

RECREAR LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL PARA DAR RESPUESTA A LAS NUEVAS REALIDADES ¹

Oscar Jara Holliday²

Impacto y desafíos de la pandemia

La presencia del COVID-19 en nuestros países ha implicado poner en evidencia muchos aspectos que caracterizan nuestras sociedades: en primer lugar, ha visibilizado todas las desigualdades existentes producidas por las políticas neoliberales y que significaron reducción de presupuestos de salud y educación favoreciendo la privatización de estos servicios y, por lo tanto, afectando los derechos de toda la población. Nunca como ahora se ha hecho más evidente la necesidad de contar con una educación y una salud pública universal, gratuita, inclusiva y de calidad. Las medidas de aislamiento físico y confinamiento han visibilizado la precariedad de las condiciones habitacionales en grandes barrios populares, incapaces de ser espacios adecuados para habitar en ellos.

¹ Escrito en el marco del X Encuentro de la Red Transforma de InteRed, celebrado el 4, 9 y 11 de febrero 2021 (año en que se celebra el centenario del nacimiento de Paulo Freire).

² Educador Popular y sociólogo. Director del CEP Alforja en Costa Rica. Presidente del CEAAL.
www.cepalforja.org www.ceaal.org oscar@cepalforja.org





Los cambios a formas de comunicación virtuales para continuar con los ciclos escolares han demostrado la enorme disparidad existente en cuanto acceso a conectividad por internet, así como la falta de equipos de computación en los hogares y, cuando se ha querido utilizar la vía de la mensajería telefónica, las pocas posibilidades que tiene mucha gente de costear el tiempo de comunicación que implica.

Por otra parte, el enorme porcentaje de población que vive al día con empleos informales, ha implicado la imposibilidad de mantener el confinamiento, adicionalmente a la disminución radical de opciones para obtener un ingreso con ventas ambulantes o trabajos esporádicos. Esto ha afectado particularmente a las poblaciones migrantes que en otros países o en grandes ciudades han quedado a la deriva absoluta en sus condiciones de vida. Todo esto ha implicado todavía un mayor impacto en las mujeres, quienes –en función de sus roles tradicionales– han tenido que multiplicarse aún más para atender sus hogares, conseguir algún ingreso y apoyar a sus hijas e hijos con el estudio. **Los casos de violencia contra las mujeres han crecido aún más, mostrando con mayor crudeza la vulnerabilidad de sus vidas cotidianas.**

En segundo lugar, estas condiciones de desigualdad no solo han quedado más visibles, sino que se han agravado y se agravarán más con la continuidad de la situación de pandemia, lo que nos hace prever un escenario de mayores tensiones, ante las cuales las políticas de la mayoría de los gobiernos han mostrado su inoperancia e ineficiencia, sea para garantizar condiciones mínimas de sobrevivencia, como para responder a las demandas crecientes de la mayoría de la población. La presión de las empresas por salvar “su economía” y tasas de utilidades ha ido creciendo para influenciar las decisiones oficiales. Esto ha devenido en varios países en el aumento de actuaciones autoritarias y de represión hacia las legítimas protestas de la población.

En tercer lugar, hay un impacto grande en la subjetividad de los sectores populares producto de la incertidumbre, el temor, la inseguridad, el aislamiento y la percepción de abandono por parte de las entidades gubernamentales. La prolongación de esta situación afecta en particular a las trabajadoras y trabajadores de la salud y educación que están en la línea diaria de atención social y colectiva, como también a pacientes de otras enfermedades o a la población estudiantil que va viendo pasar los meses sin contacto cercano con sus coetáneos, sin espacios de socialización o recreación colectivas.

