

# Interrumpir las dicotomías

## La intervención conceptual de Paulo Freire

*Myriam Southwell\**

El escenario en el que Paulo Freire desplegó su significativo pensamiento pedagógico tuvo algunos elementos que generaron las condiciones de posibilidad para él, pero también otros muy contrastantes frente a los cuales, el educador brasileño desarrolló definitivos contrapuntos.

Durante la modernización desarrollista de la segunda mitad del siglo XX, hubo una expansión de los sistemas de educación formal, así como una explosión de la demanda generalizada, que repercutió en la transformación de todos los niveles educativos y ensanchó enormemente la oferta. Las políticas de la región cargaron de sentidos particulares y diversos al significante “modernización”. El desarrollismo implicó una dimensión economicista en desmedro de aquellas facetas más ligadas a la integración social, hacia fines de los sesenta y principios de los setenta. Esto estuvo particularmente relacionado con la creciente violencia institucional del período que se vivió en la región sudamericana durante la segunda mitad del siglo XX. De este modo, el sistema educativo entró en diálogo –no sin

\* Doctora por el Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex. Investigadora (CONICET). Profesora titular de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (UNLP).

resistencias– con el paradigma desarrollista, en un contexto en el cual las características de la hegemonía estadounidense en América, la modalidad de pautar los pasos para el desarrollo, y el dominio de la escena política por parte de los sectores más autoritarios, se anudaron alrededor de un tipo de práctica: la prescripción. Esta práctica ha interpelado históricamente a la pedagogía, tal vez, más que a ningún otro campo disciplinar.

Dentro del espacio pedagógico se gestaban concepciones diversas y la tensión entre desarrollo y autoritarismo tomó forma pedagógica. Así, se fueron consolidando posiciones antagónicas entre quienes habían compartido elementos del desarrollismo. Sin desconocer la pluralidad de sentidos que habitaban el campo pedagógico por aquellos años, vamos a detenernos en las expresiones que más se vincularon con el desarrollismo: tanto aquellos que entendieron que el desarrollismo pedagógico era un epifenómeno de la economía, y se accedía a él a través de la planificación (a los que hemos llamado tecnocráticos) (Southwell, 1997), como aquellos que se posicionaban en la búsqueda por desarrollar el espíritu del educando o del sujeto pueblo, y cuya vinculación con el desarrollismo se había dado a través de experiencias transformadoras –donde podemos ubicar la desarrollada por Paulo Freire– la función reparadora que la educación podía realizar y, por último, la teorización desescolarista. Dicho de otro modo, quienes se apropiaban de las prescripciones (fundamentalmente externas) para alcanzar el modelo de desarrollo, por un lado; y, por otro, quienes planteaban el análisis a través de la categoría dependencia, y se preocupaban por la inclusión de los distintos sectores sociales y la superación del modelo social desigual. Así, las expresiones pedagógicas de los setenta estuvieron preocupadas por desarrollar un sistema educativo inclusivo. Había quienes la vinculaba a una vertiente humanista y reformista, para otros en una más ligada a las tradiciones nacionalistas. A nadie se escapaba la serie de disfuncionalidades que el sistema presentaba, y para buena parte de los pedagogos de la época, una posibilidad de reconstrucción posible

estaba basada en la idea de la trascendencia que tanto había encarnado el debate educativo de los cincuenta años anteriores.

El *funcionalismo*, como concepción sociológica en la base de las corrientes desarrollistas tecnocráticas, se estructuró fundamentalmente alrededor de las ideas de progreso, el crecimiento sin límites, la posibilidad de creación de una ingeniería social (Horowitz, 1992). Vinculado a esa concepción, el *desarrollismo* construyó sus formulaciones alrededor de las ideas de cambio, progreso, movilidad social. Apoyado en la fe en el desarrollo y el crecimiento sin límites, conservó una dimensión teleológica acerca de la actividad social, en general, y educativa en particular. En ese marco, el desarrollo estuvo compuesto de un fuerte sentido de integralidad, el planeamiento quedaba justificado como herramienta indispensable para el desarrollo. El *tecnocratismo* se centró en un sentido de desarrollo, movilidad y cambio más restringidos, posicionado en el control a través de la planificación, que operaba a través de diagnósticos altamente estandarizados y la propuesta de soluciones técnicas como garantía de transformación.

