos tenían y ejercían el derecho de oír mi voz y de expresar sus voces, porque es a través de esas experiencias de decirnos cosas, de conversar, de exponer ideas, de gritar o guardar silencio – que es una manera de decir- que se construye cultura de vida, se desarrolla un compromiso de adquirir poder político.

“Esto hace que el “empoderamiento” sea más que un acontecimiento, un evento individual o psicológico. Apunta a un proceso político de las clases dominadas... Experiencia de unir, de tener un discurso diferente y prohibido, de descubrir que ese discurso es válido aunque esté prohibido, de ver que ese discurso es bello aunque algunos digan que es feo, son experiencias culturales y pertenecen a la cultura del pueblo dominado.” (Freire; 2015)

En el encuentro, en el diálogo, en la posibilidad de compartir interrogantes y respuestas es donde las personas se potencian para la tarea común de saber y actuar; la criticidad se configura en la experiencia de los intercambios mediados por lenguajes y palabras. La acogida, el reconocimiento se expresa en las acciones marcadas por el diálogo, entendido como apertura al otro que me escucha y me habla. Es la experiencia de reconocernos con otros, como seres humanos autónomos, con capacidad de incidir en la realidad, desde valores, sentidos y utopías: “Me acuerdo perfectamente (...) Fue mi propia conquista (...) Y gracias a esos encuentros hoy puedo expresarme y saber que mi palabra tiene un gran valor. Ahí el valor de la escucha (...)” (ICM 22 de mayo 2014)

El diálogo es una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia y la intolerancia, porque es la forma de superar los fundamentalismos y de posibilitar el

reconocimiento de los acuerdos y desacuerdos, de los conflictos generados por percepciones diferentes y de las disputas por dominios desiguales de conocimientos.

Una experiencia, donde se le dio el sentido real a todo y donde partimos de mirarnos a nosotros mismos, para luego mirarnos con los demás y en relación a la diversidad que nos caracteriza (...) Es el momento mismo de encontrarse con las diferentes miradas de quienes nos rodean, de los sentires, de las experiencias, de los relatos... Donde la palabra y el valor de la misma permitía un tejido de cada uno y cada una (...) (LCA 22 de mayo 2014)

Un espacio en el que uno se cuestiona su proceso de formación, su manera de relacionarse con los otros, de construir conocimiento frente a la realidad que vivimos y los problemas sociales que nos aquejan. (ICM 22 de mayo 2014)

La existencia en tanto humana, decía Paulo Freire (1970) no puede ser muda, ni tampoco nutrirse de cinismos, sino de palabras auténticas con las cuales las personas nombramos lo que hacemos por transformar el mundo. No hay voces sin ética, no hay gritos o silencios sin posturas, no hay preguntas generadas desde no lugares, porque al existir como humanos fijamos un lugar, un contexto de enunciación, que al reconocerlo nos permite pronunciar el mundo con autenticidad. La palabra en las prácticas pedagógicas no es privilegio del docente sino derecho de todos los que participamos en el encuentro educativo. Las voces, las preguntas generadoras, el diálogo hacen parte del encuentro entre educando y educadores, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, describirlo, explicarlo, proyectarlo y compartirlo.

Las voces, las preguntas, el diálogo no son técnicas para generar interactividad, que las podemos usar para determinados logros y no para otros. Es común que se diga: “*es que mi materia no se aprende dialogando*”; “*diga usted doctor, usted es el que sabe*” o, “*aquí, en este seminario, sólo la voz del docente es la que es digna de ser oída*”. Tampoco, diría Freire (2014), el diálogo es una táctica para convertir a las y los estudiantes en amigos de uno. Si esto fuera así, serían técnicas de manipulación.

El promover la palabra auténtica, el crear ambientes de escucha, el favorecer la pregunta curiosa, capaz de re-interrogarse sobre el objeto del problema y de darse cuenta del lugar y

contexto desde dónde se está preguntando, además del diálogo, son todas prácticas que, vinculadas al quehacer educativo dignificador y solidario, forman seres humanos que se van configurando en seres críticamente comunicativos.

