

Another Road Map School
Paulo Freire: receptions and responses in Art Education
Responses and correspondences

Bogotá working group: Moisés Londoño, Nicolás Navas, Mónica Romero, Miguel Vega.
Video: John Vásquez. Translation: Lyz Torres.

*Quién elige los contenidos y cómo se enseñan.
¿Qué enseñar? ¿Qué aprender? ¿Cómo se dan las relaciones
entre aprender y enseñar? ¿Qué es el saber de experiencia vivida?
¿Podemos descartarlo por impreciso, por desarticulado?
¿Cómo superarlo? ¿Qué es el profesor? ¿Cuál es su papel? Y el
alumno ¿qué es? ¿Y su papel? ¿No ser igual al alumno significa
que el profesor debe ser autoritario? ¿Es posible ser democrático
y dialógico sin dejar de ser profesor, diferente del alumno? ¿Significa
el diálogo una plática inconsecuente cuya atmósfera ideal
sería la de "deja como está para ver cómo queda"? ¿Puede haber
un intento serio de escritura y lectura de la palabra sin la lectura
del mundo? ¿Significa la crítica necesaria a la educación bancaria
que el educador que la hace no tiene qué enseñar y no debe
hacerlo? ¿Será posible un profesor que no enseñe? ¿Qué es la codificación?
¿Cuál es su papel en el cuadro de una teoría del conocimiento?
¿Cómo entender, pero sobre todo cómo vivir la relación
práctica-teoría sin que la frase se transforme en una frase
hecha? ¿Cómo superar la tentación basista, voluntarista, y cómo
superar la tentación intelectualista, verbalista, chacharera? ¿Cómo
trabajar la relación lenguaje-ciudadanía?
Práctica, política y gnoseológicamente tampoco es posible hacer
educación plena sin que estas preguntas estén siempre instigándonos
y sin que estemos siempre respondiéndolas.
(Freire, 2002, p.165) [M3]*

El siguiente documento tiene como objetivo dar cuenta del proceso de abordaje y discusión del grupo de trabajo de Bogotá, Colombia, dando respuesta al llamado a contribuir en la investigación desarrollada por el Cluster Historias sobre las historias de pensamiento y práctica crítica en la educación cultural y artística, **siguiendo los “viajes” de los conceptos pedagógicos de Paulo Freire y los usos y respuestas locales.**

Para la Unidad de Aprendizaje, Written Conversations se propone como una manera de estudiar, debatir y construir saber a partir de los postulados de Freire, problematizándolos y cotejándolos con las prácticas que cada quien adelanta.

Como grupo tuvimos dos momentos en el proceso de dar respuesta, el primero donde abordamos el documento de invitación y las posibilidades en viabilidad de saberes y tiempos disponibles, concertando abordar las ideas expuestas por Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido* dando una semana para repasar, releer y analizar el documento. Y un segundo momento donde nos reunimos a discutir y abordar los análisis, ideas, reflexiones y comentarios que cada uno de nosotros ha desarrollado.

Nos parece importante encontrar un formato que haga justicia y se aproxime a lo que nosotros consideramos es el eje y razón de ser de nuestro colectivo, los momentos en que nos reunimos y se generan espacios de discusión y retroalimentación donde devienen nuestros saberes, pasiones, posiciones, y humanidad de forma orgánica dialogando unos

con otros. De cara a lo cual proponemos este documento donde el lector encontrará una serie de intervenciones (que obedecen al segundo momento mencionado) que dan cuenta de los comentarios que cada uno de nosotros desarrolló sobre el texto *Pedagogía del Oprimido* (1972), y luego en formato de comentario las intervenciones y retroalimentaciones que se dieron en el espacio de discusión.

Buscamos que el lector transite por el documento logrando darse una idea de los lugares desde los que cada uno de nosotros dialoga tanto con el documento de Freire como con las opiniones y análisis de los integrantes del colectivo.

Nicolás Navas:

Luego de leer a Freire me sucede que experimento en un primer momento la **tranquilidad y conformidad de aquel que se identifica con el oprimido que establece conciencia de su situación y reacciona con el fuego de la radicalidad de pensamiento sobre el sistema que le ha sido impuesto**. Sin embargo cuando el discurso deja de ser en tercera persona y se traslada a mi cotidianidad como docente de bachillerato y el relato se escribe en primera persona, **la responsabilidad de la acción recae sobre el rol que ocupo, y es cuando surge la paradoja del oprimido que imposta el lugar del opresor, un individuo que en su cotidianidad sufre el peso de la opresión y en su práctica profesional diaria está inscrito en una de las máquinas que alojan el sistema opresor en las nuevas generaciones**.