Existió una pluralidad de matices que mencionaremos someramente. Para ello, hemos sintetizado tres tendencias fundamentales que permitirían cartografiar el espacio pedagógico en los años sesenta y setenta: el tecnocratismo, la pedagogía espiritualista vinculada al humanismo que estableció diálogos con las expresiones del nacionalismo popular y la izquierda nacional, y por último expresiones más radicalizadas, que aun partiendo de perspectivas funcionalistas incorporaban las reflexiones del marxismo y de la teoría crítico-reproductivista. De alguna manera se podría entender, que las diferentes posiciones pedagógicas del período tenían como interlocutor principal al desarrollismo, por lo tanto, este funcionó como una frontera en referencia a la cual se definían diferentes identidades.

El debate expresaba concepciones epistemológicas diferentes. El pensamiento tecnocrático sincretizó cuestiones psicológicas y tecnológicas de manera particular, proponiendo nuevas políticas culturales. En ella, la fundamentación psicopedagógica desplazó la

antigua argumentación filosófica de la labor docente por un mayor énfasis en la justificación instrumental y de un inapelable carácter “científico”. Ello generó el conocido proceso de difusión de “enlataados educativos” y dispositivos de aprendizaje “bajo condiciones controladas”. De este modo, se instalaba fuertemente una pedagogía funcional al economicismo desarrollista, así como un posicionamiento, por ejemplo, vinculado a la psicopedagogía con base en la psicología norteamericana, y propuestas del estilo de las “máquinas de enseñar”. Esta propuesta recibió la adhesión de distintas posiciones, hijas del desarrollismo.<sup>1</sup>

El espiritualismo y el funcionalismo tecnocrático coexistían en el imaginario pedagógico de la época en una profunda imbricación. Desde la visión funcionalista siempre se intentó captar a los diversos discursos pedagógicos populares y convertirlos a formas y contenidos universales, prescriptos y predecibles. Tal vez era parte del recorrido necesario para permear otros discursos de mucha más persistencia.

En este marco, quiero destacar el carácter enormemente disruptivo que tuvo la interrupción de Freire porque desarticuló una concepción que había permeado a la pedagogía desde su origen. Esta se concibió sobre la base de una matriz dicotómica que consagró lugares fijos, rígidos e inamovibles de saber y de no-saber. En ella la o estudiante eran ubicada/os desde el inicio mismo en un lugar fijo de no-saber y aún su desarrollo y aprendizajes eran entendidos en ese lugar de minoridad respecto de la o el enseñante. Esa matriz permeó las distintas concepciones escolares y sobrevivió las abundantes

<sup>1</sup> A diferencia del espiritualismo de las décadas de los treinta y los cuarenta, en esta etapa hubo un fuerte hincapié en aspectos metodológicos. No se podía negar ni borrar la irrupción de la psicología conductista, la instrucción programada, la pedagogía por objetivos, la tecnología educativa, aun cuando el acento estuviera puesto en una fundamentación centrada en la trascendencia del espíritu del pueblo. Las propuestas parecían expresar una disociación positivista: en el conjunto de sus fundamentos, sus propósitos y sus funciones, expresaba postulados espiritualistas; el paso siguiente era una cuidadosa desagregación de asignaturas o ejes de formación, separados unos de otros, con claras definiciones de sus alcances metodológicos o conceptuales.

experiencias de reforma. Sin embargo, Freire conmovió profundamente esa tradición cuando planteó una concepción de transmisión y enseñanza donde quien aprende enseña y quien enseña aprende, otorgando movilidad a esa relación, quitando la fijeza a aquellos lugares esenciales y estableciendo posiciones móviles en función de lo que se pone a disposición para el conocimiento y reconocimiento colectivo.