El dialogo es un momento en que los humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad, de la manera que la hacen y la rehacen. (...) Por medio del diálogo, reflexionando juntos sobre lo que sabemos y lo que no sabemos podemos actuar críticamente para transformar la realidad. (Freire; 2014)

Para mí, el legado de los maestros Freire, Fals Borda, Gutiérrez y Zemelman no es sólo una práctica en la que se favorece la palabra de forma libre, sino que esa palabra o ese silencio, está en relación y hace permanentemente referencia a la realidad, a la acción sobre el contexto, a los procesos en los que participamos, a los errores que cometemos en nuestro actuar. La palabra, el diálogo, las preguntas cobran vigor, sentido y significado en la medida en que están contextualizadas en un lugar de enunciación que invita y hace referencia a la acción de las personas, como sujetos de capacidades, de poder.

Es también importante reconocer que es desde el diálogo, desde el expresarse autónoma y libremente y desde el interrogar que se valoran, significan, re-significan, validan o no las formas de relacionarnos con los otros, formas injustas, desiguales, excluyentes, amenazadoras o discriminatorias. Si no hubiera la posibilidad de la expresión, si la palabra estuviera sometida, las condiciones de desigualdad y desprecio no serían denunciadas. Las preguntas, el diálogo, las voces que se entretejen en la comunicación afirman o cuestionan las relaciones, sus condiciones y la estructura de relacionamiento que las personas poseen y aplican en sus prácticas cotidianas.

Un legado freiriano es comprender el diálogo como conexión, como relación epistemológica

El objeto que ha de ser conocido, en un determinado lugar, vincula a esos dos sujetos cognitivos y los lleva a reflexionar juntos sobre el objeto. (...) La educación dialógica es una posición epistemológica y no una invención excéntrica o una práctica extraña venida de una parte exótica del mundo (Freire; 2014)

Otra herencia del maestro brasileño ha sido la de reconocer que no existen diálogos en vacíos políticos. Esto por ejemplo ha sido algo inconcebible para algunos colombianos que exigían hablar de paz en las organizaciones e instituciones educativas desde abstracciones y neutralidades. Es un imposible, toda voz, toda pregunta, todo encuentro dialógico se expresa y se da desde un lugar político que es generador y a la vez generado, recreado en el diálogo. Todo diálogo es imperfecto, tiene límite y contradicciones que condicionan lo que podemos hacer. No hay diálogo que se establezca sobre certidumbres cerradas. El encuentro mediado por la palabra y la pregunta es un nicho ecológico abierto a lo incierto que imprime tensiones en la interrelación.

Por ello proponer el diálogo como clave de práctica educativa popular y humanizadora es estar dispuesto a abrirse a lo inesperado, estar en capacidad de enfrentar las tensiones, reconocer que al ser un nicho ecológico imposible de programar o determinar, una vez que se pone en práctica, las direcciones y resultados pueden cambiar en relación a los intereses y necesidades de los que dialogan. Y, no está de más recordar que toda situación dialógica es una manifestación de que se puede ser docente, estudiante y mantener una relación humana sin autoritarismos, dependencias o sometimientos. Freire nos recordaba que el diálogo implica siempre una tensión entre la autoridad y la libertad. Un aula, una institución educativa, del nivel que sea, que aplica currículos dialógicos no es permisiva, es democrática.

6. La Solidaridad configuradora de un nosotros.

El maestro tiene el deber de revivir, de renacer, a cada momento de su práctica docente para que los contenidos que enseña sean algo vivo y no nociones petrificadas. (Freire; 1997b)

La solidaridad es criterio, contenido, mensaje, identidad de toda práctica educativa popular, no es solo un referente ético planteado en los proyectos educativos. No es un tema a tratar en las horas de relleno; no, es un modo de ser, de hacer, de tener, de sentir con el que me identifico y que caracteriza mi práctica educativa. La solidaridad, entonces, no existe en el

aire, sus formas y contenidos son concretos, prácticos y útiles. No es una entidad etérea; por el contrario, como diría Paulo Freire, vamos a plantear la solidaridad vista

(...) no como algo con lo cual uno nace, es decir, no como un regalo que uno recibe, sino como una forma de ser, de encarar, de comprometerse, de comprender; que se crea a través de la práctica(...) No es una cualidad abstracta que existe antes de nosotros, sino que se crea con nosotros” (Freire; 1985)

Entender la solidaridad como un hacer con un sentido particular que se pone de manifiesto en modos de enfrentar la vida y de asumir la práctica pedagógica; que se expresa más allá del mundo cercano, porque va más allá de lo filial o fraterno, cobrando una connotación de riesgo por lo incierto, lo extraño e inseguro de la interacción y de sus imprevisibles resultados. La solidaridad, como práctica relacional supera el sentimiento de grupo, la lealtad de cuerpo, la actuación corporativa; ésta se hace palpable en actuaciones que van más allá de la unión de intereses particulares.