Kommentiert [1]: Momento de identificación

Si bien es cierto que Freire nombra y expone la maquinaria y las lógicas que oprimen a las comunidades, su discurso se ubica en el accionar con sujetos que se encuentran en un estado de comunidad consolidada, **personas adultas que están inscritas a un espacio y rol determinado, campesino, obrero, sujeto**. Este lugar lo ocupan como seres que en palabras de Freire deben liberarse a ellos mismos, establecer conciencia y de esta forma iniciar el camino de humanización. Mi práctica diaria se desarrolla con jóvenes en proceso de formación en el marco de la **institucionalidad**, el lugar donde el sistema opresor se instaura con mayor fuerza en las dinámicas que se transformarían en la legitimidad del sistema de **educación bancaria**. Jóvenes que asisten a un lugar bajo la premisa que es allí donde se les otorgara saberes que deberán aprender, un lugar donde se domesticara su accionar al incorporar los sistemas de relación que se requieren para normalizar el sistema **opresor**.

Kommentiert [2]: Me pregunto cómo se da la práctica liberadora con niños. ¿Es la pedagogía del oprimido solo para, por con adultos? ¿Cómo nos liberamos con los niños de nuestras escuelas?

La escuela como pieza y lugar fundamental del sistema opresor está normatizada y regulada al extremo, el docente ha de responder por unos mínimos que garanticen un proceso en su práctica profesional que se vea reflejado en los desarrollos de los estudiantes, así como el bienestar de los mismos. Los estudiantes en su condición de menores de edad son individuos que son vistos como vulnerables al extremo, más sin embargo cada día tengo la sospecha que esta categoría no es necesariamente solo para proteger al estudiante, sino un **sistema de control sobre la labor del profesor, operando la vulnerabilidad del estudiante como un espejo que refleja el sistema de responsabilidad sobre el profesor y libera al estudiante de cualquier posible empoderamiento**.

Kommentiert [3]: En esta lógica descrita, es posible generar acciones para la autoliberación y las prácticas dialógicas que promulga Freire? Intento de pregunta para dialogar con lo que sigue...

Freire habla de la dialogicidad como herramienta metodológica fundamental para el desarrollo de una pedagogía que empodere al individuo, sin embargo una de las condiciones estructurales resulta ser la **confianza** en el proceso que se gestiona a partir de los acuerdos que se construyen desde la colectividad, situación problemática en un proceso de formación media, donde la normatividad y la estructura están dadas para garantizar que el proceso no sea concertado ya que esto abriría la posibilidad para el error donde aflora la condición de vulnerabilidad del estudiante como forma de control sobre los procesos que desarrolla el docente.

Desarrollar un proceso basado en la estructura dialógica en el aula de clase exige por parte del docente el abandono de cualquier clasificación y categorización que se pueda hacer sobre él o el colectivo de estudiantes, situación que presenta un reto en el planteamiento de una estructura curricular. Pensar el aula de clase como un lugar en constante construcción es un ideal que no dialoga con los marcos que regulan la escuela; ya que esta se piensa en términos de **planeación y estructuración en un antes, más sin embargo la lógica de un aula en constante construcción plantea un proceso de sistematización y reflexión que se da en paralelo y posterior del accionar del docente.**

Considero que la escuela es el lugar donde se cultivan las formas como el sistema opresor actuará en el mañana, es el lugar donde se replantea las estrategias de opresión. Esto plantea una oportunidad, el sistema opresor no es un sistema acabado, no es un sistema totalizante, es un sistema en constante construcción y adaptación a los cambios de los hombres; sin embargo cuando pensamos en él resulta ser un sistema acabado, perfeccionado e impenetrable. La escuela es el lugar donde se evidencia su fragilidad, **los jóvenes cada día más apáticos e indiferentes son inclusive un reto para la estructura bancaria.** La resistencia de los pueblos se hace latente en las nuevas generaciones que plantean **nuevos paradigmas de resistencia** que pueden llegar a ser la forma como profesores o docentes que desarrollen un proceso de concientización de cómo el sistema ha actuado en ellos mismos y las estructuras como opera el pensamiento en estas lógicas propias, logren articular procesos con los mismos estudiantes que abran espacios de resistencia que generen formas alternativas de pensamiento y lectura del mundo.

Esto lo observo en la cotidianidad de mi práctica diaria, **jóvenes apáticos e indiferentes a la estructura de poder que les ha sido impuesta en la escuela a la cual ya no obedecen ni aceptan como real, jóvenes que ofrecen resistencia a una estructura vertical de aprehensión del conocimiento sin importarles las amenazas sobre su futuro o porvenir profesional.** Esta indiferencia que en un primer vistazo resulta ser árida y sin sentido, así como un lugar imposible para el desarrollo de un proceso de construcción de cualquier índole, es la posibilidad de generar un sistema de relación distinto, el docente se ve obligado a replantear (en el caso de un ideal) su lógica de acción, volcarse a formas de construcción del espacio académico y el aula de clase que resulten más orgánicas y cercanas direccionan el proceso a las estructuras de base, el diálogo, la artesanía, los procesos sencillos y repetitivos pueden ser un lugar común de construcción que se acerca a la cotidianidad tanto del profesor como del estudiante.