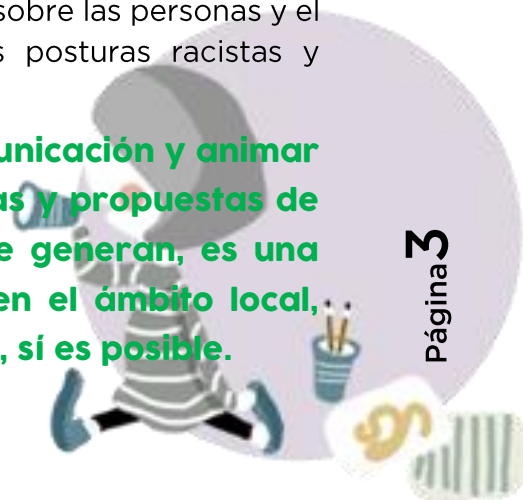


También afecta a los movimientos y organizaciones sociales populares que se encuentran sin poder realizar sus tradicionales formas de acción organizativa y de movilización y deben reinventarse ante esta situación. Juega también un impacto importante en la subjetividad la percepción de incapacidad de los gobiernos para enfrentar la situación de una crisis que se prolonga o se agrava, generándose mayor descreimiento y deslegitimación, también con respecto a los discursos oficiales y la complicidad de medios informativos con las presiones que realizan las clases empresariales para buscar mantener sus privilegios ante las medidas que se puedan tomar.

En cuarto lugar, y no por eso menos importante, está también la otra cara de esta situación: la que proporcionan las múltiples experiencias de apoyo mutuo, trabajo colectivo, solidaridad, intercambio generoso, reflexiones críticas y propuestas basadas en el interés común y defensa de las mayorías de la población: ollas comunes, entrega de alimentos de organizaciones campesinas a poblaciones urbanas, proyectos de economía solidaria, iniciativas de acción cultural y apoyo mutuo entre artistas populares, debates y seminarios nacionales e internacionales utilizando las tecnologías de información y comunicación más allá de ser espacios de emisión para constituirse en espacios de intercambio, discusión y acción colectiva.

Por todos nuestros países en los barrios, comunidades campesinas, comunidades indígenas, vemos interesantes iniciativas creativas que han surgido como respuesta autogestionaria ante la crisis. Ellas nos muestran que sí es posible otra manera de producir, de comercializar, de consumir, diferente a la lógica dominante que ha caracterizado la visión impuesta por el pensamiento capitalista neoliberal en nuestros países. Estas experiencias, múltiples y tal vez de impactos todavía localizados, nos muestran que hay caminos posibles para construir una sociedad afincada en una ética del cuidado de la vida, que ponga por encima de todo a la gente y sus condiciones de existencia material y espiritual. Que sí es posible construir relaciones horizontales, democráticas, respetuosas de las diversidades que confrontan la matriz cultural patriarcal y capitalista que hasta hoy ha sido hegemónica. Que sí es posible actuar con una racionalidad y una perspectiva ecofeminista que coloque la ética del cuidado sobre las personas y el planeta por encima de la voracidad extractivista y las posturas racistas y excluyentes.

Identificar estas experiencias, buscar su intercomunicación y animar su articulación, sistematizarlas y construir políticas y propuestas de mayor alcance a partir de las realidades que se generan, es una tarea imprescindible en estos momentos, tanto en el ámbito local, como nacional, interregional y global. Otro mundo, sí es posible.

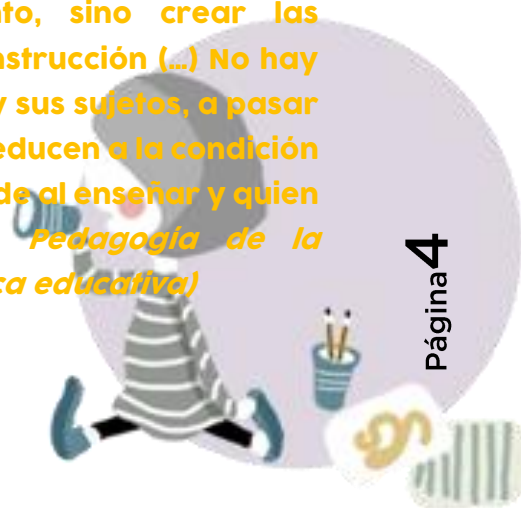


La educación liberadora en Paulo Freire nos aporta a una visión esperanzadora para una ciudadanía global solidaria

Una educación transformadora, como la que hoy conocemos como “Educación Popular” es, en América Latina y el Caribe, a la vez, un fenómeno sociocultural y una concepción de educación: por todos los rincones existen experiencias educativas y organizativas que buscan contribuir a que la gente común sea protagonista de los procesos de cambio económicos, sociales, políticos y culturales y no un objeto pasivo de la acción y las iniciativas de grupos dominantes de poder que buscan mantener los sistemas autoritarios, inequitativos y antidemocráticos que caracterizaron por mucho tiempo nuestras sociedades.