En ese contexto de énfasis prescriptivos, de propuestas humanizadoras de formación integral, de planificación técnica, de preocupaciones por el desarrollo de la educación popular, de énfasis economicistas, Freire se animó a mucho más respecto de unas y otras. Se animó a interrumpir esa dicotomía que llevaba modelando lo escolar desde hacía siglos, a interrumpir esa subalternización, a reconocer efectiva y plenamente el lugar central de quien aprende-enseña. A partir de allí, ya nada sería igual.

## **Bibliografía**

Horowitz, Irving L. (1992). Modernización, antimodernización y estructura social: reconsiderando a Gino Germani en el contexto actual. En Jorge Jorrot y Ruth Sautu, *Después de Germani*. Buenos Aires: Paidós.

Southwell, Myriam (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En Adriana Puiggrós (dir.), *Historia de la educación en Argentina, Tomo VIII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.



# Conciencia crítica

## Desafío de época en el enseñar

*Estela Quintar\**

### **El ser enseñante. De Freire al presente histórico**

En estos tiempos complejos y desafiantes para los procesos formativos en América Latina quisiera tomar –de la enorme obra de Paulo Freire– una categoría que considero central tanto en su hacer como en sus reflexiones, sobre todo en el Freire que va del período del 46 al 69. Me refiero a la categoría de *conciencia crítica*.<sup>1</sup>

¿Y por qué hago referencia al Freire de los años 46-69?

Porque recupero al Freire *maestro*, donde su propia conciencia del trabajo de enseñar se volvió fecunda en esta imprescindible práctica política. La conciencia crítica tomo cuerpo en cada vínculo entre sujeto-subjetividad-mundo de la vida y la *conciencia del estar siendo*

\* Doctora en Antropología Social por el CIESAS DF México y actual directora del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) con sede en México. [www.ipecal.edu.mx](http://www.ipecal.edu.mx)

<sup>1</sup> Para profundizar en lo sustantivo de esta categoría en Freire, ver la entrevista a Maestra Lola Cendales (GT *Educación Popular y Pedagogías*, 26 de marzo de 2021).

cotidiano para, desde ese darse cuenta, abrir la esperanza por un mundo más justo como acto y posibilidad.

En esta perspectiva se vuelve imprescindible el convocar a maestros inspiradores por su congruencia con un proyecto liberador como Freire. Desde Simón Rodríguez (Puiggrós, 2005), pasando por Mariátegui (2003) y José Martí (García Fallas, 2004) a la colombiana Lola Cendales, (Torres Carrillo y Ortega Valencia, 2011) por ejemplo. Pero también de muchos maestros anónimos que asumieron el enseñar como proceso formativo, sostenidos en la activación de la *conciencia crítica* como dispositivo didáctico para leer el mundo y condición para hacer *conciencia histórica* subjetiva y comunitaria.

Y este es –a mi entender– el gran conflicto y desafío de este amanecido siglo XXI, transido por un despiadado capitalismo totalitario, que gira a partir de los años setenta del siglo XX alrededor de una lógica de razonamiento ya no solo *cientificada* sino de una lógica transmutada en pragmática, competitiva y de interés *monetarizado*, descarnadamente individualista sostenido, muchas veces, en discursos críticos. Esto, en gran medida, queda expuesto en las prácticas, relaciones y representaciones que se impusieron como *epistemes institucionales* a partir de las políticas públicas para la educación en todos sus niveles, configurando así un determinado tipo de *maestro neoliberal* devenido de lo que podríamos llamar el *sujeto neoliberal* (Laval, 30 de marzo de 2015).

¿Qué implica entonces hoy esta categoría existencial, y no solo teórica, para quienes estamos en el campo de la enseñanza –en cualquiera de sus niveles educativos– en instituciones gubernamentales y no gubernamentales vinculadas tanto a la formación de sujetos como a la producción de conocimiento?

## **Conciencia crítica, condición para pensar críticamente**

La conciencia crítica nos enfrenta a dos cuestiones nodales tanto en el sistema educativo escolarizado como no escolarizado; cuestiones

sumamente apreciadas por el orden dominante: *el pensar* y la *producción de conocimiento*.

¿Qué tipo de pensamiento nos “penetra” hoy en los procesos formativos escolares y no escolares?; y, ¿cómo, desde ese pensar, estamos produciendo conocimiento?

