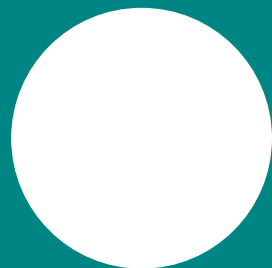
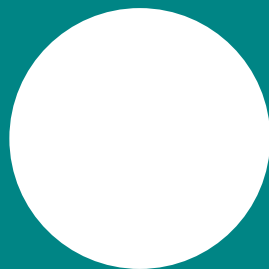
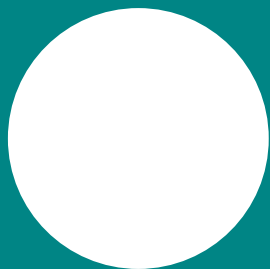


PODER

*Guía intercultural
crítica,*

basada en la
experiencia, para un
mundo mejor



PODER

Guía intercultural crítica, basada en la experiencia, para un mundo mejor

Esta guía se ha elaborado en el marco del proyecto
“PODER - Dinámicas de poder en la educación revisitadas”
(Proyecto nº 2021 1-FRO1 KA220-ADU-000026716).

Esta publicación refleja únicamente las opiniones de las personas autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información que contiene.

Autoría:



Universidade do Porto (Portugal)

Colaboración



Élan Interculturel (Francia)



Artemisszio (Hungria)



Giolli (Italia)



Ulex Project (España)

Esta publicación tiene licencia Creative Commons. Año de publicación : 2024



Índice

	Para empezar...	4
	PARTE 1: Sobre los obstáculos experimentados por las personas educadoras de personas adultas...	6
	Barreras disposicionales	7
	Barreras situacionales	8
	Barreras institucionales	9
	Barreras estructurales	10
	Barreras antidialógicas	12
	PARTE 2: Actividades sugeridas para promover la interculturalidad y la interseccionalidad	15
	Juego sobre los saberes (según Paulo Freire)	16
lugar	“¡Mi casa!”	19
	Sí y no	20
	Texto por partes: un debate colectivo	21
	“¡Esto no es una bolsa de plástico!” Historia en cadena	24
	“¿Cuál es mi lugar?”	27
	PARTE 3: Teoría Crítica y Pedagogía Crítica	29
	Teoría Crítica y Pedagogía Crítica	29
	Ejes en la pedagogía crítica freiriana, en línea con las pedagogías feministas	30
	Generando diálogos con temas generativos	31
	La democratización de la palabra y las posibilidades de crear una relación dialógica	32
	Búsqueda de temas generativos: codificación y decodificación	33
	Observaciones finales: ¿qué posibilidades?	35
	Referencias	38

PARA UN MUNDO MEJOR

Beatriz Villas-Bôas, Joana Cruz, Eunice Macedo, Luíza Cortesão, y José Pedro Amorim (CIIE/FPCE-Universidad de Oporto, Portugal, e Instituto Paulo Freire de Portugal

Con la colaboración de Ágnes Kovács and Diana Szántó (Artemisszió Foundation, Hungría), Chiara Ioriatti, Maria Grazia Ruggieri, and Roberto Mazzini (Giolli Cooperativa Sociale, Italia), Hilal Demir (Ulex Project, España), y Mariana Hanssen (Élan Interculturel, Francia)

Junio, 2024

Para empezar...

4

SI, EN UN AULA DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS, YA SEA COMO PERSONA EDUCADORA O COMO ALUMNA, ALGUNAVEZ TE HA RESULTADO DIFÍCIL TRATAR LA DIVERSIDAD (ES DECIR, LAS DIFERENTES CULTURAS), POR EL MOTIVO QUE SEA...

SI CREES QUE LA MEJOR MANERA DE TRATAR LA DIFERENCIA ES NO FINGIR QUE NO EXISTE...

SI QUIERES DESARROLLAR UNA VISIÓN CRÍTICA DE LA REALIDAD, ASUMIENDO QUE NO ES UNA FATALIDAD SINO ALGO CONSTRUIDO SOCIALMENTE...

SI CREES QUE ES POSIBLE HACER UN MUNDO MEJOR...

... ENTONCES ESTA GUÍA ES PARA TI, ASÍ COMO LO ES PARA NOSOTRAS.

Esta “Guía intercultural crítica, basada en la experiencia, para un mundo mejor” es el sexto y último resultado del Proyecto PODER. Se trata de una guía que, siguiendo la estela de Paulo Freire, pretende, a través de la premisa de la educación liberadora, promover la toma de conciencia y, esperamos, la posterior transformación de las relaciones de poder en la vida de las personas adultas que adquieren estas herramientas. Esta Guía Intercultural Crítica se dirige a todas las personas interesadas, especialmente a las personas en formación para la educación de personas adultas y a las personas educadoras de estudiantes adultas.

Estas denominaciones, que pueden resultar extrañas, encarnan la afirmación del doble papel de aprendiz y maestra de todas las personas que participan en la diáda pedagógica relacional.

¿

En esta Guía, queremos explorar algunos aspectos de nuestro papel de personas educadoras. En concreto, ¿cómo podemos hacer que los espacios educativos estén libres de obstáculos para una práctica liberadora?

¿

¿Cómo podemos actuar como aliadas de la transformación, liberarnos de situaciones opresivas y construir un mundo mejor?

Esta guía se organiza en tres partes complementarias para encontrar formas de responder a las preocupaciones y objetivos señalados. En la primera parte, presentamos las limitaciones que experimentan las personas educadoras de personas adultas. En la segunda parte, proponemos actividades para trabajar la interculturalidad presente (de forma silenciosa) en algunos de los obstáculos identificados. En la tercera y última parte, proponemos una teorización basada en la experiencia, es decir, una reflexión basada en el distanciamiento crítico e informado que nos permita, en una lógica circular, casi volver al principio. Esto significa identificar obstáculos e imaginar actividades adecuadas para superarlos, pero ahora con una mayor conciencia de la interculturalidad patente en todos los contextos, que nos desafía a pensar en ella y con ella, y a aprovecharla, para mejorar las condiciones y las relaciones de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje...

PARTE 1:

Sobre los obstáculos experimentados por las personas educadoras de personas adultas...

En esta sección, como ya se ha mencionado, informamos sobre los obstáculos experimentados por 54 personas educadoras de personas adultas a lo largo de su vida profesional. Estos obstáculos se compartieron en ocho grupos de sondeo y tres entrevistas individuales en los países socios del proyecto: Francia, Hungría, Italia, Portugal y España.

La lógica subyacente es explorar la “situación-límite”, como la describió Freire (1972). La “situación-límite” es, en una palabra, un obstáculo. Este obstáculo, según Freire, puede percibirse de dos maneras diferentes:

1. como una barrera infranqueable, que hace que la persona vea muy limitada la posibilidad de percibir lo “inédito viable”¹, la utopía alcanzable, pero inédita, más allá de esta barrera; 2. como **un** freno: en este caso, cuando hay conciencia, la situación-límite se transforma en una “percepción destacada”, un problema, un reto... y tiende a conducir a la acción.

En la relación entre persona educadora-estudiante y estudiante- persona educadora intervienen varios factores relevantes: la dinámica espacial, la idea de jerarquía ya fijada en nuestras mentes, la creencia de que sólo la persona educadora posee y puede transmitir conocimientos, y la desconexión entre teoría y práctica. Estos y otros ejemplos aquí presentados surgen de los datos recogidos durante la investigación-intervención realizada y que, entre otros resultados, dio lugar a la redacción de esta Guía, en la que exploramos algunos de los diversos obstáculos identificados por las personas educadoras-estudiantes.

Para aclarar y hacer más accesible el diálogo con los datos recogidos, utilizamos la tipología propuesta por Ruth Ekstrom (1972) y retomada por Patricia Cross (1981). Esta tipología explora las “barreras” que interfieren en la participación y el éxito de los procesos de educación de personas adultas, especialmente en la participación de las mujeres en la educación superior (en el caso de la primera autora) y en los distintos formatos de educación de personas adultas (en el caso de la segunda). Estas autoras identificaron tres categorías de “barreras” -disposicionales, situacionales e institucionales- que “no siempre son independientes entre sí y a menudo interactúan sinérgicamente” (Ekstrom, 1972, p. 2). Al adaptar esta tipología para facilitar la lectura y organización de los datos recogidos mediante grupos de discusión y entrevistas individuales, añadimos dos dimensiones a la categorización propuesta por Ekstrom (1972): las barreras estructurales y las barreras antidialógicas. Esta última es, de hecho, una especie de resumen de “lo que hay que hacer”², como diría Freire (Freire y Nogueira, 1993), en los espacios educativos que ocupamos.

Este ajuste nos permitió llegar a un enfoque más contextual, es decir, comprender los efectos de las distintas ubicaciones estructurales de las personas, en sus posiciones de mayor o menor poder, en las relaciones educativas, alejándonos de la responsabilidad/culpa individual para entender a las personas como integrantes de grupos sociales específicos, en los que las relaciones de poder son multiperspectivas, multirreferenciales y a distintos niveles.

¹ El concepto original es “inédito viable”. En la versión inglesa de la “Pedagogía del oprimido” se traduce como “viabilidad no probada”..

² “Que fazer”, en el original.

1. Barreras disposicionales

En el marco y desde la perspectiva de las autoras antes mencionadas, las barreras disposicionales son individuales y afectan a las relaciones con una misma (persona educadora-estudiante o estudiante-persona educadora), entre una misma y las demás personas, y entre una misma y el mundo. Estas barreras están relacionadas con situaciones como por qué alguien decide acceder a la formación, su motivación o sentido para asistir, sus posibles miedos asociados al (no)éxito en la formación -posibles sentimientos de inferioridad y pasividad- y su gestión emocional en situaciones estresantes, entre otras. En los distintos países, se encontraron barreras de este tipo, especialmente la dificultad en la gestión emocional y la reticencia de algunas personas que participaron a asistir a la formación, vinculada a la apatía y la falta de motivación.

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, estas barreras están vinculadas a factores más estructurales, y no sólo individuales³, lo que también demuestra lo difícil que es definir y comprender los límites entre lo individual y lo estructural. Así, el discurso neoliberal, que culpa a las personas de sus “fracasos”, se ha generalizado. Se oye a menudo este mismo discurso entre las personas responsables políticas, las responsables de las instituciones de educación de personas adultas, las personas educadoras... e incluso entre las personas en formación.

En el caso húngaro, se encontraron situaciones límite de opresión, como la autoestima, la dificultad para expresarse y creer en las propias capacidades, que conducían a la apatía hacia las posibilidades de acción y que resultaron estar vinculadas a la falta de espacios de expresión y escucha y al entorno hostil y segregado en el que se encuentran. En el caso normativo español, la dificultad para expresarse y escuchar de todo corazón, encarnada en las normas culturales de la corriente dominante, conduce a la falta de creación de un buen entorno colectivo de aprendizaje. En Francia, las situaciones límite compartidas por las personas educadoras-estudiantes estaban relacionadas con la gestión de las emociones en un contexto de educación de personas adultas, por ejemplo, cómo encontrar/construir los lugares y momentos adecuados para compartirlas. Estas situaciones-límite se dan principalmente cuando se habla de privilegio y opresión. En el caso portugués, las situaciones-límite están más asociadas a la obligación de participar en cursos o formaciones específicas, lo que provoca una falta de motivación y la consiguiente frustración por parte de quienes participan. Esta obligación está vinculada a situaciones de mayor vulnerabilidad, que implican “beneficiarse” de alguna prestación social (por ejemplo, subsidio de desempleo, renta de inserción social...). Si la persona “beneficiaria” no asiste a la formación (independientemente de que le interese o no), perderá la prestación.

En el caso del desempleo, por ejemplo, la falta de empleo se justifica por una supuesta falta de competencias individuales de la persona desempleada. De este modo, las instituciones responsables de la educación/formación de personas adultas también se convierten fundamentalmente en instituciones de normalización y vigilancia⁴. Este obstáculo cruza el lado más subjetivo de la motivación individual con condiciones objetivas sistémicas, como la falta de oportunidades de empleo en las ciudades y cómo se “empuja” a las instituciones educativas a hacer frente a este hecho, convirtiéndose en un brazo de la regulación estatal

³ Véase el cuarto resultado de PODER, “Integrar el enfoque intercultural en la formación en competencias estructurales. Guía para el cambio”.

⁴ Para más información, véase el segundo resultado de PODER, “Identidad, poder, desigualdad: cuestionar las exclusiones basadas en grupos en el contexto de la educación de personas adultas”, Capítulo 12 “Militarismo y educación”

COMPULSIÓN A PARTICIPAR, DESMOTIVACIÓN Y SUBORDINACIÓN

En ocasiones, las personas se ven obligadas a participar en una formación/curso y, por lo tanto, no están muy implicadas o interesadas. Esto es un problema desde distintos puntos de vista porque pueden ponerse al final de la clase y estar dispuestas a hacer otras cosas, o pueden enfadarse con la persona formadora y sentir que tiene “poder” sobre ellas porque es la persona que puede decir sí o no al hecho de que han hecho un trabajo excelente, o incluso la persona docente es la persona que recoge firmas como prueba de asistencia. (Persona educadora varón, grupo de sondeo online, marzo de 2024, Italia)

Según Citton (2018), la sobrecarga de estímulos que experimentamos actualmente conduce a una atención deficiente, un estado de amnesia y anestesia que repercute en nuestra salud, bienestar e individualidad. En contextos de formación, conduce a la robotización del proceso educativo. De este modo, la educación deja de lado la expresión, la creatividad, el hacer cosas nuevas y el pensar por una misma y para una misma. Este enfoque educativo también tiende a superponer la capa racional a la emocional. En este caso, las artes tienen un enorme potencial (como propusimos en el quinto resultado de este proyecto, titulado “*Vídeos y manual de formación basados en el teatro*”).