Hace más de cincuenta años, el brasileño Paulo Freire nombraba su revolucionaria filosofía de la educación como una “educación liberadora” (Ver su texto fundante: “Pedagogía del oprimido” Ed. Tierra Nueva, Montevideo 1970), oponiéndola a una educación bancaria (que “deposita” desde fuera los conocimientos, como si la mente fuera un “banco”), domesticadora, alienante. Esta educación liberadora la pensó Freire como proceso de autoliberación y autocreación, no como una serie de actividades inconexas en las que algunas personas “liberan” a otras de sus cadenas de dominación. Educación liberadora en el sentido de posibilitar condiciones y disposiciones que nos permitan librarnos de las ataduras que nos impiden ser personas. Liberadora de todas nuestras capacidades humanas de imaginación, de creación, de relación y de transformación. Liberadora de la capacidad de producir conocimientos y acciones, individuales y colectivos. Una educación que nos libera en la medida que nos permite descubrirnos como sujetos de la historia por medio del diálogo horizontal y crítico entre educadores, educadoras, educandos y educandas y en la que todas las personas podemos enseñar y aprender.

“...enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción (...) No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender” (Freire: *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios a la práctica educativa*)



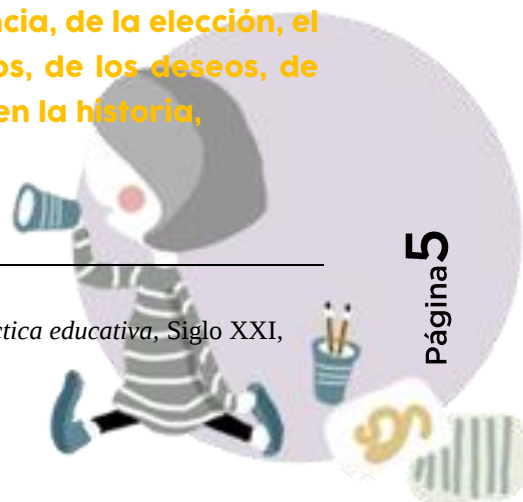
En la *filosofía educativa* de Freire (que algunas veces se ha pretendido reducir sólo a un método de alfabetización), la educación es concebida como un proceso ético-político-pedagógico: construye poder, pero no un poder autoritario y vertical, sino un poder democrático y sinérgico que, como las llamas de las velas, crece más cuanto más se comparte. Por eso es una práctica liberadora que posibilita, de forma sinérgica, crear espacios de libertad: para soñar otras realidades posibles y, por tanto, para impulsar una praxis esperanzada y comprometida basada en la convicción de que es posible cambiar la historia y ésta no está ya predeterminada. Por eso, la acción pedagógica liberadora es siempre un desafío creador, una apuesta que toma posición, una proyección de largo plazo que supone compromiso.

“Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica liberadora (...) es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a una realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores. Es defender una práctica docente en que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se haga de manera fría, mecánica y falsamente neutra”³

Una educación transformadora para construir una ciudadanía global supone que nos asumamos como sujetos protagonistas de la historia y no como objeto de una historia que nos dictan los grandes poderes. Esta asunción protagónica supone una mirada integral y comprometida con la defensa y el cuidado de la vida y contra las opciones y políticas deshumanizadoras y depredadoras. Supone no resignarse a lo que aparece como “el único destino posible”, sino transgredir sus límites, rebelarse ante sus imposiciones, generar capacidades que construyan otras posibilidades. En definitiva, no se trata de “esperar” que sucedan los acontecimientos, sino de “esperanzar”, construyendo lo que queremos que sea alternativa.