Como sabemos, desde la colonia pasando por la organización de los Estados naciones se fueron cimentando unas cosmovisiones y *cosmovivencias* socioculturales –modernas y capitalistas– que se actualizan en el movimiento de la historia de nuestros países asociado a las exigencias del orden dominante.

Durante la colonia, el *pensar ideológico religioso* sentó las bases para que, con los Estados naciones, se anclara el *pensar teórico* (Zemelman, 2004, p. 21) de origen fundamentalmente europeo y estadounidense. Hoy, desde los años setenta, el *pensar indexado* (Quintar, 2019, p. 257) invadió con indicadores, controles de calidad, sistemas de evaluación y competitividad viabilizado por la precarización económica, la amenaza de la pérdida de bienestar cada vez más frágil en el marco de la extrema liberalización del mercado; y, más recientemente, el *pensar digital/algorítmico* (Sadin, 2020) basado en la eficiencia, el control y la eficacia, así como en las nuevas formas semánticas que profundizan la confianza por las tecnologías digitales.

Estos modos de organizar el pensamiento van instalando, sistemáticamente, un modo de mirar, accionar y leer la realidad con verdades dadas, categóricas y monoculturales debidamente ordenadas en bibliotecas, en su momento y, hoy, a través de *verdades performativas* (Sadin, op. cit.) que circulan por redes sociales, medios de comunicación masiva y el *big data* digital. El pensar sociocultural –como estructura simbólica– agudiza cada vez más su deshistorización. Todo esto lleva a consolidar –como tendencia generalizada– a un sujeto social instrumentalizado, subalternizado y descorporalizado que mira a la realidad desde la externalidad y en lógica pragmática y utilitaria.

¿Qué significa, entonces, la categoría de conciencia crítica hoy?

Significan un provocativo y arduo llamado de atención y trabajo sociohistórico y cultural redoblado para quienes hacemos una opción ético-política por un proyecto por la vida y una vida más humana, justa y autónoma. Un llamado a re-cordar, es decir volviendo a *cordar*, nuestra propia sensibilidad para aprehender el mundo de la vida desde nuestro origen como animales mamíferos hominizados (Quintar, 2021), en *lógica sensible*, comunitaria que habilite al *pensar histórico*, como pensar orgánico, *seminal* (Aguzin, 2019), como bien nos lo decía Rodolfo Kusch; pensar seminal como pensar promesa y germinante –desde donde adquiere sentido y significado una categoría como *conciencia crítica*, que exige estar *colocado* en el presente desde su especificidad histórica para comprenderla y transformarla.

Así, el desplazamiento de una postura epistémica analítica a una *crítica hermenéutica* como colocación epistémica política y ángulo de mirada es condición para el despliegue activo de la conciencia crítica en la enseñanza, sino la crítica seguirá siendo enunciativa y/o declarativa desvaneciendo así su fuerza de pensamiento, acción y producción de conocimiento radical y de re-evolución. Recolocación epistémica que deberá darse, necesariamente, desde donde se originó el pensarnos fuera de nosotros mismos y nuestra historia: desde los procesos formativos. Si no, será muy difícil modificar prácticas, relaciones y representaciones del imaginario socio cultural colonial que nos constituye.

Este, siento y pienso, es nuestro mayor desafío de época.

## **Bibliografía**

Aguzin, Pablo (2019, septiembre). *Rodolfo Kusch y el pensamiento seminal*. San Antonio de Padua: Ediciones UNO.

<https://victormazzihuaycucho.blogspot.com/2019/09/rodolfo-kush-y-el-pensamiento-seminal.html>

García Fallas, Jacqueline (2004). El proyecto educativo de José Martí: Una lectura desde la pedagogía crítica. *Revista. Educación*, (28), 11-26. [ISSN: 0379-7082].

GT *Educación Popular y Pedagogías* de Manizales y Medellín, Colombia (26 de marzo de 2021). Entrevista a la Maestra Lola Cendales. <https://www.facebook.com/gteducacionpopularpedagogiascriticas/videos/252061896632933>

Laval, Christian (30 de marzo de 2015). *Antropología del sujeto neoliberal*. <http://lalibertaddepluma.org/christian-laval-antropologia/>

Mariátegui, José Carlos (2003). *Temas de educación*. Lima: Biblioteca Amauta. [16<sup>a</sup> edición].