[...] Normalmente, mi primera pregunta en el debriefing es “¿cómo te sientes?”... Creo que la gente aprende de lo que siente. Sin embargo, una de las cosas que noté con dos o tres estudiantes -y no es un caso general- fue que no podían expresar sus sentimientos... aguantaban... les resultaba más fácil aguantar sin expresar emociones durante tres o cuatro meses en sucesivos debriefings que compartir o intentar compartir. Esto también es sintomático de algo.[...] Yo lo llamaría una especie de robotización del proceso educativo” (Educador, grupo de sondeo online, febrero de 2024, Portugal).

8

2. Barreras situacionales

En el marco de Ekstrom (1972), desarrollado posteriormente por Cross (1981), las barreras situacionales se refieren a las circunstancias del “aquí y ahora” que se dan en la vida de las personas alumnas-educadoras. Incluyen barreras personales, residenciales, familiares, financieras o sociológicas, como la clase o el género, es decir, las barreras estructurales que hemos añadido a la propuesta de las autoras. Algunos ejemplos son la organización del tiempo (escaso), las responsabilidades parentales o de cuidado, las percepciones de las demás personas (familia y amistades) sobre la asistencia al curso, y las dificultades económicas o de transporte, entre otras. Aunque las autoras sitúan en esta categoría factores sociológicos, como la clase económica o la etnia, nos pareció lógico crear una categoría distinta de “barreras estructurales” para aclarar la tipología y destacar la dimensión más socialmente regulada de la posicionalidad. Mostrando claramente la articulación entre las situaciones límite de la opresión, las barreras situacionales están vinculadas a las disposicionales porque les afectan, pero aportan un elemento social (vinculado a las representaciones y expectativas asociadas al género, en el caso que utilizamos como ejemplo).

EXCEPCIÓN A LA REGLA (HORIZONTALIDAD), PERO CUMPLIENDO OTRA REGLA

Recuerdo un momento, más personal que los problemas que hemos tratado aquí, en el que una persona alumna se hizo con el espacio de poder. En otras palabras, también creo que

en la educación de personas adultas, quizá sea “más fácil” que ocurra cuando alguien... bueno, con más personalidad, con más actitud toma ese espacio y acaba oprimiendo, en este caso, a la educadora o a las personas educadoras. Y también está la cuestión del género: como mujer educadora... ¿a qué obstáculos te enfrentas? Y era un problema que no podía resolverse ante esta inestabilidad emocional. En otras palabras, ¿cómo se gestionan las emociones de las personas educadoras? Ya sea ante el abandono, el desánimo o la ansiedad al hablar con las demás personas integrantes del equipo, creo que esta parte emocional es muy valiosa. Sin embargo, se ha trabajado poco en el campo de la educación. (Educadora, grupo de sondeo presencial, febrero de 2024, Portugal)

Esta dificultad para hacer frente a las implicaciones emocionales de la persona facilitadora durante el proceso educativo se mencionó de forma recurrente en los grupos de sondeo de los distintos países. El vínculo entre el género y la presión emocional está presente en los entornos de facilitación y puede estar relacionado con la falta de atención emocional hacia las personas facilitadoras de los procesos educativos. De hecho, el género y la expresión de género de quienes facilitan importan y pueden presentar diferencias en relación con el respeto/reconocimiento que se les otorga en estos entornos. Cuantas más identidades disidentes ocupe un cuerpo, menos poder podrá tener dentro de un sistema opresivo.

Utilizamos el término identidades disidentes para referirnos a los distintos factores de diversidad que se entrecruzan en cada persona y que rompen con la regla normativa preestablecida en los contextos sociales en los que se insertan las personas, provocando exclusión, marginación y falta de poder.

¿Por qué es raro ver a mujeres negras en puestos de liderazgo? ¿Mujeres trans como facilitadoras de procesos educativos? Estos cuerpos, y tantas otras personas, han sido marginados y rara vez están en espacios de poder. Nuestros ojos deben acostumbrarse a ver estos cuerpos ocupando espacios de liderazgo, mando y poder. Lugares a los que estas personas tienen derecho. ¿Por qué no? ¿Por qué es tan raro ver otros cuerpos en espacios y lugares de liderazgo y Poder, distintos de los cuerpos llamados “normales”?

9

3. Barreras institucionales

El tercer grupo de barreras identificado por Ekstrom (1972) y Cross (1981) son las barreras institucionales, que se refieren a las prácticas y procedimientos de las instituciones que dificultan la acogida de estudiantes y personas educadoras. Algunos ejemplos son las lagunas en el plan de estudios, los horarios inflexibles y a veces incompatibles, la falta de información y oportunidades, la (in)accesibilidad y la falta de ayuda práctica (como ayuda económica).

DEL MAPA DE CONTENIDOS CERRADO AL PROGRAMA VIVO Y EMERGENTE, EN LA TENSION ENTRE RIGIDEZ Y FLEXIBILIDAD

En una sesión en la que el tema era la identidad de género, estaba haciendo una introducción al acrónimo más grande que he encontrado sobre identidades. No sé... debía de tener veinte letras. En la tercera o cuarta letra, una alumna me preguntó si eso estaba en el programa, después de que yo estuviera haciendo una introducción a lo que es una persona interpersonal. En la educación no formal, aprendemos a hacer educación no formal, y trabajamos diversos temas, como el racismo, por ejemplo. Trabajamos sobre la identidad, trabajamos sobre diversos temas de de-

rechos humanos. Así que expliqué que no todos los temas están en el programa, porque también varían según las necesidades encontradas en las clases y demás, por lo que los programas son necesariamente genéricos. Pero nosotras trabajábamos sobre los principios de la educación no formal, así que estábamos dentro del programa. Pero ella dijo que no se vería obligada a estar en esa situación porque lo que yo hacía era ideología de género”. (Educador, grupo de sondeo online, febrero de 2024, Portugal)

Como dijo Freire (1997/2007), no existe una educación neutra. La persona educadora-educanda educa según sus valores, guiada por las normas y posibilidades institucionales. En el ejemplo anterior, la restricción institucional tiene su origen en una alumna que no estaba dispuesta a trabajar en un tema que, según ella, no estaba incluido en el plan de estudios. Acusa al profesor de hacer ideología, sin admitir que su postura es igualmente ideológica.

El programa de estudios puede ser, por tanto, un elemento emancipador o conservador utilizado para la transformación y la emancipación o el mantenimiento del mundo tal y como “está siendo” (Freire, 1972, p. 144). El mismo programa también puede adoptar aspectos de conservadurismo unas veces y de transformación y emancipación otras, y es esencial comprender el peso de la ideología y las opciones políticas subyacentes de la persona facilitadora, así como el modo en que éstas se encarnan en la relación pedagógica.

EL ESPACIO COMO OBSTÁCULO, Y LA “HUIDA” DEL TEMA COMO OBSTÁCULO AÚN MAYOR

Por otra parte, esperaba encontrar más obstáculos en el aspecto institucional, al trabajar en una universidad y querer, por ejemplo, cosas tan sencillas como tener un aula con las sillas permanentemente en círculo. ¿Puedo conseguirlo fácilmente? ¿No puedo? Fue más difícil de lo que esperaba, pero lo conseguí con mucha más facilidad que promoviendo a menudo determinados temas en el aula. (Educador, grupo de sondeo online, febrero de 2024, Portugal)

Los cambios en dinámicas y espacio

La dinámica y el cambio de espacio, sobre todo en los entornos de educación formal, siguen siendo problemáticos. Institucionalmente, suele ser difícil cambiar la estructura física, como las mesas y las sillas, que definen dónde debe sentarse cada grupo de personas: educadoras y educandas. Como se trata de un dispositivo arquitectónico, a menudo se toma como una fatalidad: “Las aulas ya son así”, exclamó la misma persona educadora. Recordando los análisis de Foucault (1975/1997) y lo que él llamó “dispositivos de poder” -discursos, instituciones, organizaciones arquitectónicas, leyes, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, por poner algunos ejemplos-, podemos ver cómo el Poder está en todas partes, pulverizando todas nuestras relaciones. Por tanto, se requiere una vigilancia crítica y una atención constante para detectarlo en nuestros discursos e (in)acciones.

Proponer dinámicas diferentes en el espacio ayuda a superar la verticalidad de la persona educadora/estudiante. Por ejemplo, cambiar el espacio de aprendizaje para que forme un círculo no rompe las jerarquías. Sin embargo, sí ayuda a establecer una mayor horizontalidad, descentralizar el Poder y permite el contacto y la mirada entre todas las personas presentes. El ejemplo anterior también revela barreras a nivel arquitectónico -que, a pesar de todo, eran más accesibles de superar- y a nivel curricular, que parecen aún más rígidas.

5 ¿No es frecuente ver a personas aferradas a sus teléfonos móviles en lugar de comunicarse con la persona que tienen al lado? Como si la relación con el mundo pudiera hacerse a través de un rectángulo tan pequeño...

6 Un ejemplo es el aumento de los movimientos de extrema derecha en toda Europa, a pesar de lo que han vivido los países europeos bajo dictaduras de extrema derecha.

4. Structural barriers

Como se desprende de lo que venimos diciendo, la transformación/superación de las barreras estructurales (que hemos añadido a la tipología original) es más rígida, compleja y lenta. Estas barreras se refieren a los sistemas en los que vivimos y a los tres ejes principales que se entrecruzan y los sostienen: el racismo, el sexismo y el capitalismo. Hay innumerables ejemplos de barreras estructurales, como la falta de autonomía para elegir nuestro tiempo y foco de atención, o la anestesia y apatía en relación con el mundo, dada la excesiva cantidad de estímulos que tenemos hoy en día⁵, la amnesia sobre los procesos colectivos que ya hemos vivido⁶, y la dimensión burocrática, asociada a la verticalidad y tecnificación de los procesos educativos.

LA OPRESIÓN DEL “TIEMPO”

Del capitalismo procede el sistema de mercantilización, que asigna un valor al tiempo de trabajo de cada persona, que se intercambia por un salario. El tiempo -y a quién pertenece- ha sido un problema planteado por varios autores (cf. Crary, 2018; Han, 2014). Además de estar cooptado por el sistema económico, el tiempo se vive con una urgencia y una rapidez sin precedentes, entrelazando procesos más interiorizados de autoexigencia y productividad con procesos más sociales que alimentan a los primeros: la expectativa, la vigilancia y el control. Esta opresión sin rostro se puso de manifiesto en varias de las conversaciones con personas educadoras-estudiantes:

... la gente no tiene tiempo para reuniones y cursos, o tiene poco tiempo para invertir. Esto está relacionado con motivos personales; una persona puede decidir invertir tiempo en otras actividades, pero también está relacionado con obligaciones y exigencias profesionales. Por ejemplo, las

Figura 1 - El tiempo como opresión, ilustración de Beatriz Villas-Bôas



personas educadoras en el ámbito médico suelen tener menos estudiantes debido a una urgencia. Así pues, hay muchas razones para la falta de tiempo, pero eso incluye formarse mucho, porque el grupo puede cambiar, a menudo hay que repetir el mismo tema y ver que la gente podría hacer más pero no tiene tiempo. Es diferente cuando deciden invertir una cantidad limitada de tiempo, así que es importante conocer las expectativas antes de empezar. (Educador, grupo de sondeo en línea, marzo de 2024, Italia)

Es interesante reflexionar sobre cómo, en la formación de personas adultas, el horario puede dictar quién puede participar y quién no. Parece que cada vez hay más condicionamiento a dedicar nuestro tiempo al trabajo. Queda poco (o ningún) tiempo para el ocio y la reflexión, incluso para actividades cotidianas como cocinar, lavar y otras tareas reproductivas. Esto limita nuestra vida cotidiana y, a menudo, esta “falta” de tiempo está asociada a identidades sociales oprimidas e intersectadas. Así que no es correcto considerar este obstáculo como “la falta de tiempo de alguien”. No, el problema no está en la persona, sino en los sistemas que regulan su vida, en este caso, su tiempo. Además, al tiempo de cada persona se le asignan valores diferentes, como demuestran las desigualdades salariales en las distintas profesiones y, dentro de la misma profesión, en **función del sexo**.

función del género

5. Barreras antidiológicas

Las barreras antidiológicas que añadimos a la tipología original son una brújula para lo que queremos aportar con esta Guía. Se refieren a las dificultades que se encuentran en cualquier contexto educativo (formal, no formal o informal) para lograr un diálogo más auténtico. Se derivan principalmente de la verticalidad entre persona educadora y educanda que se da en los espacios de formación, lo que conlleva -y encarna en sí mismo- problemas de comunicación entre personas educadoras-educandas y educandas-educadoras, vistos como polos opuestos de un mismo eje; una falta de reconocimiento y valoración de las experiencias de las personas que participan, entre otras.

Ejemplos de barreras antidiológicas son la distribución desigual del discurso (cuando unas pueden hablar y las demás sólo escuchar), la desigualdad en el contexto formativo (como si unas valieran más que otras), la falta de conexión (afectiva y vivencial) con los temas tratados, la falta de práctica cooperativa (en lugar de seguir a quienes tienen el poder), las dificultades para el compromiso, la reticencia a expresar opiniones y perspectivas, y a debatir (y mucho menos a actuar), la falta de creencia en el cambio social...