Miguel Vega

Kommentiert [4]: El desafío está en asumir/trabajar la planeación como un ejercicio pedagógico en constante transformación y evidenciar esto

Kommentiert [5]: Sí, resulta que en la escuela es normal que uno genere un currículo de trabajo que abarca todos los cursos del proceso formativo, y este con el paso del tiempo no suele tener mayores cambios o ajustes. Así mismo es muy probable que un profesor que dicta su curso a un grado sexto por ejemplo siga dictándoles a estos estudiantes durante todo su proceso formativo hasta terminar su formación, esto puede generar en el profesor una lectura totalizante del estudiante, es decir que lo preconice por una impresión que se dio en un momento determinado y desde ahí genere su marco de relación con él. El profesor enmarca su práctica en un contexto estático, y resulta ser una posibilidad que el docente conciba su ejercicio como un ejercicio en constante transformación haciendo su práctica un lugar de continuo estudio.

Kommentiert [6]: La acción del aula no se puede pensar como en este mismo proceso?...sistematizar y reflexionar conjuntamente con los estudiantes y que esta acción no recaiga solamente en el docente?

Pero, de pronto antes de entrar en los contenidos que sugiere Nicolás, me gustaría que por el momento nos detuviéramos en los dos conceptos ordenadores del texto Pedagogía del Oprimido: Opressor/Oprimido. Creo que no hay que presuponerlos sino cuestionarlos de entrada. Empezando por allí, resulta interesante preguntarnos de qué manera hoy, en nuestro contexto latinoamericano y colombiano nos relacionamos con esos dos términos. Su historia y actualidad

“pedagogía del Oprimido” fue publicada hace ya casi medio siglo. Las estructuras sociales clasistas, marginales, autoritarias e injustas de los países latinoamericanos en ese tiempo llevaron a Freire y una gran parte de la población a ser sensibles ante la necesidad de emprender una liberación, o mejor auto liberación marcada por movimientos libertarios como el socialismo, comunismo e incluso movimientos subversivos. Para ello, los discursos ideológicos de izquierda permearon términos como los que consideramos empezando este texto. Opressor/oprimido. Pero, haciendo un eco ¿qué tanto el contexto actual colombiano está familiarizado con estos conceptos? Si bien es cierto que las estructuras marginales y verticales aún se mantienen en esta sociedad, ¿vale la pena seguir fundamentados en un paradigma ideológico dualista opresores/oprimidos?

Con esta inquietud acerca de la actualidad de los términos opresores y oprimidos no tengo la intención de reducir la discusión a un simple capricho del lenguaje. Más bien, me pregunto si el paradigma opresor/oprimido resulta un riesgo reduccionista de cómo funciona el complejo de una sociedad. Me pregunto si con ello no estamos cayendo en un riesgo de reduccionismo antropológico.

A juzgar por el lenguaje cotidiano entre nosotros, en el ámbito familiar, pedagógico, laboral, los términos “opresor” y “oprimido” no son frecuentes en nuestro lenguaje. ¿O sí. Qué dicen ustedes? En cambio, es más común por estos tiempos en Colombia, los términos “victimario” y “víctima”, esto, en razón al marco de los diálogos de paz, reconciliación, justicia y resocialización que incluye al Estado, grupos guerrilleros, bandas criminales y la sociedad civil, también la mediación de la Iglesia. Me pregunto si es legítimo que hagamos esta comparación entre opresores/oprimidos (años 60 -) y victimarios/víctimas (actualidad) por lo menos en el contexto colombiano

Moisés Londoño comenta a Miguel Vega

Estoy de acuerdo con Miguel en que es fundamental establecer una mirada histórica para pensar en una crítica y resonancia de los textos de Paulo Freire, aún más de “Pedagogía del Oprimido” uno de sus primeros textos. Pues bien, como Miguel reconoce, los elementos de *desigualdad*, *clase* y *categorización* se mantienen en nuestro contexto y pensamiento. Sin embargo, creo que muchos de los estudios sociales y apuestas pedagógicas, incluso las que se basan en educación popular y comunitaria más reciente, tienden a ablandar estas barreras y hacer apuestas más allá de su reconocimiento y lucha a través de ellas, desde su debilitamiento como categorías que configuran y delimitan la realidad de los sujetos, rescatando en el sentido de su particularidad y posibilidad de ser, antes que su pertenencia (desde un pensamiento decididamente radical) a unos sesgos o reconocimientos específicos que engendran un enemigo siempre consciente, superior y conspirador. En este sentido, las dualidades como Oprimido/Opressor o categorías más cercanas a nuestras cotidianidad como *pobres* o *excluidos* pueden ser reformuladas desde un pensamiento más