“.. toda práctica educativa liberadora, que valore el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los límites, la importancia de la conciencia en la historia,

³ Freire, Paulo (1997): *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios a la práctica educativa*, Siglo XXI, México, p.24



el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca jamás como determinación, es sustancialmente esperanzada y, por eso mismo, genera esperanza”⁴

De lo anterior se deduce que la labor docente debe ser siempre creativa y desafiadora. Responsablemente comprometida con la tarea sí, de enseñar, pero en función de generar y construir aprendizajes. La labor docente comprendida como pasión y aventura creadora y no como rutina burocrática de cumplimiento de tareas pre-establecida. Es en ese sentido, **docencia transformadora, pero más aún: es una docencia para la transformación, para generar capacidades de transformación.**

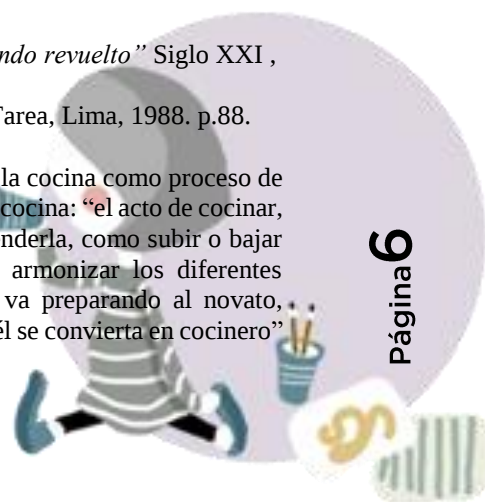
“Quien dice que el educador no tiene la responsabilidad de enseñar, es un demagogo o miente o es incompetente... pero la cuestión es saber si el acto de enseñar termina en sí mismo o, por el contrario, el acto de enseñar es sólo un momento fundamental del aprender”⁵

Esta perspectiva es radicalmente opuesta a la que comúnmente marca las inquietudes de muchos maestros y maestras, de muchos educadores y educadoras populares, sea que trabajen en el ámbito de la escuela formal, en contextos no-formales o fuera de espacios propiamente educativos: la de buscar herramientas, técnicas, métodos con pasos bien delimitados y estructurados, orientaciones listas para aplicar y así cumplir con los requisitos de una “buena práctica” educativa. Quieren algo que ya esté “listo para calentar y servir” y no algo que requiera el esfuerzo creativo de “inspirarse para cocinar”.⁶

⁴ Freire, Paulo (2012): *Pedagogía de la Indignación- Cartas Pedagógicas en un mundo revuelto*” Siglo XXI , editores, Buenos Aires, p. 44.

⁵ Torres, Rosa María (1988): *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire*, Tarea, Lima, 1988. p.88.

⁶ Ya en el cap. 1 de *Pedagogía de la Autonomía*, Freire mismo utiliza el ejemplo de la cocina como proceso de construcción de saberes desde la práctica y de construcción, asimismo, del sujeto que cocina: “el acto de cocinar, por ejemplo, supone algunos saberes concernientes al uso de la hornilla, cómo encenderla, como subir o bajar la llama, como lidiar con ciertos riesgos inclusive remotos de incendio, cómo armonizar los diferentes condimentos para crear una síntesis sabrosa y atractiva. La práctica de cocinar va preparando al novato, ratificando algunos de aquellos saberes, rectificando otros, y así va posibilitante que él se convierta en cocinero” (pp. 22.23)



Esto ha ocurrido también con el acercamiento de mucha gente a la obra de Paulo Freire.

Durante mucho tiempo, e incluso hasta ahora se ha hablado sobre “el método Paulo Freire”, como si fuera ése su aporte principal, vinculándolo al método psico-social de alfabetización y reduciendo la contribución pedagógica de Freire a ello. Claro que Paulo Freire tiene aportes metodológicos fundamentales. Claro que su propuesta metodológica de alfabetización constituyó una revolución respecto a los métodos que se utilizaban anteriormente. Pero ello es sólo una parte pequeña de sus contribuciones. Además, sus aportes metodológicos son sólo una consecuencia de sus aportes filosóficos, de la epistemología dialéctica y liberadora que caracteriza su pedagogía.