Estos son ejemplos de lo fundamental que puede ser el camino de la pedagogía liberadora preconizada por Paulo Freire (1972). La horizontalidad, la relación con la experiencia, el compromiso y la esperanza -en dirección a un inédito viable- son los fundamentos de la Pedagogía del Oprimido.

El término “inédito viable” (Freire, 1972, p. 134) significa lo que está más allá de las situaciones-límite, aunque relacionado con ellas, y se percibe como posible de alcanzar. Es inédito porque nunca se ha intentado, pero simultáneamente viable porque es posible.

En esta propuesta ideológica, filosófica y metodológica, en el contexto de la educación popular, construida con el pueblo, Freire (1972, p. 134) sugirió buscar “temas generadores”⁷ que hicieran que personas educadoras-estudiantes y estudiantes-educadoras se implicaran en la producción de

8 El concepto es una mezcla de dos palabras: “docência”, que significa enseñanza, en portugués, y “discência”, que significa “aprendizaje”.

cultura inherente a la construcción del conocimiento. Estos temas se refieren, a grosso modo, a un tema significativo y son “generativos porque [...] contienen en sí mismos la posibilidad de desplegarse en muchos otros temas que, a su vez, provocan nuevas tareas [de comprensión y acción] que deben realizarse”. (Freire, 1972, p. 134, traducción nuestra).

Pensando también en la Pedagogía de la Pregunta (Freire y Faúndez, 1985/1998) y en la propuesta de Freire de superar la dicotomía existente entre estudiante y persona educadora y entre enseñanza y aprendizaje -traducida en el concepto de “*dodiscência*”⁸ (Freire, 1997/2007, p. 28) - ejemplificamos a continuación una ocasión en la que la persona facilitadora, en un intento de buscar temas generadores, propone un tema de implicación colectiva:

Recuerdo un ejemplo de hace un tiempo. Estábamos en clase de informática, y yo había intentado deconstruirla un poco, pero cuando llegué a clase, querían que les diera una lección, que les enseñara algo o que les pusiera una tarea. Y eso me resultaba muy difícil. Primero quería entender qué les gustaba aprender, qué valoraban más y de qué les gustaba hablar. Y ha sido una gran búsqueda y un gran reto intentar deconstruir esto, porque han sido muchos años de esta práctica, ¿no? Y ahora, estábamos hablando del 25 de abril, y me senté donde estaban todas sentadas y lancé el tema y no hablé en toda la lección... y funcionó por primera vez. (Educadora, grupo de sondeo presencial, febrero de 2024, Portugal)

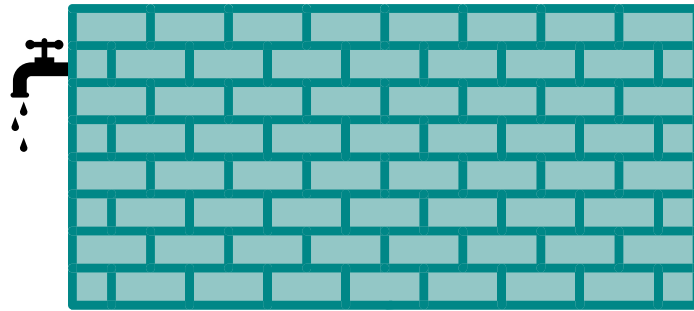
Este pasaje revela la dificultad de superar la dicotomía persona educadora/estudiante y anuncia la posibilidad de superarla como un “inédito viable”. El 25 de abril de 1974, conocido como la Revolución de los Claveles, fue un acontecimiento histórico, social y político extremadamente importante que derrocó al régimen autoritario fascista e instauró la democracia. La elección de esta fecha como tema -aunque sea a sugerencia de la persona facilitadora- restablece la dimensión colectiva de la implicación de las personas que participan. Además, el hecho de que la persona facilitadora naciera después del 25 de abril, mientras que la mayoría de quienes participaban nacieron antes y vivieron este día histórico, pone a estos últimos en una situación en la que, por experiencia, tienen el “conocimiento” de su parte. Al ser una de las fechas más importantes de la historia de Portugal, todas las personas presentes habrían oído hablar de ella y/o tendrían algún recuerdo o experiencia relacionada con ella. El hecho de que se sugiera un momento de ruptura entre un periodo dictatorial portugués y otro democrático abre otra oportunidad: hablar de opresión, libertad y transformación.

La adaptación de la persona educadora-alumna y del contenido de la formación a los intereses, deseos, necesidades y sueños de las personas estudiantes-educadoras, es algo que puede estar en el centro de la superación de las diversas barreras que hemos enumerado aquí. El sistema educativo, tal como existe, define claramente los dos papeles. La persona educadora es quien educa, dicta las normas y educa activamente. Por otro lado, el alumnado desempeña el papel de escuchar, oír lo que alguien tiene que decir, y se coloca en un estado pasivo de aprendizaje.

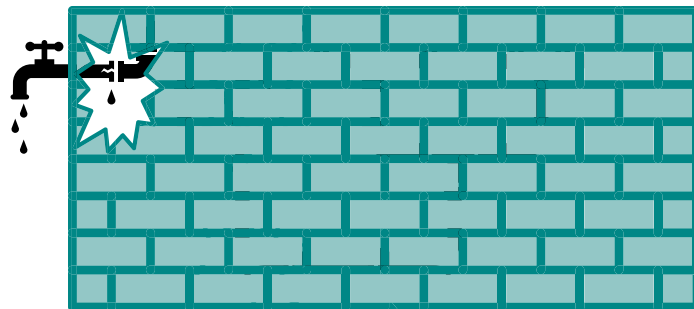
Curiosamente, en húngaro, la palabra “estudiante universitario” se traduce literalmente como oyente. Junto con esta división también viene la jerarquización de sus papeles. Estos papeles se han construido y naturalizado durante demasiado tiempo. Por eso, diversos estudios han examinado esta cuestión, sobre todo en los ámbitos de la educación y la sociología. En los últimos años, ha surgido un movimiento que va más allá de desvelar “realidades” para asumir una intención transformadora. Es en este movimiento en el que nos situamos como personas educadoras progresistas.

METÁFORA DEL SISTEMA DE FONTANERIA

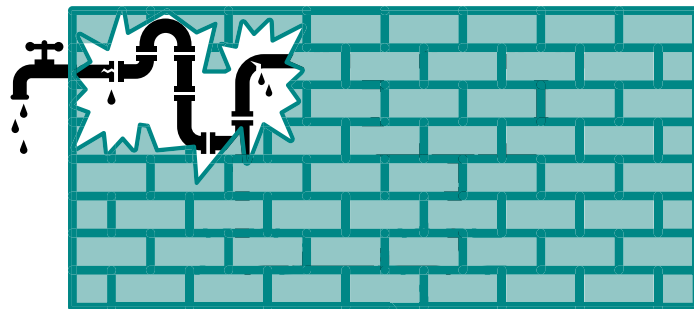
Barreras
disposicionales



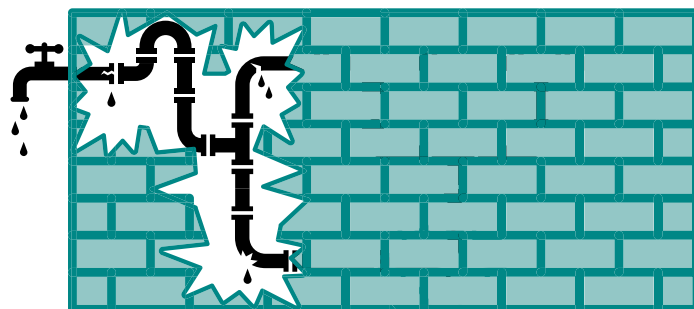
Barreras
situacionales



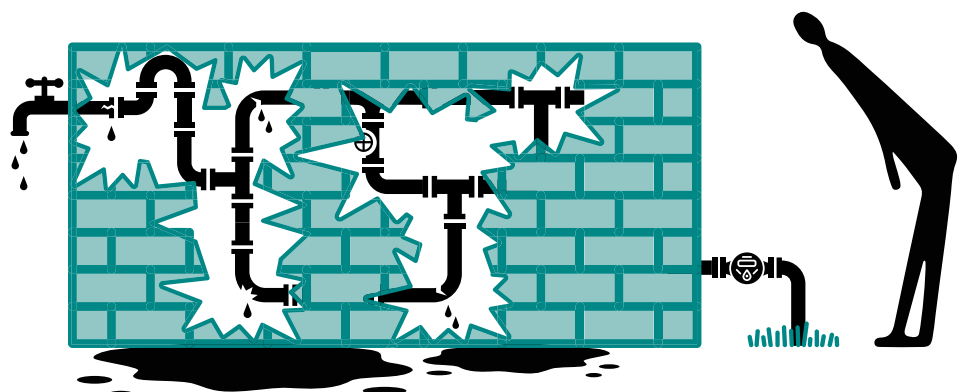
Barreras
institucionales



Barreras
estructurales



Barreras
antidialógicas



PARTE 2:

Actividades sugeridas para promover la interculturalidad y la interseccionalidad

A continuación proponemos algunas actividades que surgieron del estudio temático de las “situaciones-límite” (Freire, 1972, p. 129) identificadas por las personas educadoras de personas adultas. Como limitación del proceso de recogida de datos, sólo pudimos dirigirnos a personas educadoras para realizar esta Guía. También sería muy interesante realizar la misma encuesta con las personas estudiantes. ¿Cuáles son las “situaciones-límite” que les limitan? ¿Cómo las perciben? ¿Sobre qué “inéditos viables” están dispuestas a actuar?

Desde el principio, es importante subrayar que estas actividades no son una receta. Por el contrario, deben leerse a la luz de un proceso más amplio, que pretende ser dialógico y político, contextual, en tensión, en el que participen personas que experimentan condiciones particulares de opresión y su intersección. Esto significa que estas actividades no pueden ni deben desconectarse de la teoría que las informa (véase la Parte 3). Tampoco deben aplicarse o reproducirse sin más, sino adaptarse y recontextualizarse constantemente. No tienen por qué utilizarse en su totalidad. Se pueden llevar a cabo individualmente o en referencias cruzadas creativas a los retos que plantean las personas que participan y a las condiciones estructurales que las rodean.

Estas actividades pretenden contribuir al conocimiento del grupo de personas educadoras y promover la participación activa de todas las personas en el proceso educativo, fomentando la comunicación y la reflexión. La interculturalidad es el eje principal, y su noción subyacente de cultura es muy amplia, como subrayó Freire: el ser humano “llena de cultura los espacios geográficos e históricos. Cultura es todo lo que crea [el ser humano]. Tanto un poema como una frase de saludo. La cultura consiste en recrear y no en repetir”. (Freire, 1979/2002, pp. 30-31). La promoción de la interculturalidad debe, por tanto, tener en cuenta lo que tenemos en común y también nuestras diferencias, por el motivo que sea: edad, color de piel, clase social, género, autodefinición sexual, diversidad funcional...

En estas actividades, la persona facilitadora debe introducir elementos de complejización y politización, estimulando un debate rico y horizontal que aborde las distintas capas de los problemas identificados: las raíces estructurales, sus impactos y las posibles consecuencias sobre las personas implicadas, individual y colectivamente.

Esta horizontalidad entre personas alumnas y educadoras debe mantenerse siempre, concretamente a lo largo de la realización de los ejercicios aquí propuestos. En algunas actividades, la persona facilitadora puede decidir participar como “una participante”, e implicarse como cualquier otra persona participante. Sin embargo, ésta debe ser una decisión tomada por las propias personas facilitadoras, en función del grupo de participantes, de los múltiples/otros papeles de las personas facilitadoras en el contexto y del propio contexto.

Antes de iniciar cualquiera de estas actividades, parece pertinente identificar los posibles aspectos de la diversidad funcional del grupo que deben tenerse en cuenta, como el espacio físico, el espacio individual o las demás personas. También pueden establecerse acuerdos de comunicación, como pedir aclaraciones cuando no se ha entendido del todo lo que

⁹ Véase el tercer resultado de PODER, “Crear espacios de aprendizaje valientes y transformadores”.

se ha dicho, por ejemplo, o afirmar la igualdad en el derecho a hablar ⁹.

Proponemos seis actividades, sin preocuparnos de la secuenciación, por las razones anteriores: “¡Mi lugar!”, “Sí y no”, “Juego sobre los saberes (según Paulo Freire)”, “Texto por partes, una discusión colectiva”, “¡Esto no es una bolsa de plástico! Historia en cadena”, y “¿A dónde pertenezco?”.

“JUEGO SOBRE LOS SABERES (SEGÚN PAULO FREIRE)”

El “Juego sobre los saberes (según Paulo Freire)” pretende repensar la noción de cultura, los moldes del sistema en el que educamos y nos educan, y la verticalidad que ha sido la norma en los espacios de formación. Se trata de volver a poner a estudiantes y persona educadora en una relación más horizontal, en la que el diálogo sea posible y todas las personas sientan que saben. Es de esperar que, entre las demás personas, se replanteen colectivamente las barreras disposicionales, especialmente las vinculadas a los sentimientos de inferioridad y “auto-desvalorización” (Freire, 1972, p. 69). Sugerimos la siguiente actividad para que la dicotomía entre estudiante y persona educadora pueda ser reflexionada y reevaluada en un contexto de formación.

Objetivos

- Que la persona que recibe la formación se asuma como educada, es decir, que reconozca que, en relación con la persona educadora, es capaz de conocer, considerándose una persona conocedora;
- Contrarrestar la hetero- y auto-desvalorización de la persona que recibe la formación, así como la idea de que existe una jerarquía de saberes en la que la cultura “erudita” ocuparía el primer lugar;
- Valorar los conocimientos vivenciales, prácticos, basados en la experiencia y no sistematizados, normalmente infravalorados;
- Contribuir a rechazar la dicotomía entre trabajo intelectual y manual.