Kommentiert [7]: Me hace pensar en el punk como movimiento, en un comienzo fue un proyecto de resistencia social, la radicalidad atravesaba las entrañas de sus militantes, la irreverencia la constante de relación, su fuerza resultaba equivalente a la fuerza con que los parámetros sociales reaccionaron. Sin embargo poco a poco de alguna manera extraña y casi orgánica el punk se transformó en una estética que alimenta un mercado que quiere sentir la vigorosidad de aquellas primeras batallas sin la radicalidad del coste de estas, la música se adaptó y la irreverente y tenaz anarquía se estampo en chaquetas y camisetas convirtiéndose en una especie de logo usado por la moda. Quizá ahora si habláramos de punk encontraríamos una gran cantidad de terrenos comunes sobre la incoherencia de aquellas primeras posturas y la falta de coherencia de los movimientos juveniles que ahora adoptan algo de esta estética. Pienso esto porque me parece que pensar que los términos oprimido y opresor son términos ya no pertinentes, o que su uso nos resulte en algo disonante, así como las palabras y el tono del texto de Freire algo descontextualizados y anclados a una discursividad que ya tuvo su momento en los procesos de guerrillas y socialismos en américa, es solo la evidencia del mismo sistema del que habla el autor ejerciendo su opresión desde las formas en que se ha alojado en cada uno de nosotros. Creo que resulta pertinente hacerse la pregunta sobre el porqué de la incomodidad sobre algunos términos o husos del discurso, y la constante lógica de suavizar los discursos colocándolos en un terreno medio donde las incomodidades se limen.

Kommentiert [8]: _Marcado como resuelto_

Kommentiert [9]: _Reabierto_

Kommentiert [10]: Me parece que la apuesta de Freire en términos dualistas y radicales está dada por la necesidad de identificar claramente un sistema y las formas como este actúa, para luego desarrollar un proceso de introspección e identificación de las maneras como el sistema ha actuado en uno y los comportamientos, pensamientos y razonamientos que uno considera intrínsecos y propios pero resultan ser las formas como el sistema opresor lo habita a uno, entender la estructura de pensamiento que surge a partir de las lógicas que uno considera intrínsecas es la gran claridad que Freire desarrolla.

contextual y analítico, que las reevalúe y las transforme, en las propias palabras de Freire, desde la acción, antes de su aparición en el lenguaje.

En suma, a este respecto, considero que la superación de ciertas dualidades y la particularización de las mismas en el encuentro a través de un trabajo más real dentro del territorio, que las mismas propuestas de Freire han desarrollado con los años, han ido ayudando a comprender cada vez más su relatividad y engendrando el enemigo en la dualidad misma y su configuración, antes que en los actores que han sido conformados por esta. Y es en esta vía, donde gracias a trabajos pedagógicos desde la realidad en reconstrucción y la acción antes que la estructura establecida, se han reconocido otras realidades o categorías universales más allá de las de oprimido-opresor, pobre-rico, desarrollo o bienestar, tendientes a la universalización de la lucha, pudiéndose reevaluar y ponerse en crisis desde el contexto, antes que volcarse al compromiso ciego, irreflexivo y dual.

Miguel Vega

Apropiándome parcialmente del lenguaje de Freire, yo siento que en algunos momentos he sido opresor y en otros momentos he sido oprimido. Más aún, hay momentos en que no sé si mi acción es opresora u oprimida. Solo comprendo entonces que soy humano. Este sentimiento, lo tengo en mi doble condición de estudiante y profesor de artes institucionalizado y sujeto a normas administrativas, logros y objetivos que satisfagan los estándares de un plan educativo. Esto me lleva a pensar que es imposible hacer una caracterización masiva de quienes son los opresores y quienes los oprimidos. Pretender hacer esa distinción a una escala social, de masas de personas, me huele a utopía ideológica, y como toda ideología, termina manchada por imponer las ideas por encima de la verdad. Más que el aspecto ideológico de la pedagogía del oprimido, creo que su fuerza está en su aspecto didáctico, es decir el diálogo como esencia para la mutua liberación, sin pretensión de bandos. Con esto último, me refiero a los valores que destaca Freire: El diálogo crítico como acción liberadora, amorosa, humilde, esperanzadora y por extensión, verdadera.