Hoy el sistema socioeconómico nos propone establecer claras distancias entre las personas para no quedar comprometidos. La exclusión, el desprecio, la discriminación, la injusticia resuenan débilmente en las personas y no sentir esa resonancia indica una distancia máxima y una solidaridad mínima porque los otros no llegan a ser reconocidos. En los medios de comunicación y en los códigos de las redes sociales de internet se enmascara la significación de la solidaridad como práctica política de cambio, al reducirla a imágenes asistencialistas o caritativas. Así se desvirtúa la naturaleza impugnadora del ser solidario en relación a la opción de construir una sociedad más justa, digna y humana. La solidaridad indignada, radical, llena de coraje e imaginación no es anunciada en campañas publicitarias o promovida por las fundaciones patrocinadas por damas de clase alta o por los grandes monopolios financieros; porque la solidaridad indignada posee un valor transformador al enfrentar las lógicas individualistas, competitivas, consumistas y depredadoras, sobre las que está montado el sistema social, político y económico.

Asumir en la práctica educativa la clave de la solidaridad ha sido, para mí , glosando al maestro Freire, estimular y posibilitar en las más diversas circunstancias la capacidad de

intervención en el mundo y nunca lo contrario, el cruzarse de brazos ante los desafíos . Es proponer un modo de actuación distinta, capaz de enfrentar la exclusión; apropiado para reconstruir las redes de cooperación y de comunicación social.

La habilidad de vivir solidariamente, de relacionarse con los otros en reciprocidad, respeto y corresponsabilidad es algo que se adquiere en contacto con la realidad; analizando las diferentes percepciones que tenemos sobre los hechos y decidiendo nuestro actuar. Saber leer las necesidades y demandas, analizar las situaciones que reclaman nuestra atención y acción, y decidir en solidaridad la acción son todas habilidades que se adquieren en el proceso educativo, y esto sólo es posible si es intencionado.

En relación a ello Freire comentaba su trayectoria de socialización:

(...) no solo jugué fútbol con niños de los arroyos y de los cerros, niños de las llamadas clases menos afortunadas, sino que además aprendí con ellos lo que significaba comer poco o no comer...Algunas opciones radicales –jamás sectarias- que me mueven hoy como educador, y por lo tanto como político, empezaron a gestarse en aquel tiempo distante.” (Freire; 1996)

La solidaridad como clave de mi práctica pedagógica ha estado ligada a las tareas del escuchar atento, el entender pertinente, el atender paciente y en el actuar con otros, lo que ha significado también, respetar y proceder recíprocamente en el plano individual y colectivo.

Si en verdad el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir... sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él. (Freire; 1997)

La solidaridad construye un nosotros pedagógico contextualizado, que permite romper la inercia de estar compartimentando la labor educativa de acuerdo a los intereses y a las conveniencias personales. Educar, aprender a construir conocimientos con otros, a dialogar, a escuchar y a responder, son acciones solidarias que muestran una experiencia de vida diferente a la que ofrece una educación bancaria, patristica, guerrerista, consumista y

competitiva. Educar en un nosotros, que se forma en un contexto mediador, exige múltiples rupturas y desarrollar otras formas de establecer los vínculos y lazos sociales para ello requerimos memoria, conciencia crítica, mucho amor, grandes dosis de imaginación y coraje. Cierro este apartado con dos frases generadoras del maestro Paulo Freire, que instalaron en mí el sentido y la naturaleza solidaria de la práctica educativa que humaniza y dignifica la vida.