16

Tipo de actividad

Guiada, verbal

Tiempo estimado

1 hora (dependiendo del número de participantes)

Descripción

A propósito de una visita a un asentamiento rural de reforma en Chile, Paulo Freire describe el juego sobre los saberes, que puede utilizarse cuando las personas adultas dicen algo como “yo no sé nada”, “tú eres el que sabe porque estudiaste”,...

“Siento, señor”, dijo uno [de los campesinos], “que estuviéramos hablando. Tú podías hablar porque eres el que sabe. Nosotros no”. [...]

“Muy bien”, dije, respondiendo a la intervención del campesino. “Acepto que yo lo sepa y vosotros no. En cualquier caso, me gustaría proponeros un juego que, para que funcione bien, requiere una lealtad absoluta por nuestra parte. Dividiré la pizarra en dos trozos, en los que anotaré, por mi parte y por la tuya, los goles que te meteré; tú, a mí. El juego consiste en que cada persona pregunte algo a la otra. Si la persona a la que se pregunta no sabe responder, es gol del que pregunta. Empezaré el juego haciéndote una primera pregunta”.

En este punto, precisamente porque había asumido el “momento” del grupo, el ambiente estaba más animado que cuando empezamos antes del silencio.

Primera pregunta:

— **¿Qué significa mayéutica socrática?**

Hubo risas generales, y marqué mi primer gol.

“Ahora os toca a vosotros hacerme la pregunta”, dije.

Algunos cuchicheaban, y uno de ellos formuló la pregunta:

— **¿Qué es una línea de contorno?**

No supe qué responder. Registré 1-1.

— **¿Qué importancia tiene Hegel en el pensamiento de Marx?**

2-1.

— **¿Para qué sirve encalar la tierra?**

2-2.

— **¿Qué es un verbo intransitivo?**

3-2.

— **¿Qué relación existe entre las curvas de nivel y la erosión?**

3-3.

— **¿Qué significa epistemología?**

4-3.

— **¿Qué es el abono verde?**

4-4.

Así, sucesivamente, hasta llegar a diez a diez.

Al despedirme de ellos, les hice una sugerencia: “Piensa en lo que ha pasado aquí esta tarde. Empezasteis a discutir muy bien conmigo. En un momento dado, te callaste y dijiste que sólo yo podía hablar porque yo sabía, y tú no. Jugamos a un juego sobre el conocimiento y empatamos a diez. Yo sabía diez cosas que tú no sabías y tú sabías diez cosas que yo no sabía. Piensa en esto”. (Paulo Freire, 1992/1999, pp. 46-48, traducción nuestra)

La actividad continúa con las personas reflexionando y debatiendo sobre lo ocurrido en el juego sobre los saberes, considerando, si procede, los objetivos propuestos.

Para saber más...

Merece la pena leer lo que Paulo Freire dice sobre la “parte introductoria” (Freire y Guimarães, 2010, p. 92) de sus experiencias de alfabetización. Freire utilizó diapositivas realizadas a partir de pinturas de Francisco Brenand, incautadas durante el Golpe Militar de 1964 (Freire, 2000b, p. 97), y posteriormente rehechas por Vicente de Abreu, para dialogar y promover la comprensión del concepto de cultura. En “La Educación como Práctica de la Libertad”, Paulo Freire ofrece ilustraciones de estas diez situaciones existenciales y una breve descripción de cada una de ellas, explicando lo que se está analizando. En otra parte del mismo libro, el autor describe algunos ejemplos que muestran claramente el alcance de estos debates:

Durante los debates sobre las situaciones de las que derivan el concepto antropológico de cultura, muchas personas afirman alegremente y con confianza en sí mismas que no se les está mostrando “nada nuevo, sino refrescando la memoria”.

“Hago zapatos”, dijo otro, “y ahora descubro que tengo el mismo valor que el médico que hace libros”.

“Mañana”, dijo una vez un barrendero del Ayuntamiento de Brasilia al hablar del concepto de cultura, “me voy a meter de cabeza en mi trabajo”. Es porque descubrió el valor de su persona. Se afirmó a sí mismo. “Ahora sé que soy culto”, dijo con rotundidad un anciano campesino. Cuando se le preguntó por qué ahora sabía que era culto, respondió con el mismo énfasis: “Porque trabajo y, trabajando, transformo el mundo”. (Freire, s.f., p. 110, traducción nuestra).

Esta actividad permite a las personas que participan a hablar de sí mismas en primera persona, de forma no intrusiva, dejando que la gente diga sólo lo que quiera. El objetivo también es descubrir similitudes, diferencias, encuentros y desacuerdos entre quienes participan. El debate y la puesta en común comienzan con un estímulo no especificado. ¿Qué puntos en común tenemos dentro de nuestras diferencias?

Objetivos

- Presentación de las personas que participan;
- Romper el hielo;
- Encontrar y explorar similitudes y diferencias;
- Hacer hincapié en el valor del afecto.

Guiada

Tipo de actividad

Guided, verbal

Tiempo estimado

1 hora (dependiendo del número de participantes)

Descripción

Las personas que participan se sientan en círculo.

Momento 1 - La persona facilitadora pide a las personas que participan que piensen en un lugar... ¡cualquiera! - la explicación de la petición debe ser lo suficientemente vaga como para dejar que piensen libremente en algo significativo para ellas. Puede ser un lugar físico, simbólico, imaginado... Se pide a las personas que participan que muestren que ya han pensado en un lugar levantando la mano. Cuando todas hayan levantado la mano, la persona facilitadora inicia el segundo momento.

Momento 2 - La persona facilitadora pide a quienes participan que compartan “su lugar” con el resto del grupo, empezando por decir su nombre y nada más. Todas deben escuchar a las demás.

La nominación del lugar puede hacerse simplemente una detrás de otra en el círculo o por nominación encadenada (una persona habla y nombra a la siguiente para que hable después de ella).

Momento 3 - La persona facilitadora pide a las personas que participan que justifiquen su elección de “lugar” ante el resto del grupo. Todas deben escuchar a las demás e intentar establecer conexiones silenciosas.

Momento 4 - Conclusión... La persona facilitadora pregunta a las personas que participan sobre lo que tienen en común en sus elecciones. Es posible que descubran que todas se relacionan con lugares que les traen buenos recuerdos o que se relacionan con el placer y el bienestar... Después, se les puede pedir que hablen sobre qué hay de diferente en sus elecciones...

Momento 5 - El diálogo guiado, promovido por la persona facilitadora, ayudará a las personas a reflexionar sobre lo que las acerca y las aleja unas de otras... un buen punto de partida para presentar un debate sobre la interculturalidad.

Nota: En esta actividad, la persona facilitadora puede tener una participación activa en el proceso y exponerse igual que las demás personas participantes. Hay espacios educativos en los que esto es posible. En ese caso, la actitud de exposición puede facilitar la humanización del grupo y de cada participante, lo que es crucial para construir una relación.

“SÍ Y NO”

Esta actividad, concebida para reuniones de personas educadoras, aborda las barreras disposicionales (compromiso, motivación, reflexión, significados individuales), implicando **la persona** estudiante-educadora en **interacción** con otros tipos de barreras, por ejemplo, institucionales y/o estructurales. El objetivo es propiciar un debate en grupo para que pueda haber una comprensión colectiva de las distintas dimensiones que pueden afectar al éxito y al bienestar, así como de lo que puede resultar opresivo en los espacios de formación (formal o no formal).

**a la persona
la interacción**

Objetivos

- Estimular la autopercepción de cada participante;
- Localizar los problemas que tienen quienes reciben formación y las personas educadoras en su vida profesional;
- Valorar las experiencias de cada persona en el proceso de aprendizaje;
- Estimular el autoconocimiento y la autopercepción.

Tipo de actividad

Guiada, verbal

Tiempo estimado

1 hora (dependiendo del número de participantes)

Descripción

La persona facilitadora dice: “Imaginemos que hay una línea que divide esta sala. A mi izquierda está el ‘sí’ y a mi derecha el ‘no’. Ahora os voy a dar unas afirmaciones, y os vais a colocar a mi derecha o a mi izquierda, según penséis sobre lo que se está diciendo”.

Cada persona puede tener un papel y un bolígrafo para anotar dónde se sitúa, de modo que al final podamos reflexionar sobre lo que se ha debatido espacialmente.

FRASES SUGERIDAS::

1. ¿Crees que la falta de tiempo es un problema para ti y para las personas con las que trabajas en el proceso educativo?
2. ¿Crees que la mala gestión del tiempo es un problema para ti y para las personas con las que trabajas en el proceso educativo?
3. ¿Crees que en el aula se dan actitudes que no consideras coherentes con lo que crees?
4. ¿Crees que hace falta más compromiso por parte de las personas que participan en los procesos?
5. ¿Te resulta difícil “dar voz” a las personas tímidas o silenciosas en tu **consulta**?
6. ¿Te ha resultado difícil enfrentarte a comentarios sexistas, xenófobos, racistas o LGBTQI+fóbicos?
7. ¿Piensas en cuestiones de accesibilidad cuando te planteas y preparas un proceso educativo?
8. ¿Alguna vez te ha resultado difícil formar parte de un proceso educativo debido a algún aspecto de tu identidad?
9. Durante tu práctica educativa, ¿alguna vez te ha resultado difícil captar el interés de las personas con las que has trabajado?
10. ¿Crees que alguna vez has tenido dificultades en el proceso educativo porque son personas adultas y ya tienen muchas opiniones sobre determinados temas?

práctica

***Notas:** Si necesitas adaptar o cambiar alguna frase, por favor, hazlo. En tu contexto local, comprenderás mejor la realidad de los procesos de aprendizaje en el lugar donde se desarrolle esta actividad.*

“TEXTO POR PARTES: UN DEBATE COLECTIVO”

Dada la complejidad y el alcance de los temas que se debaten, el “Texto por partes” se refiere a todo tipo de barreras. No obstante, puede centrarse en las barreras estructurales y en la reflexión colectiva sobre ellas, dentro y fuera del espacio de formación. Esta actividad pretende promover el debate sobre el racismo, considerando su interseccionalidad con otros factores de discriminación: género, clase social, edad, autodefinición sexual, diversidad funcional, entre otros. También pretendemos llamar la atención sobre conceptos importantes de la propuesta teórica de Paulo Freire, como “racismo”, “clasismo” y “sexismo”, “unidad en la diversidad”, “minoría” y “mayoría”. Esta actividad está dirigida a todas las personas interesadas en debatir estos temas - y, de hecho, todas las personas deberían tener ese interés.

Objetivos

- Debatir sobre el racismo y reflexionar sobre la interseccionalidad que subyace en él;
- Analizar críticamente las ideas sobre las distintas formas de discriminación y conceptos sociales importantes como “minoría” y “mayoría”.

Tipo de actividad

Guiada, verbal

Tiempo estimado

Imprevisible

Descripción

Para abordar el racismo (pero no sólo), la persona facilitadora propone la constitución de pequeños grupos para debatir frases o fragmentos de textos de Paulo Freire. Aquí añadimos algunas preguntas que pueden utilizarse a lo largo de la discusión. La idea es problematizar el debate, alimentar la conversación y no transformarla en una investigación. Si la persona facilitadora observa que algo más podría ayudar a instigar y profundizar el debate, debe seguir su intuición, siendo consciente del riesgo de manipular el diálogo.

21

Primer

Primero debate

Una vez formados los pequeños grupos, la persona facilitadora reparte el siguiente extracto del texto de Paulo Freire:

[...] las personas antirracistas necesitan ir más allá del límite de su núcleo racial y luchar por la transformación radical del sistema socioeconómico que causa o intensifica el racismo. (Freire, 2000a, p. 68, traducción nuestra)

A partir de ahí, la gente debatirá lo que piensa de esta frase, si está de acuerdo o en desacuerdo. Si es pertinente y adecuado, la persona facilitadora puede avivar el debate con las siguientes preguntas: ¿hasta qué punto el capitalismo causa o intensifica el racismo? ¿Qué ejemplos de esta causalidad o intensificación podemos aprender de la propia historia?

Todas las personas pueden ponerse de acuerdo sobre la duración del debate. Cada grupo debe disponer de bolígrafo y papel para escribir los puntos relevantes. Se distribuye o se presenta otra parte del texto cuando haya terminado este primer debate.

Segundo debate:

La perversidad del racismo no forma parte de la naturaleza

del ser humano. No somos racistas, nos volvemos racistas en cuanto podemos dejar de serlo.

[...] No forma parte de la naturaleza humana ser racista o sexista, ser persona progresista o reaccionaria, forma parte de la vocación de ser más, que es incompatible con toda forma de discriminación. (Freire, 2000a, p. 68, traducción nuestra)

Para este segundo debate, se pueden presentar las siguientes preguntas: si no nacemos racistas, ¿podemos aprender a dejar de serlo? ¿Cómo podemos promover una educación antirracista?

Después de que todas las personas se pongan de acuerdo sobre el tiempo para el debate y las notas, la persona facilitadora presenta la tercera parte del texto.

Tercer debate

La persona educadora progresista es fiel a la vocación radical de autonomía del ser humano y es abierta y crítica a la hora de comprender la importancia de la posición de clase, sexo y raza para la lucha de liberación.

No reduce una posición a otra. No niega el peso de la clase, el color de la piel o el sexo en la lucha. La persona educadora progresista entiende que cualquier reduccionismo de clase, sexo o raza distorsiona el significado de la lucha y, lo que es peor, refuerza el poder dominante debilitando la lucha. Por eso defiende la invención de la unidad en la diversidad.