“Enseñantes” y “aprendientes”: la aventura de desafiar y que nos desafíen



Una de las principales contribuciones críticas de Freire a la pedagogía, que obligó a re-pensar toda la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, gira en torno a la afirmación de que no es posible transmitir o transferir simplemente conocimientos de una persona a otra, base en la que se sustenta toda visión “bancaria” de la educación. Y no es posible, porque la transmisión unilateral de información que luego es memorizada y repetida, no constituye un hecho educativo ni produce, realmente, conocimiento. No es posible, tampoco,

porque el conocimiento es un proceso activo en el que las personas accedemos a las nuevas informaciones siempre desde las informaciones que ya tenemos, desarrollando procesos de identificación, asociación, simbolización, generalización, reafirmación o negación entre lo viejo y lo nuevo.

Por eso es que una educación transformadora para la ciudadanía global debe concebir el aprendizaje como una tarea creadora, en la que se construye y reconstruye conocimientos, pero, principalmente, en la que nos hacemos y nos re-hacemos como personas, como sujetos integrales, no solo capaces de pensar, sino también de sentir, de hacer, de soñar, de imaginar, de transformar. Y de ahí que la enseñanza no se pueda reducir a simplemente tratar contenidos, sino que implique llevar a cabo todo un rico y complejo proceso en que se produzcan las condiciones para que podamos aprender críticamente.



Dice Freire.:

“Esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes... así, los educandos se van transformando en reales sujetos de construcción y de reconstrucción al lado del educador, igualmente sujeto del proceso”⁷

Generar condiciones para el aprendizaje crítico supone un rol integral de compromiso por parte del educador o la educadora con todo un proceso de construcción de capacidades, por lo que exige la disposición a asumir el riesgo de compartir búsquedas y preguntas y no sólo afirmaciones o negaciones; a reconocer que no se tienen todas las respuestas y a estimular el sentido crítico de búsqueda, de inquietud, de no conformismo:

“El educador democrático no puede negarse al deber de, en su práctica docente, reforzar las capacidades críticas del educando, su curiosidad, su insumisión”⁸

De ahí que el rol de un educador democrático sea concebido más como el rol de un desafiador y no el rol de un “facilitador”.⁹ Esta última noción, muy de moda en América Latina, tal vez tiene su origen en una búsqueda de encontrar una alternativa a la imagen excesivamente directiva del rol docente, queriendo resaltar su papel de animador de un colectivo. Pero al hacerlo, tiende a reforzar el lado opuesto: educadores o educadoras que no ponen en juego sus propios planteamientos o posiciones; que están *fuera* del grupo y sus compromisos, pues sólo se dedican a “facilitar” el proceso; o, peor aún, que están *por encima* del grupo: ya dominan el tema y su complejidad, por lo que ahora se dedican simplemente a que sea asimilado “fácilmente” por el grupo.

Pensarnos como “desafiadores” o “desafiadoras”, supone colocarnos como actores y actrices del proceso: es decir, sujetos activos y comprometidos con las personas con quienes trabajamos, con su contexto, sus dilemas, sus opciones y alternativas posibles.

⁷ *Pedagogía de la Autonomía*, p.29

⁸ Obra citada p. 32

⁹ Ya hace varios años el mismo Freire había señalado su crítica a la idea del “facilitador” tan comúnmente usada en Norteamérica en ese tiempo, y que luego se ha ido extendiendo su uso. Ver: R.Mª Torres, obra citada, p.88.