En el diálogo hay momentos de fluidez y momentos de fluctuación. Todo diálogo, sin embargo es difícil. La liberación no es fácil porque el diálogo tampoco lo es. Ahora, ¿En dónde yo sitúo el que más me ha costado? En uno de mis escritos presentados en la Universidad Nacional siendo estudiante de la maestría en educación artística, escribía lo siguiente (hago algunas atenuaciones):

La formación artística y religiosa en mi niñez, las pinturas de iconografía religiosa que hice siendo estudiante, la instalación artística a partir de la noción filosófica y teológica homo viator, el interés por el concepto Creación (creatio ex nihilo, conservatio, continua, concursus, etc.), son algunos ejemplos de experiencias y reflexiones que me fueron llevando con el paso del tiempo a un diálogo personal con religiosos, sacerdotes y teólogos.

Kommentiert [11]: Si hablamos en términos de Freire, es claro que o bien se es opresor o bien se es oprimido, pero no podríamos hablar de un estadio cambiante, lo que si se podría hablar es de la impostación del oprimido en la figura de opresor, siendo esta performance una forma de autorregulación establecida por el mismo sistema. Es claro que en algunos roles o circunstancias uno puede ocupar lugares de poder que nos colocan en circunstancias que al no tener una conciencia de la capacidad de resistencia de estos lugares o la falta de radicalidad sobre el tomar determinadas posiciones que pueden llegar o resultar en el abandono o el conflicto con otras instancias de poder que están sobre la de uno se transforman en la réplica de las lógicas del sistema opresor. La capacidad de contextualizar las opciones que se abren desde los distintos lugares de acción puede resultar en la posibilidad de ejercer y empoderar instantes de resistencia que alimenten procesos de empoderamiento colectivo.

En estos encuentros-diálogos que han comprendido discusiones académicas, espirituales y colaboraciones artísticas; la dimensión pedagógica, entendida como relación entre personas, es un hecho intrínseco¹.

Siguiendo entonces el espíritu de Freire, si se trata de liberación, el **diálogo** más eficaz no es con el que uno “mejor la lleva” sino con el que uno no comprende, no comulga, o no quiere. Identificar ese *otro* para el diálogo es una tarea humana.

Desde mi experiencia, el diálogo que he tenido como artista con agentes de la teología no ha significado necesariamente converger sino divergir en puntos conceptuales y metodológicos. A pesar de que la educación popular y la Pedagogía del oprimido de Freire tiene unas bases muy amplias de la *teología de la liberación*, mis intereses han estado más enfocados hacia la *estética teológica*.

Siguiendo con lo que escribía en aquel entonces en la Universidad Nacional:

Noviembre de 2016

Un artista y un teólogo se encuentran. Cada uno cuida de un texto, se acercan ¿qué ocurrirá? Sus voces suenan muy distinto y a veces entre ellos ni se entienden. Muchas cosas que uno sabe el otro no sabe. Desean conocerse. (...)²

Antes de hacer una valoración de lo temático entre arte y teología, hay un hecho humano: el diálogo entre personas. En un diálogo cualquiera se manifiesta la capacidad humana de poder hacerlo. El diálogo como fenómeno humano, supone un trasfondo antropológico que vale la pena no dejarlo como algo obvio.

“la persona humana supone distinción e intransferibilidad, de tal forma que cada uno de nosotros puede experimentar que una persona no es la otra. Pero, a la vez, la persona supone relacionalidad, de tal forma que cuando más perfecta es una persona, más sale de ella misma y se reencuentra en la perfección de la donación total y gratuita hacia las otras, con la finalidad de establecer con ellas una auténtica comunicación y amor. Cuanto más la persona es para la otra, más encuentra su propia identidad, y tiende aún más a la unidad perfecta de la comunicación”³

El diálogo como acción liberadora es una dificultad constante en la práctica, porque al intentar un encuentro entre distintos niveles de comprensión de la realidad, no deja de estar la pregunta acerca de cuál es el tono adecuado para esas conversaciones. Ese es, y muy de acuerdo con Freire, el papel de la educación, y en mi caso particular el de la educación artística. **Mientras la pedagogía del oprimido tiene una base muy fuerte en la teología de la liberación, en la poética del arte, encuentro también una base muy fuerte de la estética teológica. De ahí mi interés también por este diálogo.**

¹ Estas notas hacen parte de mis escritos realizados para el trabajo de grado de la maestría en Educación Artística (2016). Son narraciones y reflexiones autobiográficas presentadas a los profesores y compañeros de curso orientadas hacia el señalamiento de puntos de encuentro pedagógicos y artísticos entre las artes y la teología.

² Ibid.