Es evidente, por tanto, que la persona educadora autoritaria, al servicio no de la radicalidad ontológica de los seres humanos, sino de los intereses de la clase dominante, incluso cuando piensa y dice a favor de las clases populares, trabaja por la división y no por la unidad en la diversidad. Para la persona educadora autoritaria, es esencial que la mayoría dominada no se reconozca como mayoría, sino que se diluya en minorías debilitadas.

Aunque en tal o cual sociedad, por razones históricas, sociales, culturales y económicas, se destaque visiblemente la importancia de la raza, la clase y el sexo en la lucha de liberación, debemos evitar caer en la tentación de reducir toda la lucha a uno de estos aspectos fundamentales.

El sexo por sí solo no lo explica todo. Tampoco sólo la raza. La clase por sí sola, tampoco.

La persona dirigente obrera audaz y emprendedora, feroz en la lucha de liberación, pero que trata a su camarada como un objeto, es tan incoherente como la persona dirigente feminista blanca que menosprecia a la campesina negra y tan incoherente como la persona intelectual progresista que, dirigiéndose a las personas obreras, no hace ningún esfuerzo por hablar con ellas. (Freire, 1997, pp. 94-95, traducción nuestra)

En esta tercera parte, el debate puede centrarse en la interseccionalidad y en los conceptos de Freire. Aunque algunas personas no sepan mucho al respecto, es importante que expresen su comprensión de los conceptos presentados dentro de cada pequeño grupo, sin demasiada interferencia de la persona facilitadora, que puede añadir las siguientes preguntas: ¿están interconectadas las dimensiones de raza (o etnia o color de piel), sexo (o género) y clase social? ¿Cómo debe combatirse la discriminación en relación con estos factores: centrándose en uno solo

o considerándolos en su interrelación, es decir, la “interseccionalidad” (como la llamó Kimberlé Crenshaw, 1989)? ¿Existen otros factores de discriminación? ¿Cuáles? ¿Qué significa este concepto freiriano de “unidad en la diversidad”? ¿Hasta qué punto es discutible la idea de “minoría”? ¿Qué es la verdadera “minoría” y la “mayoría”?

Dado que, en el extracto anterior, los significados de “mayoría” y “minoría” sólo están implícitos, sugerimos un...

Cuarto debate:

No tengo ninguna duda [...] de que una de las razones por las que persisten las prácticas discriminatorias en una sociedad que se considera a sí misma y, en cierto sentido, de signos progresistas, es la dificultad que tienen las llamadas minorías de estas sociedades para superarse a sí mismas, percibiéndose como mayorías. Percibirse y comportarse como la mayoría.

Sería mucho menos complicado para las llamadas minorías dirimir sus diferencias en un ejercicio político cotidiano y luchar juntas que, debilitadas, luchar cada una por sí misma para conseguir sus objetivos.

Forma parte del sueño de la liberación, de la búsqueda permanente de la libertad y de la vida, y de la superación procesal de todas las formas de discriminación. La educación crítica y desenmascaradora desempeña un papel indiscutible en este proceso. Y será tanto más eficaz si, en la experiencia cotidiana de la sociedad, disminuye la fuerza de los procesos discriminatorios. No podemos esperar una práctica educativa de carácter liberador de una educadora reaccionaria, del mismo modo que la acción democrática real tiene poco efecto si se lleva a cabo de forma aislada en un contexto fuertemente racista.

La práctica política llevada a cabo por hombres y mujeres maduras, que reconocen críticamente el papel y la necesidad de la unidad en la diversidad, en sí misma, una práctica pedagógica también, es indispensable para la lucha contra la dominación. (Freire, 1994/2015, pp. 277-278, traducción nuestra).

Posibles preguntas: ¿qué es la mayoría? ¿Y la verdadera minoría?

Tras este cuarto debate, los pequeños grupos se reúnen en gran grupo e intercambian sus impresiones y notas sobre los extractos. Si surgen dudas sobre un concepto concreto, la persona facilitadora puede intervenir, pero siempre recurriendo a los conocimientos al respecto de las personas que participan. En otras palabras, los conceptos pueden presentarse como un diálogo.

Para saber más...

Esta actividad presenta una serie de extractos de Paulo Freire, con el fin de alimentar los debates en pequeños grupos primero y en gran grupo después. No se trata de una invitación a leer sólo estos extractos, como si los contextos en los que aparecen fueran irrelevantes. De hecho, en “Pedagogía del Oprimido”, el propio Paulo Freire condena las “indicaciones bibliográficas”: “Hay profesores que, al indicar una lista bibliográfica, ordenan la lectura de un libro de la página 10 a la 15, y lo hacen para ayudar a los alumnos...” (Freire, 1972, p. 91).

Nuestro objetivo es precisamente el contrario: invitar a las personas que participan a leer la obra de Freire, entre otras cosas porque hay conceptos que aparecen en los extractos pero no se explican, como “sermais” (“ser más”, en el original), por ejemplo.

También creemos que sería recomendable leer el trabajo de Kimberlé Crenshaw (1989) sobre la interseccionalidad, así como los numerosos textos y estudios que se han escrito sobre el tema.¹⁰

¹⁰ Véase, por ejemplo, el segundo resultado de este proyecto: “Identidad, poder, desigualdad: cuestionando las exclusiones basadas en grupos en el contexto de la educación de personas adultas”.

“¡ESTO NO ES UNA BOLSA DE PLÁSTICO!”

HISTORIA EN CADENA

En esta actividad, proponemos que, en grupo, se cree una historia con personajes, lugares y acontecimientos. A partir de ahí, se fomenta el trabajo en equipo, cruzando las distintas visiones del grupo para formar una única trama, explorando sus intereses, conocimientos y creatividad en un proceso negociado entre iguales y lo más democrático posible. ¿Pueden oírse las distintas voces en la historia colectiva? ¿Cómo toma decisiones el grupo? ¿Qué se valora? Estas y otras preguntas de las personas facilitadoras pueden ser el impulso para el debate final.

Crear una historia tiene el potencial de ser expresivo y creativo, potenciando la imaginación y las ideas de cada persona implicada. Puede aumentar la autoestima, contrarrestar los sentimientos de inferioridad e impulsar el diálogo y la cooperación. En una creación colectiva, el fracaso no tiene cabida porque el espacio de vacío (y libertad) es lo suficientemente grande como para no estar marcado por el bien y el mal.

Objetivos

- Crear una relación;
- Explorar el potencial de la creatividad;
- Promover la creación colectiva;
- Analizar la fuerza de la voz personal en la construcción colectiva.

Tipo de actividad

Guiada, verbal

Tiempo estimado

1 hora (dependiendo del número de participantes)

Descripción

Descripción general: Para empezar, las personas que participan se organizan en grupos de 4 ó 5 personas y responden a una serie de retos propuestos por la persona facilitadora. Cada pequeño grupo ocupa una zona diferente de la sala (por ejemplo, uno en cada esquina). La persona facilitadora lanza distintos retos y cada pequeño grupo debe tomar decisiones y volver con respuestas al gran grupo. Llevan a cabo la tarea de construir y dramatizar un conjunto de historias distintas, grupo por grupo, fomentando la reflexión.

1er reto – La persona facilitadora coge cualquier objeto de la sala o utiliza una bolsa de plástico, diciendo: “Esto no es una bolsa de plástico [u otro objeto]. En tu grupo, debatid y decidid qué es ahora. Cuando hayáis elegido, volved al círculo”.

grupo grande

El grupo debatirá y decidirá, volverá al círculo y compartirá con el **gran grupo** en qué se convirtió ese objeto

2oº reto –Al final de la puesta en común, la persona facilitadora dice: “Este objeto/cosa se perdió. ¿Quién lo perdió?”. Cuando lo hayáis deliberado y decidido, volved al círculo”.

grupo grande

El grupo decidirá, volverá y compartirá con el **gran grupo** cuál es su objeto y quién lo perdió.

3er reto – Al final de la puesta en común, la persona facilitadora dice: “Este objeto/cosa se perdió. ¿Cuándo?”. Cuando lo hayáis decidido, volved al círculo”.

El grupo decidirá, volverá y compartirá con el **gran grupo** cuál es su objeto, quién lo perdió y cuándo.

4o reto – Al final de la puesta en común, la persona facilitadora dice: “Este objeto/cosa se perdió. ¿Dónde? Cuando lo hayáis decidido, volved al círculo”.

El grupo decidirá, volverá y compartirá con el **gran grupo** cuál es su objeto, quién lo perdió, cuándo y dónde.

5o reto – Al final de la puesta en común, la persona facilitadora dice: “Se ha encontrado este objeto/cosa. ¿Quién lo encontró?”. Cuando lo hayáis decidido, volved al círculo”.

El grupo decidirá, volverá y compartirá con el **gran grupo** cuál es su objeto, quién lo perdió, cuándo, dónde y quién lo encontró.

6o reto – los grupos se enfrentan al reto de preparar una dramatización de su historia, o también pueden intercambiar historias (por ejemplo, el grupo 1 dramatiza la historia del 2 y viceversa), asumiendo personajes, escenarios, otros objetos...

7o reto – los grupos presentan sus historias a los demás.

8o reto – de vuelta en el gran círculo, las personas hablan sobre la experiencia, lo que más les gustó, los retos a los que se enfrentaron, cómo los resolvieron y otros aspectos que puedan surgir. La persona facilitadora guía el diálogo e introduce preguntas de la forma más natural posible, intercalándolas con los comentarios de las personas que participan. Estas preguntas permiten centrar los objetivos del juego.

Por ejemplo:

1. ¿El hecho de jugar a este juego ha interferido de alguna manera en la forma en que nos relacionamos entre nosotras?
2. En cuanto a la creatividad, ¿qué sentiste ante la exploración colectiva en el grupo?
3. ¿Quedasteis satisfechas con vuestra creación colectiva? En caso afirmativo, ¿puedes explicar qué es lo que más te gustó?
4. Con vuestros diálogos, conseguisteis producir una historia conjunta. ¿Hasta qué punto ves tu voz reflejada en la historia? ¿Quieres explicarlo mejor

Para saber más...

A lo largo de la construcción de la historia, todos los aspectos ya decididos por los pequeños grupos se revisan constantemente en cadena hasta que la historia está completa. La persona facilitadora puede añadir muchos otros retos y provocar la creación de una “gran” historia o limitarse a los retos aquí mencionados (¿Qué tiempo hacía? ¿Alguien presenció los hechos? En caso afirmativo, ¿quién?...). Esto depende de la persona facilitadora y del grupo.

Algunas ideas de Freire pueden ayudarnos a pensar...

Soy fiel al sueño. Mis acciones han sido coherentes con él. Considero que la ética tiene que ver con la coherencia con la que vivimos en el mundo, la coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. (Freire, 2001, p. 144, traducción nuestra)

[...] en la medida en que llegamos a ser capaces de transformar el mundo, de dar nombre a las cosas, de percibir, de comprender, de decidir, de elegir, de valorar, de, en fin, étizar el mundo, nuestro movimiento en él y en la Historia ha implicado necesariamente sueños por cuya realización nos esforzamos. De ahí que nuestra presencia en el mundo, que implica elección y decisión, no sea neutra. (Freire, 2000b, pp. 32-33, traducción nuestra)

Si, en verdad, no estoy en el mundo simplemente para adaptarme a él, sino para transformarlo; si no es posible cambiarlo sin un determinado sueño o proyecto para el mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tengo no sólo para hablar de mi utopía, sino para participar en prácticas coherentes con ella. (Freire, 2000b, p. 33, traducción nuestra)

El papel de la persona trabajadora social que opta por el cambio, en un momento histórico como éste, no es exactamente crear mitos contrarios, sino problematizar la realidad para (...) [la gente], proporcionar la desmitificación de la realidad mitificada. (Freire, 1979/2002, p. 54, traducción nuestra)

**Fuente/
autoría**

Actividad de expresión dramática, original de Eunice Macedo

“¿CUÁL ES MI LUGAR?”

La actividad que aquí se presenta pretende provocar la reflexión sobre la posición de cada persona en su contexto vital y/o profesional. Utiliza el espacio y los distintos lugares que se pueden encontrar en la sala para promover la reflexión sobre el espacio de aprendizaje, la relación con las demás personas en la formación y la relación con la persona educadora. También pretende contribuir a aumentar la reflexividad y la comprensión del papel de cada persona y de las representaciones de las demás personas, que pueden interferir en nuestra forma de pensar, sentir y comportarnos.

Objetivos

- Darse cuenta de la relación entre la dinámica espacial y la social;
- Estimular la conciencia del lugar que una ocupa.

Tipo de actividad

Guiada, verbal

Tiempo estimado

1 hora (dependiendo del número de participantes)

Descripción

Esta actividad pretende fomentar la reflexión sobre los distintos lugares que podemos ocupar. Estos lugares se refieren a nuestros deseos y anhelos, a nuestras responsabilidades y deberes, y a las expectativas de las demás personas y lo que esperan de nosotras. Para empezar esta actividad, asegúrate de que el grupo ya ha entrado en calor. Pide a quienes participan que observen atentamente el espacio. Luego pasamos a la primera indicación:

→ **¿Qué lugar te gusta más ocupar?**

Se hace hincapié en que pueden dirigirse a ese lugar sin pensarlo mucho, dejando que su cuerpo les guíe hacia lo que primero les apetezca hacer. A continuación, se les pide que tengan en cuenta lo que sienten en ese lugar, se tomen un poco de tiempo para la autoobservación y, después, observen al resto de sus camaradas.