(...) no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por otros, ni para otros, ni sin otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. (...) Cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos.” (Freire, 1970b: 130,131)

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 1970)

7. La amorosidad que cuida

Alguna vez escuche a Freire dos cosas que me llamaron la atención, y que en su momento no entendí: *“solo se enseña a amar, amando”* y *“el amor es una fuerza transformadora”*. Como docente fui formado con dos énfasis: la voluntad para hacer el bien, del que derivaba la responsabilidad de hacerlo desde el deber ser y la razón que funda los actos. Fue después cuando en la práctica entro en contacto con los educadores populares, en especial con Fals, Freire y el teólogo Leonardo Boff que me encuentro con una episteme y pedagogía “otra” generada en América del Sur, la del *“sentipensamiento”*.

El encuentro sentipensante aplicado a las prácticas investigativas y educativas empezó a hacerse realidad al experimentar la apertura al amor que ponía en otra dimensión el deber ser, la razón y la voluntad. Esta apertura al sentipensamiento, a la amorosidad, al querer bien significó la manera de reconocer la naturaleza y la magnitud del compromiso que asumía como educador. No era un compromiso que se me imponía desde un deber ser, era un compromiso desde el poder: puedo amar y todo lo que amo lo cuido responsablemente y todo lo que cuido, protejo, acompaño, asisto, defiendo, también lo amo.

Este sentipensar pedagógico, este querer bien humano y educador, este amor que cuida, parte del reconocimiento, de la ubicación del otro, del reconocer sus necesidades y situación no solo desde la razón o el diagnóstico. Es un reconocer dispuesto a crear lazos, no a imponerlos, a generar condiciones para que los extraños nos volvamos cómplices en algo. La afectividad no es ajena al conocer, al aprender y al enseñar como en algún momento lo creí. El sentipensar, permite comprender la dimensión del amor contenido en el quehacer educativo y a la vez lleva a resignificar la práctica pedagógica, a encontrar un sentido que había estado censurado, oculto por su real poder transformador.

Es notable la capacidad que tiene la experiencia pedagógica para despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría sin la cual la práctica educativa pierde su sentido. (Freire, 1997)

El poder de despertar, estimular y desarrollar el gusto por el dialogar, el buscar con otros, el aprender; es que el mismo habla, las capacidades del lenguaje, una de las características diferenciadoras del ser humano, surgen al interior del dinamismo del amor, de la solicitud recíproca.

La práctica educativa sentipensante, amorosa, que quiere el bien está siempre centrada y orientada en función del otro, lo que significa una aventura, un camino a recorrer incierto. Esto la distingue de las prácticas del amaestrador, del instructor, del trasferidor de competencias, del que ejercita en destrezas, en donde el centro de ellos no es el otro, la relación con ellos no es amorosa porque lo que centra la atención, lo que realmente se quiere son los contenidos, las competencias, las destrezas. El amor está presente si los motivos de la acción educativa son endógenos a las personas y se comunican en el diálogo; la amorosidad está ausente cuando los motivos que ordenan la práctica educativa son exógenos a los sujetos y se imponen a ellos desde la autoridad de un sistema, un pensum o un modo de ser educador.

Freire advertía:

Es necesario volver a insistir en que no hay que pensar que la práctica educativa vivida con afectividad y alegría prescinda de la formación científica seria y de la claridad política de los educadores o educadoras. La práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio (...) (Freire, 1997)

La epistemología y pedagogía sentipensante reúne todo eso porque es una propuesta orientada al otro que irrumpe frente a mí. Es allí cuando nace y se pone de manifiesto la dimensión ética de la práctica educativa o investigativa. El otro me obliga a adoptar una actitud, no en el discurso, sino en la práctica: lo acojo, creo lazos, lo reconozco, lo cuido o lo rechazo, soy indiferente, lo someto o lo que es catastrófico, lo elimino. El otro, diría Boff (2008), significa una propuesta que pide una respuesta, el otro es el que me llama. Antonie de Saint-Exupéry (2016) expresó eso mismo, de esta manera

-Buen día dijo el zorro
-Buen día – respondió cortésmente el principito pero no vio a nadie.
-Estoy aquí- dijo la voz- bajo el manzano (...)
(...)
- Ven a jugar conmigo- le propuso el principito estoy tan triste...
- No puedo jugar contigo- dijo el zorro – No estoy domesticado.
(Saint-Exupéry; 2016)