Puigrós, Adriana (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Colihue/Convenio Andrés Bello.

Quintar Estela (2019). Lógica de mercado, lógica de consumo y precariedad subjetiva y comunitaria, pp. 255-259. En Alain Basail Rodríguez (coord.), *Academias asediadas: convicciones y conveniencias ante la precarización*. Buenos Aires/Chiapas: CESMECA-UNICACH/CLACSO.

Quintar, Estela (2021). Una mirada a la educación popular en nuestro presente histórico. Desafíos para el pensamiento crítico. En Ezequiel Alfieri y otros (coord.), *Educación popular en el SXXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de esperanza*. Buenos Aires: Ed. El Colectivo.

Sadin, Éric (2020). Silicon Valley: Una “visión del mundo”. En Éric Sadin, *La silicolonización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital*. Madrid: Caja Negra.

Torres Carrillo, Alfonso y Ortega Valencia, Piedad (2011, julio-diciembre). Lola Cendales Gonzáles. Entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista colombiana de educación*, (61). [ISSN 0120-3916 2011].

Zemelman, Hugo (2004). Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social. En Irene Sánchez Ramos y Raquel Sosa Elízaga (coord.), *América Latina: los desafíos del pensar crítico*. México: Siglo XXI.

# Freire y los retos para la educación del siglo XXI

Gloria Calvo\*

En este homenaje en el centenario de Paulo Freire quiero reflexionar sobre la vigencia de sus ideas a partir de la crítica que hace de la educación bancaria en su obra la *Pedagogía del oprimido* ([1970] 1987).

Los fines de la educación varían según las épocas, los contextos y los discursos que ponen en juego Ideas sobre lo que significa enseñar y aprender. En el momento actual, se reconoce la importancia de los intereses de los estudiantes, de sus experiencias y conocimientos informales, de que aquello que se enseña tenga sentido y sirva para la vida. Siempre que oigo estas disquisiciones recuerdo las críticas de Freire a la educación bancaria. Ya desde los primeros filósofos modernos se había dicho que quien aprende no es una *tabula rasa*. Cada experiencia deja huellas que requieren ser recuperadas en los aprendizajes formales. Este énfasis en el educando, tan presente hoy en los discursos de las políticas educativas nos lleva a recordar con Freire que enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para llegar al conocimiento, ojalá en ambientes donde se propicie el respeto por el otro.

Crear espacios democráticos para aprender exige del docente una postura tolerante ante el error y un reconocimiento de la diferencia, además de un convencimiento, freireano, de que si bien la educación

\*Profesora honoraria de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Investigadora y asesora en Educación. Correo electrónico: [investigacioneseducativas@yahoo.com](mailto:investigacioneseducativas@yahoo.com)

no va a cambiar el mundo, con la educación es posible formar personas que van a cambiar el mundo.

Se me podría cuestionar la validez de este planteamiento. Cuando Freire puso de presente su crítica a la escuela a través de la educación bancaria era otro su propósito y clara su apuesta política. Sin embargo, mi interés al rememorarlo es rescatar el pensamiento de pedagogos latinoamericanos que, en otros contextos, han formulado visiones y fines de la educación que siguen presentes en el momento actual.

En su crítica a la educación bancaria, Freire reconoce el papel de la educación para la formación del pensamiento crítico en ambientes democráticos. Al proponer que se enseñe a pensar a partir de la pedagogía de la pregunta aboga por la construcción de conocimiento, en una comunicación de ida y vuelta, en donde hay relaciones de reciprocidad entre el educador y el educando.

En estos ambientes pedagógicos en los que se enseña a partir de temas que generan reflexión –palabras en la propuesta de Freire para la alfabetización de los campesinos– es posible formar para la participación y la democracia. El aula es por excelencia el espacio para el debate, pero también para el respeto por las ideas del otro. La propuesta dialógica de Freire no niega los saberes de la época. Por el contrario: los analiza y los confronta para apropiarlos con sentido crítico.