Se les vuelve a pedir que recorran el espacio, que presten atención a lo que hay a su alrededor, a ese lugar, y se les hace una nueva pregunta:

→ **¿Qué lugar te gusta menos ocupar?**

Se les pide que vayan al primer lugar que se les haya ocurrido, que respeten la voluntad de su cuerpo y confíen en esa primera sensación. Se les sugiere que autoperciban su cuerpo en ese lugar y lo que piensan, sienten y se cuestionan. Deben tomar notas internas al respecto para sí mismas y observar a sus camaradas.

Se les pide que vuelvan a moverse por la sala, prestando atención a los espacios que les rodean, y se les plantea la última pregunta:

→ **¿Dónde perteneces?**

De nuevo, se les pide que vayan a ese lugar, reflexionen sobre sus sentimientos, observen sus cuerpos y mentes, y luego observen a sus camaradas. Todavía en esta última posición, tiene lugar una conversación resu-

mida: ¿Qué sientes en este lugar? ¿Hay alguien en el mismo lugar que tú en la primera pregunta? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ¿Qué hace que te guste más otro asiento? ¿Por qué sientes que tu asiento favorito es diferente de éste? ¿Qué observaciones haces? ¿Te has llevado alguna sorpresa durante el proceso? ¿Has ocupado alguna vez el lugar que menos te gusta? ¿Por qué es el lugar que menos te gusta?

Estas preguntas revelan experiencias, historias, disonancias entre deseos y realidades, opresiones a las que te enfrentas por el camino, etc. Se convierte en un intercambio que accede a lugares íntimos pero respeta lo que cada persona está dispuesta a revelar sin exponerla.

PARTE 3:

Teorizar a partir de la experiencia

En esta última parte, proponemos una teorización a partir de la experiencia que intentamos aportar en las Partes 1 y 2, ya sea trayendo las voces de personas educadoras-estudiantes o presentando actividades ya realizadas con diferentes grupos y en diferentes países, y que demostraron tener un potencial liberador y emancipador. Se parte de la importancia de la relación entre acción y reflexión como elementos inseparables del trabajo educativo. Partiendo del desvelamiento de realidades desiguales en las que el ejercicio del poder también lo es y se basa en relaciones naturalizadas de dominación y subordinación¹¹, lo que está en juego aquí, y lo que proponemos, es la construcción de relaciones humanas centradas en el aprendizaje mutuo y apoyadas en una perspectiva de reconocimiento y cuidado (de una mismo y de las demás personas), para la construcción de un *terreno común* más interdependiente y menos desigual, en el que se valore la diversidad.

Así, partimos de la Teoría Crítica, base de la propuesta transformadora de Paulo Freire. Este es el autor en el que nos basamos para la construcción de esta Guía, explicando los diversos ejes de la Pedagogía Crítica de Freire y entrelazándola con la lupa feminista, que, también en una línea humanizadora, enfatiza la emersión de la persona individual. Enunciamos también posibilidades para una educación liberadora, como la llamaba Freire, retomando la necesidad de hacer el movimiento de *ascesis*¹² para acceder a las raíces estructurales de las “situaciones-límite” y luego ir en busca de la resolución con las personas, en el marco de las relaciones sociales y a través de procesos dialógicos, como los que aquí se destacan y proponen.

Con estas preocupaciones, en los siguientes apartados, reflexionamos brevemente sobre la Teoría Crítica y la Pedagogía Crítica, que surge de ella y la encarna, para comenzar presentando los ejes centrales de la pedagogía de Freire, en su diálogo con perspectivas feministas y un marco pedagógico liberador. A continuación, exploramos posibles diálogos con los temas generadores y cómo pueden identificarse, así como la democratización de la palabra y las posibilidades de crear una relación dialógica.

¹¹ Véase, por ejemplo, lo que dice Freire (1972) sobre el proceso de adhesión de la persona oprimida a la conciencia de la persona opresora. Como tal, la persona oprimida no quiere romper con la opresión, sino ser como la persona opresora.

¹² Augusto Boal, dramaturgo brasileño y creador del Teatro del Oprimido, propone la existencia, en el telar, de un proceso mayéutico entre público y quienes actúan -mediado por la persona facilitadora- a través del cual ambos revelan las capas subyacentes a lo visible, encontrando las raíces estructurales del problema: “en un conflicto particular, no hay que bajar a sus singularidades, coyunturales, sino subir a lo estructural: del fenómeno a la ley que lo rige -sus causas- ¡Ascesis!”. (Boal, 2009, p.173)

TEORIA CRITICA Y PEDAGOGIA CRITICA

El origen de la Teoría Crítica está ligado a la existencia de una escuela de pensamiento liderada por algunos filósofos alemanes, que inicialmente trabajaron en Frankfurt y que, con la aparición y dominio del nazismo, se vieron obligados a refugiarse en Estados Unidos, volviendo a Frankfurt sólo al final de la Segunda Guerra Mundial. La Teoría Crítica, como ya se ha dicho, aparece principalmente con la obra de algunos de estos filósofos (por ejemplo, Adorno, Horkheimer y Marcuse), como constituyendo una línea de pensamiento que representa una ruptura epistemológica con el concepto cartesiano de “ciencia”. Este concepto era totalmente dominante hasta entonces. Se trata, como se ha dicho, de una línea de pensamiento que propone considerar la importancia de la relación entre teoría y práctica, que defiende una relación entre la realidad y el deseo de emancipación, propugnando que la acción a desarrollar sea liberadora. La Teoría Crítica, por tanto, pretende contribuir a la emancipación

de los seres humanos, fomentando la reflexión constante sobre las características de todos los acontecimientos, decisiones y prácticas.

El trabajo pedagógico realizado en el marco de la Teoría Crítica -por tanto, la propia Pedagogía Crítica- rechaza lo que denomina “fetichismo de los hechos”, señalando la necesidad de una permanente actividad reflexiva sobre todas las acciones y decisiones educativas, sobre todas las prácticas sociales, especialmente aquellas en las que se producen situaciones de ejercicio del poder.

La Pedagogía Crítica también se describe como un movimiento que pretende desarrollar hábitos de pensamiento, lectura, escritura y habla que vayan más allá de la aceptación acrítica del significado superficial de las primeras impresiones, los mitos dominantes, los pronunciamientos oficiales o incluso las meras opiniones, y que pretende identificar el significado profundo, las causas radicales, el contexto social, la ideología y las consecuencias personales de cualquier acción, acontecimiento, objeto, procesos, funcionamiento de las organizaciones, experiencias.

La denuncia, realizada por Paulo Freire, a lo largo de toda su obra, del carácter político de cualquier decisión tomada en el ámbito de la educación, así como la estrecha relación que demostró existir entre el conocimiento, la cultura y el propio concepto de conciencia, que tan brillantemente trabajó desde la “Pedagogía del Oprimido”, hacen de Freire un símbolo indiscutible del trabajo que puede desarrollarse en el ámbito de la Pedagogía Crítica.

EJES EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA FREIRIANA. EN LÍNEA CON LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

En este marco de pensamiento crítico, se hace evidente un conjunto de principios rectores de la pedagogía freireana, que también encuentra eco en las pedagogías feministas.

La **reformulación de la relación** entre personas educadoras y estudiantes es uno de los principios centrales de la pedagogía del oprimido, que queda muy claro en la transición de la educación bancaria a la educación liberadora. Implica una nueva visión sobre quién tiene el conocimiento y qué conocimiento es válido, y reconoce tanto el conocimiento y la cultura de las personas estudiantes como su papel crucial como personas actoras y autoras en la formulación del conocimiento.

La cuestión del **empoderamiento** es crucial en la praxis de Freire al revelar y rechazar el papel de la educación en la reproducción del statu quo y recurrir a la concienciación a través de la dialogicidad¹³. Se basa en la ética, el respeto a la dignidad y la autonomía de las personas estudiantes y, por tanto, conduce a su construcción como seres socio históricos y culturales insertos en un grupo (Freire, 1997).

La construcción **comunitaria** es particularmente importante en la pedagogía de Freire, claramente encarnada en los “círculos de cultura”, como modo de trabajo educativo que fundamenta y estimula la construcción colectiva de significados a partir de la confrontación dialógica de las realidades individuales.

La **dimensión cultural y la valorización de la voz**, como recurso y efecto de la concienciación y de la acción transformadora, son evidentes en ambos enfoques (freiriano y feminista). Freire denuncia el silenciamiento de las voces en la educación y afirma la necesidad de tener en cuenta “la cultura de los oprimidos, su lengua, su modo eficaz de hacer matemáticas, su conocimiento fragmentario del mundo del que, en última instancia, pasarían al conocimiento más sistematizado, que pertenece al trabajo escolar” (Freire, 1974, p. 35, traducción nuestra).

¹³ Según Freire (1972), la dialogicidad y la antidualogicidad son matrices de teorías antagónicas de la acción cultural: la primera sirve a la liberación, la segunda a la opresión.

Freire, al igual que las visiones pedagógicas feministas, anuncia la valorización de la diversidad inherente a la alfabetización -como proyecto y acción política- centrada en la detección de temas generativos y la exploración de palabras generativas, relativas a la experiencia específica de las alfabetizandas, y su universo de vocabulario. Éstas constituyen un proceso, raíz y tallo del establecimiento de la conciencia a través de la dialogicidad, dando a cada persona oprimida un lugar para expresarse, apropiarse de su historia y crear cultura a través de la objetivación del mundo, como subraya Freire (1972).

El desafío a la pedagogía convencional emana del lugar de las personas, lo que implica el cuestionamiento del **statu quo** y del propio conocimiento. Así, ambas pedagogías reconocen la existencia de diferentes formas de opresión, que requieren esta acción para la transformación social liberadora (Crabtree, Sapp y Licona, 2009). Por tanto, como ya se ha mencionado, se subraya que la educación no es neutral, sino que está (in)formada ideológica, histórica y culturalmente. En esta medida, y como acción cultural de intervención en el mundo, puede marcar la diferencia.

Entre las potencialidades y los límites de la educación, surge un pensamiento pedagógico que lleva a la persona educadora a comprometerse social y políticamente, a percibir las posibilidades de acción cultural y social en la lucha por la transformación de las estructuras opresivas en una sociedad de iguales y el papel de la educación - *conscientização* - en este proceso de cambio. (Freire, 1997, p. 10, traducción nuestra)

Por tanto, merece la pena subrayar que tanto la pedagogía feminista como la pedagogía freireana se basan en visiones de **transformación social** (...), en las que subyacen (...) supuestos comunes relativos a la **opresión, la conciencia** y el **cam-bio histórico**. Ambas (...) afirman “la opresión en las condiciones materiales de existencia de las personas” y se basan en procesos de **concienciación**, como “la capacidad crítica que va más allá de los discursos dominantes”. En estas pedagogías, fuertemente comprometidas “con la justicia y la visión de un mundo mejor y con el potencial de liberación”, los **seres humanos** son vistos “como **Sujetos y actores de la historia**” (Weiler, 2004, p. 92, traducción nuestra).

Ambas utilizan **estrategias para empoderar** a las personas que reciben la formación en el **doble papel** de educadoras y educandas; animan a **cada** participante en la relación pedagógica relacional a aportar su **cultura y su voz** a la construcción del conocimiento y a **dialogar** con otras culturas y voces en la apropiación de **nuevos conocimientos**; promueven la articulación entre conocimiento y poder, lo que conduce a la acción transformadora; son pedagogías comprometidas con la justicia social, los **derechos humanos** y la **visión de la posibilidad** de construir un mundo mejor, a través de la liberación (Macedo, 2021). Carlos Núñez (1998) describe la educación popular a partir de las particularidades del contexto latinoamericano, afirmando que ésta combina y relaciona el compromiso ético de carácter sustantivo con una posición y compromiso político al servicio de las grandes mayorías para enfrentar la resolución de sus problemas y -como tercer elemento de este triángulo- el tema fundamental de la coherencia entre el decir y el hacer [...] su propuesta metodológica. (Núñez, 1998, p. 30, traducción nuestra)

GENERANDO DIÁLOGOS CON TEMAS GENERATIVOS

La coherencia entre el decir y el hacer, que está en la base de la propuesta de Freire (1972), fue un tema relevante en los diálogos que mantuvimos con personas educadoras durante la última fase del Proyecto PODER.

Esta búsqueda de coherencia parece estar presente en las personas que facilitan los procesos de educación de personas adultas, señalando las primeras las dificultades para gestionar las expectativas, recursos y objetivos institucionales, así como las expectativas, necesidades y objetivos de las personas con las que trabajan.

La falta de relación entre la evaluación cuantitativa de los resultados de los proyectos o programas educativos y su dimensión relacional tiende a traducirse en una falta de autonomía de las personas educadoras, que son objeto de una evaluación cuantificada, una falta de voz en las decisiones fundamentales de los proyectos -como la distribución o asignación de la financiación- y la falta de consideración del impacto no numérico, o más bien emocional, que está en la base de los procesos educativos, y que a menudo sólo se revela a largo o medio plazo.

Esta dimensión emocional, que no puede dissociarse de la racional, co-construye la relación dialógica entre persona educanda-educadora y la educadora-educanda. Como destaca hooks (2013), es en el amor donde se encuentra la fuerza motriz que mueve el deseo de cambio y lo convierte en acción. Es la falta de amor lo que hace imposible la creación y la recreación. El intercambio, el encuentro con las demás personas, es el diálogo posible para la transformación. Los Sujetos Dialógicos, según Freire (1972), son necesarios para la liberación de los seres humanos, ya que la violencia y la dominación son el resultado de perversiones del amor, la “patología del amor”, como explica el autor:

[...] sadismo quienes dominan; masoquismo quienes son dominados. Amor, no, porque es un acto de valor, nunca de miedo, amor es compromiso con las personas. Dondequiera que estén esas personas oprimidas, el acto de amor es comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Pero este compromiso, por ser amoroso, es dialógico. (Freire, 1972, pp. 114-115, traducción nuestra).