La dimensión ética de una pedagogía y episteme sentipensante me permite vislumbrar que toda práctica educativa que busque construcción de sujetos y cambios en su realidad pasa por procesos en los que convergen múltiples factores. Todos orientados a construir un nosotros. Es el otro, el nosotros constituido, quienes hacen que surja una ética humanizadora e incluyente. Ante el otro nos sentimos responsables y se nos ofrece la posibilidad de querer bien, de sentir afecto, cariño al diferente y de establecer un diálogo, una alianza, una complicidad con él. Amar al otro es querer que exista en toda su potencia y plenitud, porque el amor además de hacer al otro importante lo potencia. Lamentablemente hoy muchas propuestas y prácticas educativas están orientadas por la indiferencia, el rechazo y la destrucción del otro, por ello todo su empeño está en recortar

las potencias del otro, reducirlas a competencias, mermar sus capacidades y poderes y orientar sus esfuerzos en adoptar un tipo de habilidades y destrezas que lo recortan, lo reducen, lo convierten en un hombre o mujer bonsái¹³.

El amor siempre respetuoso y el afecto que cuidan y potencian la vida respetan la alteridad, se abre a ella y busca el encuentro, la complicidad, porque tiene el poder de hacer próximos a los distantes y a los extraños en cómplices¹⁴. Solamente una propuesta educativa direccionada y que lleva a la práctica la ética del amor está a la altura de asumir los desafíos que llegan de la búsqueda de paz, de justicia; retos que surgen de la comunidad de la vida, depredada, devastada y amenazada en el presente y en su futuro.

Freire, a su manera, hablaba de esta pedagogía, cuando afirmaba:

(...) jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Ni tampoco comprendí una práctica educativa como una experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual. (Freire; 1997)

8. Alegre gratitud y esperanza activa.

Una práctica alegre, grata, agradecida, gozosa ha sido, a lo largo de mi vida como educador, una permanente búsqueda. No podía, ni puedo entender como algunos, quizás por miedo a perder su autoridad y poder, predicar y realizan prácticas pedagógicas que entristecen y deprimen, que acrecientan las frustraciones y desesperanzas. Procesos formativos donde él o la estudiante tiene que empezar o terminar maldiciendo el día, porque tuvo que asistir al seminario o a la clase de tal o cual profesor. No pude, ni puedo entender a docentes que forman educadores, que se empeñan en enseñar que el quehacer científico y profesional se caracteriza principalmente por aceptar y aguantar con decoro el sufrimiento de la condición social y las responsabilidades del magisterio.

¹³ Imagen que aprendí de Hugo Zemelman y de sus alertas.

¹⁴ Vale la pena recordar que existe un texto titulado "Del Extraño al Cómplice" de J.CH.Mélich.

Procurar una práctica educativa generadora de entusiasmo en todos, por medio de un quehacer alegre, grato, gratificante se logra reconociendo los avances y progresos del grupo, brindando posibilidades, sugiriendo caminos, señalando capacidades, facilitando condiciones para que los educandos se sientan responsables y valiosos en el grupo. Esto es hacer partícipe a otros en una práctica capaz de producir satisfacciones; observar y valorar el modo en que compartimos, agradeciendo lo compartido. Ver, crear, representar, exponer, producir... lleva a que, ese nosotros que se educa, se sienta realizado, capaz. Esto alegra la vida de un grupo y promueve un sentir profundo de agradecida alegría; de ahí que el encontrarnos satisfechos y gratificados hace parte de la potencia transformadora de las prácticas educativas humanizantes.

Generar entusiasmo siempre, diría el maestro Francisco Gutiérrez, en todas y cada una de las actividades, en los ejercicios, en el campo de prácticas, en los diferentes ambientes por los que transita la práctica educativa. Generar entusiasmo en la construcción de nuevas relaciones y en las formas de superar las tensiones y conflictos; generar entusiasmo y alegría frente a los resultados y progresos; también frente a los errores, que en este tipo de propuesta educativa son comprendidos como momentos dables en la búsqueda del acierto.