³ Planellas, Joan. Ciencia y fe en diálogo. Barcelona, Lección 19. El hombre creado a imagen de Dios. P. 14

En esta relación buscada y construida, y que quizás siendo maximalista he llamado diálogo entre arte y teología, hay un principio que me interesa recordar: **Tenemos la capacidad de experimentar lo estético y espiritual.**

Moisés Londoño

Mi lectura de Freire pasa por la comprensión del texto *Pedagogía del Oprimido* desde una perspectiva histórica. Pensando en términos como Oprimido/Opresor o radicalidad, enmarcados en un momento del pensamiento occidental y más específicamente latinoamericano que engendra sus enemigos en grupos o pensamientos que se oponen a los suyos. Sin embargo, a través del texto se presenta la idea de la *liberación* de la lógica que subyace a estos grupos: contrarrestando el hecho de que para Freire esta es una pedagogía de los oprimidos y no de los opresores, con el hecho de que el rol opresor puede ser ocupado por el oprimido bajo determinadas condiciones. Llevando así a entender, que el fin último es la ruptura de la categoría o dualidad Oprimido/Opresor, y no solo el triunfo o reemplazo de un grupo sobre otro.

Es decir, una de sus grandes apuestas es la develación del **sistema** como un espacio en el que tanto oprimidos como opresores se encuentran atrapados, mostrando cómo la única forma de luchar en él es la transformación completa del mismo. Lo que, desde su radicalidad, llevaría a pensar en la necesidad de estar afuera de los formatos del sistema o luchando contra este, desde un planteamiento completamente distinto de las relaciones que en él ocurren.

Habría que pensar entonces, en la aplicación de los planteamientos de Freire más allá de sus textos, que en el contexto colombiano han sido muchos: apuestas que como afirma Miguel (en una parte anterior de este texto), pueden venir desde lo ideológico, lo político o lo didáctico. En esto hay muchos matices, los cuales sin embargo en escenarios locales e institucionales como los que actualmente ocupo, suscita la contradicción, el replanteamiento y la aparición de lugares problemáticos o aparentes sin salida, que en la cotidianidad experimentamos como docentes u observadores.

Quiero resaltar con esto, la distancia entre los planteamientos de Freire y sus aplicaciones, que en nuestro país se reflejan, no solo en los objetivos de aula de profesores o licenciados formados en Universidades en las que Freire se ha convertido en uno de los principales referentes de cátedra, sino también en los programas curriculares generados por estos y en directrices de colegios públicos y privados, que en diferentes líneas institucionales encuentran en la humanización y fundamentos metodológicos de la pedagogía de Freire como el diálogo, no ya una fuerza necesariamente política, revolucionaria y de liberación, sino una serie de **herramientas** o didácticas que ayudan a desarrollar competencias en áreas específicas de conocimientos. Competencias que son, además, el fundamento de cómo se mide la calidad de la educación en nuestro país. De este modo, siento que, en el panorama institucional, tanto público como privado, ha ocurrido una **funcionalización** del discurso de Freire, que no logra desacomodar las relaciones institucionales hacia una

verdadera liberación como la propone el autor o a una concreción de los planteamientos de la Pedagogía del oprimido.

Al contrario de esto, al entrar en el entorno institucional algunas de sus posturas o prácticas, se encasillan en una estructura anterior, perdiendo en ocasiones su fuerza y potencial transformador. En otras palabras, en un intento por integrar las apuestas y metodologías de Freire a las **instituciones** de educación formal, **la estructura de éstas relega las posibilidades políticas (principal motivación de las mismas) y las convierte en herramientas, que van convirtiendo en competencias aisladas o ejercicios sin continuidad o posibilidad de transformación de la realidad pública, política y de conocimiento tanto de estudiantes como de profesores.** Aún más problemático, estas herramientas, en la pedagogía de Freire **no aparecen reducidas a su funcionalidad**, y por ello no pueden responder a las lógicas de las instituciones formales y al estatismo espacial y temporal que en ellas impera.

Quisiera, por tanto, partir de la incompatibilidad de ciertas prácticas dentro de las estructuras o aparatos institucionales. Me referiré a acciones y prácticas que están guiadas a deshacer instituciones y a transformarlas (como lo plantea Freire en sus textos); y no a procesos regulados e institucionalizados con estructuras rígidas que los precede, convirtiéndolos en instrumentos, ejercicios o simulacros dentro de un programa ya establecido.

El espacio y el tiempo específicos de ciertas instituciones, son condiciones que regulan las posibilidades de algunos de los planteamientos de Freire: el diálogo, la movilización o la construcción común, son imposibilitadas en su desarrollo complejo y radical por casillas como lo disciplinar (como condición espacio-temporal), la calificación (como ejercicio obligado de poder), la distribución del aula (como forma de control espacial), el currículo o el tiempo de clase (como formas de regulación y acondicionamiento temporal).