32

sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con las personas. Dondequiera exista una persona oprimida, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico. (Freire, 1972. pp.114-115.)

ni liberan

Según Freire, las personas oprimidas expresarán este amor en la lucha por su liberación. Serán capaces de “restaurar[r] la humanidad que [las personas opresoras] habían perdido mediante el uso de la opresión (...) sólo las personas oprimidas liberándose a sí mismas pueden liberar a las personas opresoras”. Como clase que oprime, éstas **liberan** ni se liberan a sí mismas” (Freire, 1979/2002, p. 46). Sin embargo, este proceso dialógico está rodeado de barreras, debido a la dificultad de transformación que reside en el deseo de determinados grupos de mantener el statu quo, conservar sus privilegios y utilizar mitos legitimadores.

guetto

¿Cómo puedo dialogar si siento que participo en un “guetto” de personas puras, dueñas de la verdad y el conocimiento, para quienes todas las personas que están fuera son “esa gente”, o son “nativas inferiores”?

mundo no se puede separar así, son 2 sílabas: mun-do

¿Cómo puedo dialogar si asumo que la pronunciación del **mun-do** es tarea de personas selectas y que la presencia de las masas en la historia es un signo de su **deterioro que debo evitar?**

deterioro, el cual debo evitar

¿Cómo puedo dialogar si me cierro a **las aportaciones** de las demás personas, **que nunca reconozco, e incluso me siento ofendida por ellas?** (Freire, 1972, pp. 115-116, traducción nuestra)

la contribución la cual jamás reconozco y hasta con ella

LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA PALABRA Y LAS POSIBILIDADES DE CREAR UNA RELACIÓN DIALÓGICA

Esta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellas personas que quieren pronunciar el mundo y las que no quieren hacerlo, entre las que niegan a las demás la pronunciación del mundo, y las que no la quieren, entre las que niegan a las demás el derecho de decir la palabra y aquellas a quienes se ha negado este derecho. Primero, es necesario que las que así se encuentran, negadas del derecho primordial de decir la palabra, reconquierden ese derecho prohibiendo que continúe este asalto deshumanizante.

¿

Para Freire (1972), la palabra no debe ser un privilegio para algunas personas, sino un derecho que todas las personas tienen o deberían tener. Por tanto, para él, no tiene sentido que digamos la “verdadera palabra” -de transformación- a las demás personas, de forma prescriptiva. Así, afirma:

Esta es la razón por la que no es posible el diálogo entre quienes quieren la pronunciación del mundo y quienes no la quieren; entre quienes niegan a las demás personas el derecho a hablar y quienes se sienten privadas de este derecho. En primer lugar, es necesario que aquellas personas a quienes se les niega el derecho primordial a pronunciar sus palabras recuperen ese derecho, prohibiendo que continúe esta agresión deshumanizadora. (Freire, 1972, p. 113, traducción nuestra).

Es en este marco y con estas preocupaciones que, cuando hablamos de interculturalidad, hablamos de cambios de hábitos, de pensamiento y de convivencia. Debemos ser capaces de dialogar entre personas de igual valor, respetar las múltiples culturas que habitan un mismo espacio, y comprender y darnos cuenta de que hay espacio para ejercer esta multiplicidad enriquecedora. Por tanto, es esencial que la persona educadora-estudiante se adapte y actualice constantemente: ¿qué se debate sobre un tema concreto? ¿Quiénes son las personas referentes, locales y nacionales, sobre este tema? ¿Qué puntos de vista tienen sentido para mí? ¿Dónde están las manifestaciones culturales de la ciudad en la que vivo? ¿Qué grupos están presentes en estas manifestaciones? ¿Qué piensa y siente la gente sobre estos temas? Estas y otras preguntas pueden plantearse para permitir la autorreflexión, permitiendo un trabajo alineado con el pensamiento de Freire sobre la emancipación y la libertad en la educación.

Contrariamente a este mandato liberador y emancipador que exigimos, la educación bancaria nos ofrece varias cajitas de pensamiento y nos obliga a encajar en una de ellas. Cuando pensamos sobre el método, sobre nosotras mismas, y nosotras en relación con el método, estamos en proceso de des-mecanizar (Boal, 2005) el pensamiento - la práctica de pensar sobre la práctica, como nos dice Freire. Pensar sobre nosotras mismas, sobre nuestra posición social en el mundo y sobre nosotras mismas en relación con otra persona puede ser revolucionario. Como dijo una persona educadora en Italia:

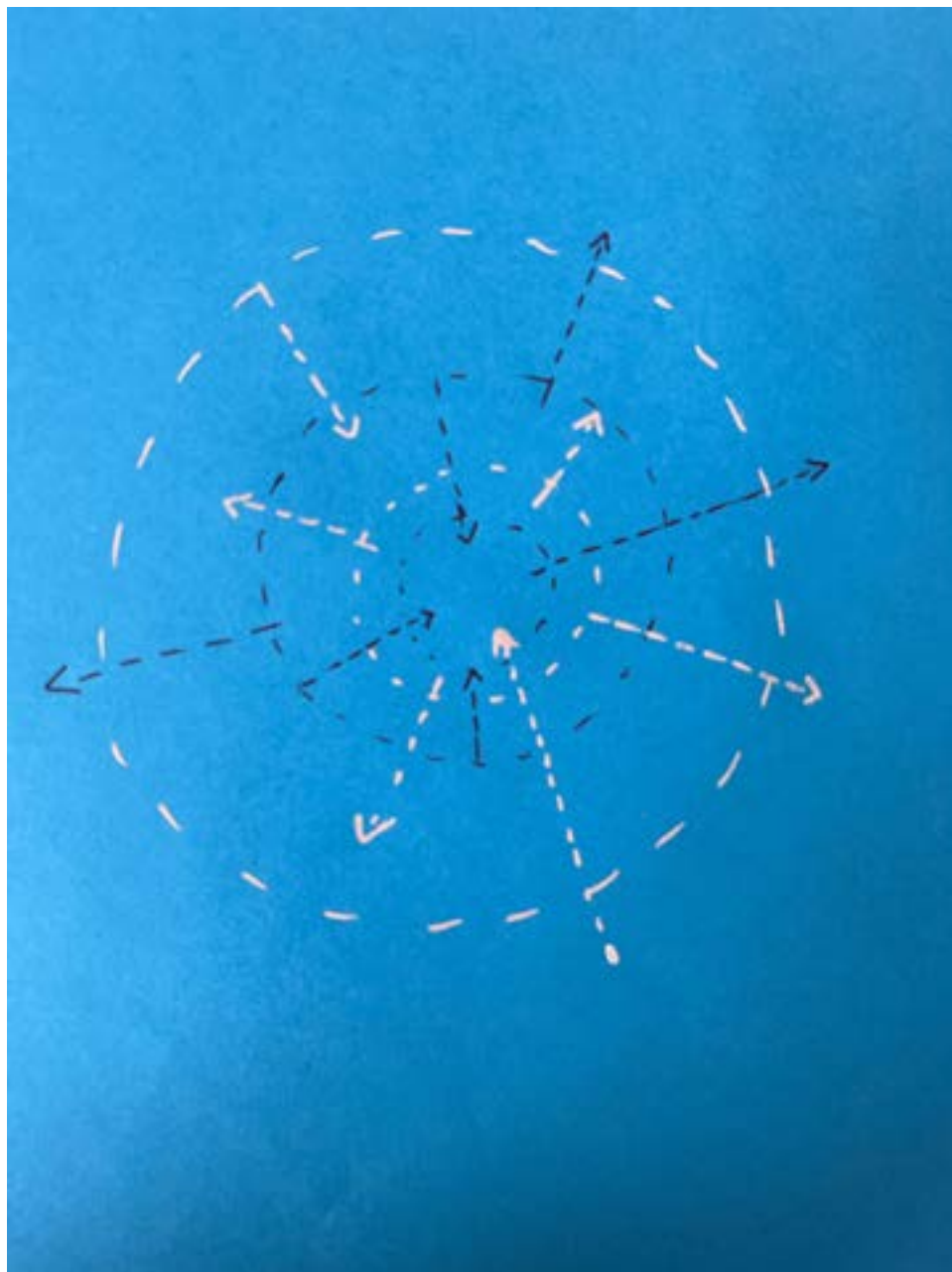
Una buena persona formadora o una formadora experimentada no es alguien que ha trabajado durante muchos años, sino alguien que se cuestiona con frecuencia lo que está haciendo, que reflexiona sobre los métodos, etc. Trabajar durante muchos años no hace a una persona profesional buena y experimentada. (Persona educadora, grupos de sondeo en línea, marzo de 2024, Italia)

Como personas educadoras, debemos “encontrar pequeñas soluciones que marquen la diferencia”. (Educador, Portugal).

Aspirar a un impacto local a pequeña escala es comprender la importancia de creer en un efecto dominó. Relacionar siempre lo local con una esfera global, es decir, lo sistémico se refleja en ese contexto local y cuáles son las especificidades de ese contexto. Actitudes a pequeña escala y a largo plazo. (Educador, grupo de sondeo online, Portugal)

Tenemos que ir más **despacio** en relación con nuestros contextos y escu-

Figure 2 - Círculos de comprensión/extensión del proceso de descodificación, ilustración de Beatriz Villas-Bóas



Los temas generadores pueden ser localizados en círculos concéntricos que parten de lo más general a lo más particular.
generadores

char -escuchar de verdad- a las personas con las que trabajamos, identificando con ellas las “situaciones-límite” a las que nos enfrentamos, unas y otras.

BÚSQUEDA DE TEMAS GENERATIVOS: CODIFICACIÓN Y DESCODIFICACIÓN

Investigar y comprender el universo temático de una población determinada es importante para tejer y/o comprender los temas generativos. Como muestra la figura, “los ‘temas generativos’ pueden localizarse en círculos concéntricos, que van de lo más general a lo más particular”. (Freire, 1972, p. 135, *traducción nuestra*). Esta búsqueda de temas generativos incluye el proceso de codificación, mediante el cual las personas traen a colación situaciones que forman parte de su entorno y que son, para ellas, importantes (en un movimiento de lo concreto a lo abstracto). Como en un movimiento de ida y vuelta, “de lo abstracto a lo concreto” (Freire, 1972, p. 139, *traducción nuestra*), se analizan las situaciones codificadas (algo concreto que está impregnado de códigos y símbolos)

Realmente, frente a una situación existencial codificada, la tendencia de las personas es realizar una especie de “escisión” en la situación que se les presenta. Esta “escisión” en la práctica de la descodificación corresponde a la etapa que llamamos de “descripción de la situación”. La escisión de la situación figurada posibilita el descubrir la interacción entre las partes del todo escindido.

y, de nuevo, se llevan los signos a una esfera abstracta: “¿Qué significan?” “¿Qué otras significaciones pueden tener?”. Después, se vuelve a lo concreto varias veces seguidas. Este proceso constituye la fase de descodificación.

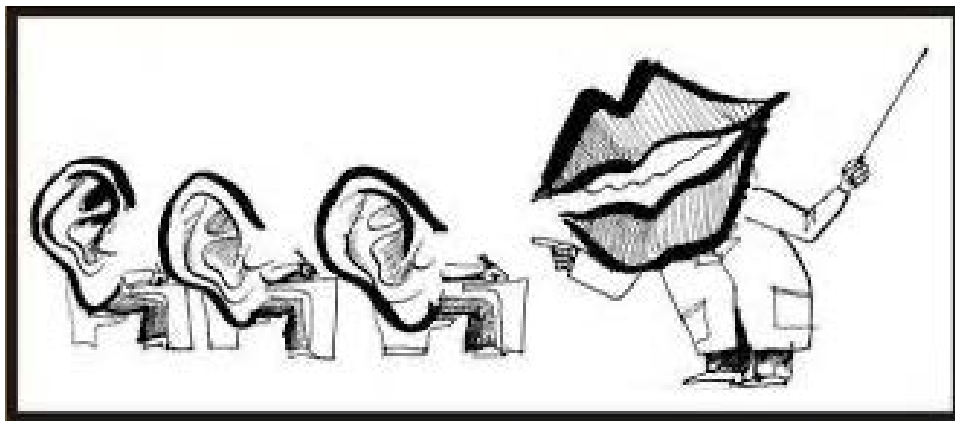
Ante una situación existencial codificada, las personas tienden a realizar una especie de “desdoblamiento” de la situación que se les presenta. Este “desdoblamiento”, en la práctica de la descodificación, corresponde a la etapa que denominamos “descripción de la situación”. El desdoblamiento de la situación figurativa permite descubrir la interacción entre las partes del todo desdoblado” (Freire, 1972, p. 139, traducción nuestra). La descodificación puede hacerse mediante preguntas, respetando la Pedagogía de las Preguntas (Freire y Faundez, 1985/1998) que subraya la importancia del diálogo (preguntas y respuestas, aunque sean incompletas y parciales, aunque se formulen como nuevas preguntas) en el proceso pedagógico de construcción del conocimiento y transformación social. Henrique Longo también observa la importancia de las preguntas en la práctica pedagógica, afirmando que:

Ellas [las preguntas] ayudarán en este proceso de descodificación hasta llegar a una conclusión satisfactoria. La clase debe entenderse como un proceso dialéctico. La educación liberadora basada en el diálogo y la problematización puede contribuir eficazmente a que la conciencia se vuelva crítica”. (Longo, 2000, p. 3, traducción nuestra).