He notado, que cuando la práctica pedagógica posee ese *animus* de alegre gratitud, los que participamos en el proceso educativo nos sentimos vivos, no hay restricciones para crear y compartir lo creado, no hay sanciones por el error y si muchas posibilidades y alianzas para reiniciar la búsqueda, si fuera necesario: “La alegría no llega sólo con el encuentro de lo hallado sino que forma parte del proceso de búsqueda. Y enseñar y aprender no se pueden dar fuera de ese proceso de búsqueda, fuera de la belleza y la alegría. (Freire; 1997)

Cuando el ambiente es grato y el grupo se configura como un nosotros agradecido, se plantean problemas, preguntas y respuestas originales. He vivido lo que es gozar, divertirme y jugar en clase tanto en los cursos de educación primaria, media como universitarios. Cuando participo de una relación pedagógica marcada por la alegría y la gratitud veo que se movilizan múltiples energías, configuradoras de vida, de acuerdos, de

sueños. El goce, diría “Don Francisco”, como le llamaban en Costa Rica, es el punto de partida y de llegada de la práctica educativa y la clave de la vida misma¹⁵.

Y Freire, que conoció a Francisco, a su frase le agregaría, para que no haya malos entendidos:

“También es falso concebir que la seriedad docente y la alegría son inconciliables, como si la alegría fuera enemiga del rigor. Al contrario, cuanto más metódicamente riguroso me vuelvo en mi búsqueda y en mi docencia, tanto más alegre y esperanzado me siento.” (Freire, 1997)

Alguna vez, en estas conversaciones que se tienen por internet, se me ocurrió, en medio de la conversación, decirle a la maestra Denisse Najmanovich, si no conocía otros textos de ecología compleja, que pudieran ser utilizados por jardineros. Ella inmediatamente me dijo que lo que podía sugerir no era apropiado, no lo iban a entender. Fue el momento de aclararle a que me refería. En ese y en otros momentos estaba usando una metáfora que la tomé prestada de Paulo Freire y del principito cuidador, amante y responsable de su rosa. En esa oportunidad le conté que éramos un grupo de educadores, jardineros; no sé porque no le dije de educadores populares de América del Sur; un grupo movido por la esperanza del cambio, de la transformación.

Nuestra esperanza, como la del jardinero, no es una espera en la pura espera, una espera inmóvil, quimérica, es una espera eminentemente activa; a la manera del jardinero que sabe que florecerán las rosas, las margaritas, las petunias, cada una en su tiempo; pero él – como nosotros - no se queda sentado a la espera. No, como el principito, paciente, riega sus plantas, las abriga, las protege contra el viento y mata las orugas (salvo las dos o tres por lo de las mariposas), abona, remueve la tierra. La esperanza de este jardinero grande o pequeño, educador o educando, se manifiesta en acciones que apuntan a que el cambio, la transformación, lo posible sea una realidad, en el tiempo que sea.

¹⁵ Después de escuchar esto pude constatar que muchos textos del biólogo chileno, Humberto Maturana, profundizan, explican y argumentan el tema.

La esperanza en este estilo de entender la práctica educativa tiene su fundamento epistémico y teórico y es entendida como:

“(…) un condicionamiento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habría historia, sino puro determinismo. Solo hay historia donde hay un tiempo problematizado y no pre-dado. (...) Por eso no puedo cruzar los brazos fatalísticamente ante la miseria, eximiéndome de esa manera, de mi responsabilidad...” (Freire:1997)

La esperanza activa no es una esperanza quieta, una esperanza apaciguada, una esperanza pietista ; para educadores y educandos formados en propuestas de educación popular la esperanza es un dinamizador de los seres humanos en cuanto hacedores de proyectos, transformadores de realidades, contempladores reflexivos, alegres agradecidos, hablantes comprometidos en los diálogos sociales, productores de saberes e investigadores implicados en búsquedas que van más allá del sentido común o de lo establecido desde las racionalidades tecnocráticas establecidas en las instituciones.

Por eso nuestra alegría, gratitud y nuestra esperanza no es ni neutra, ni indiferente, de aquí que moleste a muchos autoritarios, vestidos de rectores, decanos, coordinadores, docentes, líderes, tecnócratas, de burócratas, de sacerdotes o de dirigentes políticos interesados en leer la realidad social y las prácticas de injusticia y exclusión por fuera de la historia; que es lo mismo que decir: ancladas en un determinismo a-histórico, que anula, niega la esperanza, los inéditos viables, y los mundos posibles con otras oportunidades y otros caminos originales.