Habría que decir, sin embargo, que si bien este es el denominador común de las posturas institucionales, que en nuestro país instrumentalizan las acciones de Freire acomodándolo a los sistemas de evaluación y control, existen innumerables matices de trabajo; y en mayor o menor medida algunas prácticas han modificado múltiples condiciones, permitiendo algunos desplazamientos desde las ideas de los profesores hacia las posibilidades de acción de los estudiantes. Además, como se desarrollará más adelante en este texto, la mayor influencia de Freire y tal vez sus implicaciones más potentes, están fuera de lo institucional en lo que se conoce como Educación popular e IAP. Movimientos, donde algunas de estas condiciones espaciotemporales dadas en los espacios académicos más regulados se construyen desde la práctica, así como las necesidades de los procesos educativos y las comunidades que los desarrollan y en ellos se involucran.

Por otro lado, a pesar de esta sensación de incompletud o imposibilidad de realización de los objetivos ideales de Freire desde su pedagogía y postura política, es muy importante reconocer y rastrear cómo sus **términos y prácticas** nos alcanzan hasta hoy: en nuestros objetivos como artistas por ejemplo, al plantear lo dialógico y la construcción colectiva dentro de nuestros procesos de creación o aula.

Además, si bien las apuestas de Freire se han convertido en ocasiones en herramientas y en ello han reducido su posibilidad transformadora, dichas formas didácticas socavan o fracturan la lógica institucional (pues quizá ya no le son propias), permitiendo la aparición de espacios inesperados o baldíos y de experiencias donde la estructura institucional determinada se desborda, permitiendo nuevas relaciones o conexiones.

En este sentido es posible reconocer que si bien las apuestas de Freire no se han realizado en el sentido público de la transformación social y la liberación de lo que él denomina los Oprimidos. La entrada, de muchos de sus elementos a las escuelas e instituciones de educación, han **fracturado** y puesto en constante reflexión los usos y sentidos de gran parte de los métodos pedagógicos. Y esta fractura, esta **incoherencia** o **incompletud** institucional como sistema cerrado, podría ser también su virtud. Es decir, que ocurre una reevaluación que continúa haciéndose preguntar a maestros y pedagogos, dentro y fuera de la institucionalidad, y que en parte, esta es la que nos ha hecho hoy vincularnos a ciertos trabajos o inclinarnos por ciertas preguntas, como la de deshacer o pensar en transformar de maneras muy específicas (tal vez ajustados a espacios y tiempos más Freirianos) las instituciones que nos circundan.

Mónica Romero

El educador no puede cansarse de vivir la alegría del educando; cuando eso ocurre es que está por burocratizar su mente (Freire, 1998, p.86).

En un **contexto amplio**, la educación popular hace presencia en los 70 siguiendo premisas de la Teología de la Liberación y de Freire quien la denominaba "educación liberadora, educación para la libertad, educación concientizadora, educación dialogal, entre otras" (Muñoz, 2012, p.156).

Dos acontecimientos marcaron los cambios y la evolución de la educación popular: el surgimiento de los modelos de investigación participativa, que le daban un norte de sistematización a este discurso; y la construcción de un campo intelectual de educadores populares, resultado de los grupos de izquierda y de la vinculación a las prácticas educativas y políticas de estudiantes y profesionales universitarios (Vélez, 2011, p. 136).

Precisamente la educación popular encontró sustento en la **Investigación Acción Participativa (IAP)**, ya que ésta era,

la opción metodológica más consecuente y coherente con otras prácticas liberadoras emergentes como la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa y la propia Educación popular desde el movimiento de Educación Popular, la preocupación por la producción de conocimiento tuvo como referente común a la IAP (Torres, 2010, citado por Vélez, 2011, p.137)

Esta **alfabetización**, según el autor, incluye la creatividad como una de sus áreas de acción. Al igual que lo hacía la Dimensión Educativa, otra organización encargada del trabajo con comunidades es la Fundación Fe y Alegría, que transitó entre lo formal y lo no

formal, donde se promovía la alfabetización de todos los que participan en sus procesos formativos.

A continuación, nos adentramos en algunos conceptos nucleares propuestos por Freire y que se relacionan con mi (algunas) experiencias particulares.

Por un lado, me permito afirmar que, **la educación bancaria** que evidencia la relación opresora/oprimido, continúa siendo vigente en las prácticas cotidianas de la institución educativa, determinada por una institucionalización de las prácticas centradas en las cifras y los impactos. No obstante, algunos esfuerzos puntuales citados en el tiempo dan cuenta de prácticas *de resistencia cultural* (McLaren) que proponen otros modos de relación que transforman dicha relación opresor/oprimido.

Estas prácticas por lo general se sitúan en un contexto externo a la escuela en el que se proponen diálogos y acciones en los sujetos que participan de estos lugares. De ello da cuenta la **educación popular y el movimiento de sistematización de experiencias en Colombia** (Maríño, Jara, Cendales) y la apuesta por la **IAP** (Fals Borda) en el que se propone dar cuenta de la vida social de las comunidades y los procesos formativos que allí suceden. No obstante, estas afirmaciones no están exentas de revisiones.