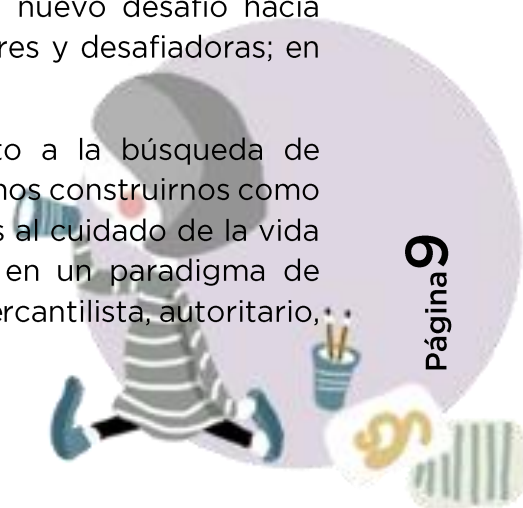


Por eso, tal vez el primer “desafío” viene por parte del grupo hacia nosotros/as; son ellos y ellas quienes nos desafían con sus preguntas; sus intereses (o su desinterés); sus conocimientos, afirmaciones o negaciones sobre los contenidos a trabajar; su percepción sobre nosotros/as: sobre nuestro papel, nuestras capacidades o nuestros comportamientos; sus expectativas, sus palabras o sus silencios... su sola presencia en un espacio educativo significa ya un desafío para nosotros/as.

Sentirnos desafiados por el grupo de educandos y educandas con quienes trabajamos, y por la situación que enfrentamos para conocer y transformar, es - quizás- la primera actitud democrática que podemos tener para generar *condiciones y disposiciones* de aprendizaje, para, al decir de Freire: “crear las posibilidades” para la producción o la construcción del conocimiento: saber que no sabemos absolutamente todo sobre los contenidos a tratar; saber que el grupo tiene sus saberes, sus interrogantes y sus exigencias; saber que los tiempos cambian y plantean nuevas e inéditas problemáticas, pero también saber que podemos enfrentar el desafío porque nos hemos preparado lo mejor posible; saber que tenemos criterios, herramientas y procedimientos para abordar con creatividad y criticidad cualquier asunto en cuestión. En síntesis, colocarnos en actitud dialógica de educadores/as – aprendientes.

A partir de ahí ya podemos, entonces, desafiar al grupo y cada persona con las que impulsamos nuestros esfuerzos: con preguntas, propuestas metodológicas, materiales de apoyo para incorporar más elementos de información y nuevas perspectivas; cuestionando sus afirmaciones o negaciones; generando debate en torno a sus percepciones; aportando nuevos contenidos desde nuestro dominio del tema; contribuyendo a sintetizar ideas; conduciendo un proceso de reflexión que se haga progresivamente más complejo o profundo... incentivando la capacidad crítica, la búsqueda, la investigación y la construcción de aprendizajes individuales y colectivos de los cuales también nos beneficiamos. Así, cada desafío que planteemos de nuestra parte, generará una nueva respuesta, que se convertirá, nuevamente -en una espiral dialéctica- en un nuevo desafío hacia nosotros y nosotras, educadores y educadoras, desafiadores y desafiadoras; en definitiva: aprendientes.

Se trata, entonces, de asumir esta visión como un reto a la búsqueda de coherencia ético-política y pedagógica con la que procuramos construirnos como seres humanos con conciencia planetaria y que apostamos al cuidado de la vida en este momento de la historia. Por ello nos situamos en un paradigma de construcción de saberes opuesto al paradigma racional, mercantilista, autoritario, vertical, patriarcal y reproductivista dominante.



Y esta visión holística, solidaria, crítica, creativa y propositiva debe alimentar la puesta en marcha, en nuestro trabajo cotidiano, de una *Educación Transformadora para la Ciudadanía Global* (ETCG) que desde InteRed y todo el Movimiento por la ETCG se viene impulsando en los centros educativos para incidir en la cultura del centro, en sus claves pedagógicas y metodológicas, así como en sus dinámicas de organización y planificación.¹⁰ Una acción educativa transformadora en todos los campos de nuestras labores cotidianas.



[Accede al video de la ponencia.](#)

¹⁰ VV.AA. (2018): *Centros Educativos Transformadores: rasgos y propuestas para avanzar*. Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global. Madrid.