Pareciendo ampliar y actualizar la propuesta de Freire sobre el proceso de alfabetización y concienciación, el autor sugiere una posibilidad de descodificación, en este caso, para una fotografía:

- ¿Qué muestra la foto?
- ¿Cuáles son sus principales características?
- ¿Quién hizo la foto? ¿De qué modo?
- ¿Dónde se hizo la foto? ¿Cuándo?
- ¿Cómo es la foto? ¿Están claros todos los detalles?
- ¿La foto forma parte de una publicación?

Figura 3 - Fuente: IDAC (1990, p. 48)



- ¿Se puede garantizar la autenticidad de la foto?
- ¿Por qué se hizo la foto?
- ¿Puede considerarse que la foto es representativa de un contexto real? ¿Qué quería mostrar la persona fotógrafa al hacer la foto?
- ¿Qué siente la persona espectadora al ver la foto?
- ¿Qué significa esta foto en el contexto en el que se encuentra?

(ídem, p. 5, traducción nuestra).

OBSERVACIONES FINALES: ¿QUÉ POSIBILIDADES?

Las personas educadoras-estudiantes adultas elaboraron esta guía. Las principales participantes en los grupos de sondeo y en las entrevistas individuales fueron también educadoras-estudiantes. Habría sido muy interesante, insistimos, haber tenido la posibilidad de consultar también a estudiantes-educadores. No hacemos una división entre personas educadoras y estudiantes, lo que nos llevó a utilizar las expresiones persona educadora-estudiante y estudiante-educadora, en la estela de Paulo Freire, para quien todas las personas somos educadoras y estudiantes. Sin embargo, hay que reconocer que las funciones de cada persona en el espacio educativo difieren, sobre todo en términos de poder.

Por ello, también incluimos actividades con una dimensión reflexiva, en las que se debaten los lugares y los papeles de la persona educadora. Esta reflexión debe ir más allá de un enfoque cognitivista y racional, y partir del cuerpo, tan a menudo silenciado e inerte en estos espacios, o transformado en un “cuerpo dócil”, como imaginó Foucault (1975/1997). Esta diferencia fundamental y perceptible en los papeles de los cuerpos es evidente en la imagen anterior -la persona oradora está de pie, con posibilidad de articulación y movimiento, y la oyente está sentada, casi inmóvil-, lo que sugiere la división fundamental en el ámbito educativo.

A menudo resulta evidente en los espacios de formación quién tiene el poder de hablar y quién tiene el deber de escuchar. Las personas que están sentadas sólo ven una parte de todo el espacio: la persona educadora/facilitadora, que está frente a ellas, y las espaldas de las compañeras. Es difícil escapar a este sistema, por lo que debemos mantener una actitud de vigilancia crítica. El hecho de que hayamos recogido “situaciones-límite” vividas por las personas educadoras, y no por quienes reciben la formación, es una limitación de nuestro trabajo, y nos da información sobre la dificultad de salir de un sistema que privilegia la voz de las personas educadoras en detrimento de la de las personas que reciben la formación, a pesar de nuestra preocupación central por promover las condiciones para la expresión de su voz. Del mismo modo,

las personas formadoras suelen pensar que sus obstáculos son problemas personales, aunque la causa sea claramente sistémica (debida a una sociedad capitalista y patriarcal, corrupción, nepotismo) (Formadora, grupo de sondeo, marzo de 2024, Hungría)

Por tanto, se hace necesario reforzar la dimensión política de la educación, su politicidad, politizando los problemas de todas las personas y, como Benjamin Constant afirmó como significado de la Revolución Política “el momento en que ningún estadista puede decirle a un ciudadano: ‘ocúpate de tus asuntos’, porque todos los asuntos se convirtieron en los de todos” (p. 94, En Boal & Soeiro, 2019).

Las barreras que hemos enumerado, y las dificultades que causan al proceso dialógico, pueden superarse cuando “nos situamos en la perspectiva de la persona oprimida [y] desarrollamos el proceso pedagógico a partir del acto de aprender, y no de enseñar” (Romão, 2004, p. 30, traducción nuestra). Incluso porque “el punto de observación de la persona oprimida le da [sic] algunas ventajas epistemológicas y la alimenta con el impulso para lograr iniciativas que podrían elevarla, y con ella, a gran parte, si no a toda la humanidad” (Romão, 2004, p. 27, nuestra traducción).

Volvamos entonces al campo de posibilidades y a la base de la obra de Paulo Freire: el diálogo. El proceso dialógico se lleva a cabo con al menos dos personas, mediadas por el mundo. Si cada persona tiene su propia

experiencia del mundo -experimenta y piensa el mundo a su manera-, un primer reconocimiento es aceptar esta singularidad de cada persona como una virtud y una suma, o incluso una multiplicación, dado que el intercambio de conocimientos genera conocimientos nuevos e inesperados. Este reconocimiento es la base de todo el proceso dialógico, que se basa en la escucha activa, el respeto y la confianza para formar una relación más horizontal que valore el conocimiento en presencia. El proceso dialógico, por tanto, requiere el ejercicio de la confianza. ¿Cómo podemos fomentarla?

Un primer paso (y un segundo y un tercero...) tiene que ver con compartir el poder: una de las decisiones que pueden compartirse en un proceso pedagógico es el contenido del diálogo. Elegir, junto con las personas con las que trabajamos, el contenido que se debatirá en una situación pedagógica determinada, es lo que Freire llamaba elegir el universo temático. La persona educadora-estudiante puede realizar un trabajo diario y prolongado de profundización -investigación y comprensión- en las culturas de las personas con las que trabaja. Esta inmersión en el universo temático y cultural de la otra persona, comprendiendo “sus condiciones físicas, orgánicas, de aceptación o resistencia a la propuesta que se va a hacer”, es uno de los pilares de la Pedagogía Freiriana:

[...] la necesidad que la persona educadora, la persona política, sin pretender separarlas, tienen de, en cierto sentido, dejarse mojar completamente por las “aguas culturales” de las masas populares, para poder sentir las y comprenderlas. Aparte de esto, lo que pueden obtener, casi siempre, es una comprensión defectuosa de lo real, de lo concreto, a la que le falta, por esta misma razón, una dimensión fundamental, que es cómo las masas populares reaccionan y se ven a sí mismas en su relación con el contexto. (Freire y Faundez, 1985/1998, p. 109, traducción nuestra)

37

En ausencia de un trabajo etnográfico previo y concomitante, la persona educadora-estudiante puede asumir sólo su cultura y, erróneamente, la idea de que “la cultura nacional es lo que forma parte de su universo de clase - sus ideas, sus creencias, su gusto”, lo que reduciría la posibilidad sería de abrir espacio para “reinventar críticamente la cultura, reinventar el lenguaje, una vez más, la cuestión de reinventar el poder” (Freire y Faundez, 1985/1998, p. 95, traducción nuestra).

Freire, por tanto, propone una pedagogía de la pregunta -de la que hablamos anteriormente- basada en el intercambio de preguntas que, aun sin tener respuesta, siempre pueden estar en diálogo. Las personas educadoras pueden dar prioridad a actividades que estimulen y aborden temas interseccionales, es decir, que tengan en cuenta las diferentes capas de identidad de los seres individuales y, por tanto, las diversas lentes a través de las cuales cada persona lee y entiende el mundo, lo que otras autoras han denominado “voz” (Arnot, 2006; Macedo, 2017). Es esta búsqueda, basada en preguntas, lo que Freire describe como la práctica de la libertad. Así, nosotras, personas educadoras que participamos en una práctica liberadora, tenemos la responsabilidad de abrir caminos y posibilidades a través del cuestionamiento.

Tras denunciar las barreras existentes en los espacios educativos, enunciamos y anunciamos sugerencias de prácticas colectivas y reflexivas, resumiendo algunas posibilidades de crear nuevos presentes y futuros. Esperamos que algo te inspire en esta Guía (ciertamente nos inspiró a nosotras) y que nuevas Guías, con nuevas posibilidades de acción, se añadan a ésta para invertir la velocidad de un avance hegemónico/dominante que no nos ha tenido en cuenta a todas.

Referencias

Arnot, Madeleine (2006). Gender voices in the classroom. In Christine Skelton, Becky Francis, & Lisa Smulyan (Eds.), *The Sage handbook of gender and education* (pp. 407-421). Sage.

Boal, Augusto (2005). *Jogos para atores e não-atores* [Games for actors and non-actors]. 7th ed. Civilização Brasileira.

Boal, Augusto (2009). A estética do oprimido [The aesthetics of the oppressed]. Garamond.

Boal, Julian & Soeiro, José (2019). Identities, otherness, and emancipation in Theatre of the Oppressed. In Kelly Howe, Julian Boal & José Soeiro (Eds.), *The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed* (pp. 94-103). Routledge.

Citton, Yves. (2018). Da economia à ecologia da atenção [From economics to attention ecology]. *Ayvu: Revista de Psicologia*, 5(1), 13-41. DOI:10.22409/ayvu.v5i1.27498.

Crabtree, Robbin, Sapp, David Alan, Licon, Adela C (Eds.) (2009). *Feminist pedagogy: looking back to move forward*. The Johns Hopkins University Press.

Crary, Jonathan (2018). 24/7 - O capitalismo tardio e os fins do sono [24/7 - Late capitalism and the ends of sleep]. Antígona.

Crenshaw, Kimberlé (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. University of Chicago Legal Forum, 1. Available at: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

Cross, K. Patricia (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.

Ekstrom, Ruth (1972). *Barriers to women's participation in post-secondary education: a review of the literature*. Educational Testing Service.

Foucault, Michel (1975/1997). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* [Discipline and punish: the birth of the prison]. Vozes.

Foucault, Michel (2000). *Microfísica do poder* [Microphysics of power]. Graal.

Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do oprimido* [Pedagogy of the oppressed]. Afrontamento.

Freire, Paulo (1974). *Uma educação para a liberdade* [An education for freedom]. Textos marginais 8. António Abreu.

Freire, Paulo (1979/2002). *Educação e Mudança* [Education and change]. 26th ed. Paz e Terra.

Freire, Paulo (1992/1999). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* [Pedagogy of hope: a reencounter with the Pedagogy of the oppressed]. 6th ed. Paz e Terra.

Freire, Paulo (1994/2015). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* [Letters to Cristina: reflections on my life and my praxis]. 2nd ed. Paz e Terra.

Freire, Paulo (1997). *Política e educação* [Politics and education]. 3rd ed. Cortez.

Freire, Paulo (1997/2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* [Pedagogy of autonomy: knowledges necessary for educational practice]. 35th ed. Paz e Terra.

- Freire, Paulo (2000a). *À sombra desta mangueira* [In the shade of this mango tree]. 3rd ed. Olho d'Água.
- Freire, Paulo (2000b). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* [Pedagogy of indignation: pedagogical letters and other writings]. 4th reprint. UNESP.
- Freire, Paulo (2001). *A educação na cidade* [Education in the city]. 5th ed. Cortez.
- Freire, Paulo (n.d.). *Educação como prática de liberdade* [Education as a practice of freedom]. 5th ed. Paz e Terra.
- Freire, Paulo & Faundez, Antonio (1985/1998). *Por uma pedagogia da pergunta* [For a pedagogy of question]. 4th ed. Paz e Terra.
- Freire, Paulo & Guimarães, Sérgio (2010). *Aprendendo com a própria história I* [Learning from one's own history I]. 3rd ed, revised and expanded. Paz e Terra.
- Freire, Paulo & Nogueira, Adriano (1993). *Que fazer: teoria e prática em educação popular* [What to do: theory and practice in popular education]. 4th ed. Petrópolis.
- Han, Byung-Chul (2014). *Sociedade do cansaço* [The burnout society]. Vozes.
- hooks, bell (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* [Teaching to transgress: education as a practice of freedom]. Martins Fontes.
- IDAC Instituto de Ação Cultural (1990). *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas* [Watch out, school! Inequality, domestication and some ways out]. 27th ed. Brasiliense.
- Longo, Henrique (2000). *A descodificação na prática pedagógica* [Decoding in pedagogical practice]. UFRJ.
- Macedo, Eunice (2017). Paulo Freire, um pensador feminista? (Re)articulando conceitos e debates [Paulo Freire, a feminist thinker? (Re)articulating concepts and debates]. In Eunice Macedo (Coord.), *Ecos de Freire e o pensamento feminista: diálogos e esclarecimentos* (pp. 23-58). Livpsic, IPFP, CRPF & CIIE.
- Macedo, Eunice (2021). Pedagogia freiriana e pedagogias feministas: (des)encontros e diálogos (im)possíveis? [Freirean pedagogy and feminist pedagogies: (mis)encounters and (im)possible dialogues?] *Revista Ideação*, 23(1), 203-223. <https://doi.org/10.48075/Ri.V23i1.26306>
- Núñez, Carlos (1998). *La revolución ética* [The Ethical Revolution]. Instituto Mexicano Para El Desarrollo Comunitario.
- Romão, José Eustáquio (2004). *A civilização do oprimido* [The civilization of the oppressed]. In Eunice Macedo & Rosa Nunes (Coords.). *Diálogos através de Paulo Freire*. Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE.
- Weiler, Kathleen (2004). Freire e uma pedagogia feminista da diferença [Freire and a feminist pedagogy of difference]. *Ex Aequo*, 8, 91-111.

Dinámicas de poder
en la educación
revisitadas