Estas breves reflexiones tienen un interés formativo. Enfatizar en la pertinencia del conocimiento pedagógico de autores que, como Freire, requieren ser leídos y estudiados en los programas de formación de docentes para mantener vigente el pensamiento latinoamericano crítico sobre los fines de la educación y el sentido de enseñar y aprender en los contextos actuales.

## **Bibliografía**

Freire, Paulo (1987 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

# Pregunta, diálogo, concienciación, pensamiento colectivo y lucha política

*Paulo Alberto Molina Bolívar\**

Esta nota presenta reflexiones sobre el encuentro con el pensamiento de Paulo Freire desde mi experiencia como maestro en la escuela pública secundaria, militante del mundo del trabajo e investigador en torno a la pedagogía, las infancias, las políticas educativas y los derechos de la niñez. Se abordan puntos centrales de ese encuentro como la formación en la praxis, la importancia del pensamiento crítico en la era digital, el reconocimiento de las relaciones subalternas en la escuela, la construcción colectiva, y la vigencia del socialismo en clave latinoamericana como opción frente a la inmoral deshumanización propia del capitalismo.

Conocí la obra de Paulo Freire en el marco del movimiento estudiantil y la militancia política en sectores alternativos, así como en el encuentro con el maestro Orlando Fals Borda y su propuesta de educación popular y socialismo raizal. Por supuesto, resalto estos espacios porque es en ellos, en tanto no hacen parte del currículo oficial, que se ha mantenido vigente el pensamiento crítico latinoamericano y en donde quisiera ubicar un primer aporte del pensamiento de

\* Docente del Colegio Eduardo Santos, integrante del Nodo Pedagogías Alternativas (REDDI). Candidato a doctor en Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Correo electrónico: pamolinab@unal.edu.co

Freire en las reflexiones sobre la educación popular: el sentido que proveen las militancias en los espacios de formación y la necesidad de repolitización de lo social.

En efecto, la reflexión sobre cuáles son los espacios de formación, qué sentido tiene la educación, para quién se educa y qué intereses, en términos de relaciones de poder, se colocan en juego en el acto pedagógico, son preguntas centrales que derivan de ese acercamiento. Así, resalta la vigencia de la educación como formación política, como manifestación ética, como afirmación de la historicidad del conocimiento y la aplicación en la praxis de opciones diversas para los pobres y oprimidos. Un ejercicio que se propicia a través de metodologías que, como la investigación acción participativa, privilegian el diálogo, la pregunta, la construcción del problema, el entendimiento de los contextos, la concienciación y la transformación de la realidad. Todo ello en búsquedas de la humanización de la sociedad, la dignidad, la liberación y la construcción de la justicia social.

También, es un escenario que cuestiona profundamente los sentidos de la institución escolar y los sistemas educativos latinoamericanos. Particularmente, porque en el espacio escolar cabe la opción de realizar en común la crítica a la reproductibilidad del sistema capitalista, la cual deriva de la respuesta de para qué intereses fue construida y es sostenida la escuela como la conocemos. Una pregunta que pasa por debatir en común quienes son los que gobiernan, a quienes gobiernan, cómo gobiernan, cómo somos gobernados, cómo gobernar y ser gobernados y sobre todo cuestionar a través de qué mecanismos se construye y legitima la autoridad desde las tempranas edades. Una pregunta que en sus respuestas encontrará cómo en las prácticas pedagógicas se constituyen lógicas individualistas, eficientistas, de rendimiento y competencia que requieren ser enfrentadas.

En efecto, develar las lógicas inmorales de la impronta del capitalismo en su etapa neoliberal, en tanto deshumanizantes, con las que se construyen las políticas educativas es una tarea que sigue vigente. La cual se complementa colocando frente a esas lógicas valores promulgados por el pensamiento latinoamericano al que se suscribió

Freire y que haya en el horizonte ecosocialista unas otras formas de construir sociedad y escuela. Insisto, es necesaria la crítica a los órdenes discursivos de corte neoliberal que sostienen las políticas públicas en sentidos gerenciales que privilegian lo administrativo y el continuum del estado de cosas para la sobreexplotación de la mayoría de los seres humanos y del mundo natural.