A lo largo de cuarenta años de formarme y actuar como educador, puedo dar fe que formar estudiantes como ciudadanos y alimentar desde las prácticas educativas proyectos de sociedad democrática y justa son tareas indisociables a la esperanza activa, aquella que se funda en una visión de la historia como tiempo de posibilidades y no de determinismos.

Para finalizar, quisiera tomando algunas palabras de Pablo Freire, afirmar que lo que me tiene esperanzado, agradecido, alegre - algunos días- y solidario, no es tanto las certezas de lo que he encontrado en mi camino como educador popular de América del Sur, no son los logros, ni los reconocimientos. Lo que me tiene esperanzado y profundamente agradecido,

con la vida y mis compañeras y compañeros de camino, es poder seguir moviéndome en diferentes búsquedas que me llevan a mirar, revisar, releer los contextos y las prácticas en las que he estado y estoy involucrado; sabiendo que muchas de ellas están permeadas, atravesadas por el pensamiento de educadores populares e intelectuales críticos de América del sur. Es en este diálogo continuo que los reconozco con toda su potencia orientadora, lo que me permite identificar los linderos –aciertos y límites- de mis acciones, sentimientos y pensamientos.

Es en este diálogo presencial, virtual y virtuoso, a través de múltiples y diversas mediaciones que se dan las apropiaciones experienciales que los y las educadoras populares venimos haciendo; todo esto con un propósito: comunicar a otros nuestras epistemes, nuestras pedagogías crítico/dialógicas, alegres, agradecidas y solidarias porque son esperanzadas.

En este sentido, quise y quisiera mostrar, en próximos textos, a educadores y educadoras populares jóvenes y ya mayores, lo que maestros como Freire, Zemelman, Fals Borda, Gutiérrez, entre otros, han hecho, reflexionado y nos han enseñado; igualmente compartir lo que nosotros sabemos sobre nuestras prácticas con el propósito de recrearnos, de cambiar; pero sin desprendernos de las utopías, sin desistir de la amorosidad, sin abortar la esperanza, sin renunciar a la tarea educativa de formar en y para la paz con justicia social y, sobre todo, sin olvidar que toda nuestra tarea, como educadores, está orientada a promover el cuidado de la comunidad de vida en el planeta y a educar para apoyar acciones orientadas a dignificar las condiciones de vida de todos y todas.

Bibliografía:

Boff, L. (2008). *La opción Tierra. La solución para la tierra no cae del cielo*. Maliaño: Sal Terrae

Contreras Domingo, J. Pérez de Lara Ferré N. (2010) *.Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1970). *Cambio*. Bogotá: América Latina.

: (1970b) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI

: (1985) *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador*. Buenos Aires: Búsqueda

: (1993) *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

: (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

: (1996) *Política y educación*. México: Siglo XXI.

: (1997) *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

: (1997b) *Educación en la ciudad*. México: Siglo XXI

: (2001) *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata

Freire P., Shor I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué los docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: S XXI

: (2016) *.El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires: S XXI.

Ghiso, A. (2010) *Pedagogía neoliberal o pedagogía del silencio*. Disponible en: [dhttps://pedagogiadexcluido.wordpress.com/2010/05/11/pedagogia-neoliberal-o-pedagogia-del-silencio/](https://pedagogiadexcluido.wordpress.com/2010/05/11/pedagogia-neoliberal-o-pedagogia-del-silencio/)

: (2012). *El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica*. Disponible en: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/75>

: (2015) *La era de los profesionales inhabilitados. Sobre la incapacidad profesional de pensar, emocionar, expresar y hacer desde una opción emancipadora*. En Castrillón, A. (Compilador) *La filosofía hoy*, Fundación Universitaria Luis Amigó, 2015. Disponible en: <http://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/ebook/2015/Ebooks-La-Filosofia-hoy>

Gutiérrez F., Prieto D. (1992) *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: La Crujía.

Illich, I. (1981) *Profesiones inhabilitantes*. Madrid: H. Blume.

Palermo, Z. (2009). *Conocimiento "otro" y conocimiento del otro en América Latina*. Estudios - Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, (21), 79-90. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-15682009000100008&lng=es&tlng=es.

Saint-Exupéry, Antoine de. (2016). *El Principito*. Buenos aires: Emecé

Zemelman, H. (2005) *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

: (2005) *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Disponible en: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>