En el campo artístico, el movimiento teatral (La Candelaria, el Teatro Experimental de Fontibón, el Teatro Experimental de Cali) responde a lógicas en las que todos los sujetos generan acciones que reivindican su lugar de enunciación y acción, para que colectivamente acontezca/sucedan la emancipación.

Desde este lugar y a partir de la construcción de comunidades de base, es que se propone contrarrestar esta denominación de la educación bancaria para que otras posibilidades acontezcan. Entre ellas la materialización de una **educación liberadora y dialógica** (o cuya práctica sea la dialogicidad) “para realizar esta concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empiece, no al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación” (Freire, 2005, p.76[M1]).

Recientemente en el ejercicio de la política pública se ha trabajado en la construcción de lineamientos desde la RAP, Reflexión-Acción -Participación⁴ para el sistema educativo escolar, que ponen en relación postulados compartidos en los párrafos anteriores, pero que requieren problematizarse y cotejarse con el ejercicio cotidiano de quienes nos hemos involucrado en estos procesos, que discursivamente se sitúan en un lugar distinto al bancario, al opresor y que promueve la dialogicidad entre sus actores.

⁴ Mayor información en:
http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_1_orientaciones/07_gestion_del_conocimiento.pdf

Conexiones y apropiaciones de Freire en el contexto nacional, se evidencian el movimiento de Cultura Viva Comunitaria, Plataforma Puente⁵ constituido por organizaciones de comunitarias de base y redes asociadas. Dentro del ámbito universitario tiene relevancia el programa de Licenciatura en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos de la Universidad Pedagógica Nacional⁶. Las anteriores son apuestas por llevar a la prácticas los postulados de Freire que requieren detenciones adicionales para precisar cercanías y distancias.

Otras experiencias relacionadas:

*Cultura Viva Comunitaria: <http://centroculturalmoravia.org/wp-content/uploads/2014/06/QuePasa11.pdf> <http://www.semiosfera.org.co/foromedellin.pdf>
<http://www.boavida.com.co/portfolio/cartilla-cultura-viva-comunitaria-red-bakata/>

* Propuesta pedagógica de Secretaría de Educación Distrital (Bogotá) centrada en la RAP: Reflexión, Acción Participación.

http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2014/CIUDADANIA_Y_CONVIVENCIA.pdf

Otras referencias:

* Colombia en deuda con el pensamiento emancipador de Paulo Freire

<http://lanzasy letras.org/2016/05/09/colombia-aun-en-deuda-con-el-pensamiento-emancipador-de-paulo-freire/>

* Arqueología de la pedagogía crítica en Colombia 1980-1990:
<http://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1417/2/TGT-167.pdf>

* Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política.
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/1340/1314>

Freire, P., y Guimarães, S. (1998). *Diálogos sobre educación*. Quito: CEDEC- Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Comunicación-.

"No pienso auténticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros." Freire, 2002, p.145[M2]

[M1]Freire (2005/1972) Pedagogía del Oprimido.

[M2]Freire (2002/1992) Pedagogía de la esperanza.

[M3]Freire (2002/1992) Pedagogía de la esperanza.

⁵ "Cultura Comunitaria, Plataforma Puente es un escenario de articulación que aglutina a redes de organizaciones de arte, cultura y comunicación popular de toda América Latina con aproximadamente 200 organizaciones integradas. La Plataforma propone construir una acción mixta entre lo público y la sociedad civil para avanzar en la construcción de políticas públicas continentales y articular acciones e intercambios entre los procesos de base cultural comunitaria. Está conformada por: la Red Latinoamericana de Arte para la Transformación social (RLATS), la Articulación Latinoamericana Cultura y Política (ALACP), la Red Latinoamericana de Teatro en Comunidad, la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER), la Red Maraca – Movimiento Juvenil de Arte Comunitario Mesoamérica, la Red Brasileña de Arte Educadores (ABRA), la Red Latinoamericana de Gestores Culturales, la Comisión Nacional de Puntos de Cultura de Brasil, la Red Afroambiental y nacional de los Pueblos Terreiros – Brasil, el Movimiento audiovisual alternativo y comunitario de Bogotá, la Red de organizaciones de Cultura Viva de Medellín, la Red Colombiana de Gestores y Creadores Culturales y la Asociación red popular de teatro APT en Cali." Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0S8AU4Tds0YJ:www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/sites/default/files/Cartilla%2520Cultura%2520Viva%2520Comunitaria.doc+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&qj=co>

⁶ Mayor información en: <http://agencia.pedagogica.edu.co/docs/files/Documento%20maestro%20sintesis.pdf>