Asimismo, volver la vista al pensamiento crítico como uno de los elementos fundantes de la educación popular y de los procesos de aprendizaje es definitivo como posibilidad de transformación de la escuela. Ello implica comprender la escuela en clave latinoamericana, la cual se instituye como construcción social, histórica y contingente, asociada al reconocimiento de los saberes propios de los pueblos latinoamericanos, reconozca lo precario del ensamblaje de la escuela como se desarrolló históricamente, los cruces espaciotemporales que la atraviesan, en particular el anclaje de su desarrollo a un tipo de escuela que, surgida en el marco de la modernidad, se encuentra en crisis por la explosión de múltiples acontecimientos que la interpelan, especialmente los relacionadas con la producción de saberes que permiten hoy profanar el conocimiento y la producción de archivos digitales que contienen los paquetes de saberes que se ofrecen en muchas de nuestras escuelas como currículo oficial.

En este contexto, el movimiento requerido se acompaña de reconocer a la escuela como espacio privilegiado suspender el continuum de cosas y aportar al debate de la democracia y la pedagogía. Allí ocupa un lugar privilegiado el reconocimiento de la labor docente en su dimensión política y de la construcción de colectivos de maestras, bajo la perspectiva que la escuela tiene que ver con la potencialidad. De nuevo el sentido del pensamiento crítico resulta fundamental en las posibilidades de parar para preguntar, para problematizar, para dialogar entre sus sujetos y con los contextos y construir alternativas en medio una sociedad cada vez más desigual, a la que se suma una cultura de la conectividad que cambia de manera cada vez más radical la construcción social de las instituciones y poder comprender las diversas y complejas realidades contemporáneas.

Así el ejercicio crítico se impone cada vez más como necesario para la vida pública en escenarios en los que la digitalización como forma de producción, la gubernamentalidad algorítmica, la emergencia de la antropología, y la inteligencia artificial deciden por nosotros y producen los órdenes sociales (Sadin, 2017). Ello implica pensar y revalorar nuestra tarea de educadoras, volver a recrear el sentido de intelectuales orgánicos, reconocer que en el proceso educativo se requiere posibilitar el acceso al conocimiento de los saberes considerados como válidos, pero reconocer otros saberes, esos que nos han sido ocultados por los procesos civilizatorios con propósitos de domesticación, y sobre todo poder aportar a un posicionamiento crítico que propugne por la construcción de una democracia social, cultural, económica y política.

Se trata de una apuesta política y ética para revalorizar el lugar de lo escolar para la transmisión de la cultura y la repolitización de lo social. Dándole sentido a las aulas como espacios físicos y sociales de encuentros analógicos a la vez que digitales. Un lugar en el que ocurren múltiples formas de interacción, en el cual valorar los cruces entre lenguajes, cuerpos y experiencias individuales y generacionales. Espacios propicios para deliberar y analizar los saberes que están instalados en su alrededor. Que esos encuentros sean productivos es una responsabilidad esencial de la maestra y el maestro y allí radica su potencia desestabilizadora.

Finalmente, pensar en los sujetos de la escuela y las relaciones que allí se construyen, en tanto la escuela pública es un espacio de reflexión y participación popular. En este sentido, valorar el estatuto de la infancia como categoría social y los derechos de niños y niñas en la escuela y sus prácticas. Para posibilitar la escuela pública como espacio de educación popular se requiere propiciar relaciones más horizontales en los procesos de enseñanza aprendizaje. Un espacio de constituyente primario en el que se vivan los valores democráticos y no el autoritarismo, por ello es clave aprender a reclamar los derechos y resaltar la dignidad, la solidaridad de los pueblos y la liberación latinoamericana de modelos de desarrollo que han sostenido

en la humillación, la exclusión y la pobreza a los más amplios sectores de la sociedad. Educar es un acto político de liberación, en el que el diálogo, la diversidad y el reconocimiento del otro, la otra, de nuestra especie humana y de nuestra pacha mama son cada vez más necesarios.