Rizoma freireano

Vol. 41 · 2026

Rizoma freireano 41. Más allá de la escolarización, dimensiones y espacios actuales de la educación. Fundamentos y prácticas desde intervenciones socioeducativas críticas-comprometidas

Rhizome freirean 41. Beyond schooling: Current dimensions and spaces of social pedagogy. Foundations and practices from critical-committed socio-educational interventions

Rizoma freireano 41. Para além da escolarização, dimensões e espaços atuais da educação. Fundamentos e práticas a partir de intervenções socioeducativas críticas e comprometidas

Editores: Daniel García Goncet, Universidad de Zaragoza · Rocío Cruz Díaz, Universidad Pablo de Olavide

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2026-vol-41/

Sumario

EDITORIAL

Hacia una thea encarnada: reivindicación de la teoría crítica de la educación para una praxis educativa transformadora
Daniel García Goncet, Rocío Cruz Díaz

ARTÍCULOS

La Universidad va a la Escuela: experiencia de correspondencia escolar desde el movimiento cooperativo de escuela popular
Irene Muñoz Ruiz, Antonia Torres Pérez, Esther Santaella Rodríguez

Paulo Freire e as leituras contemporâneas de sua obra
Yan Caramel Zehuri

Paulo Freire y las lecturas contemporáneas de su obra
Yan Caramel Zehuri

Voces colectivas: entre textos libres y territorios compartidos. Experiencias biográficas de una pedagogía de la emancipación, en escuelas públicas de Montevideo-Uruguay, en diálogo latinoamericano
Silvia Barreiro, Ana Laura García, Gabriella Varaldi

Más allá de la escolarización: educar democráticamente en contextos de crisis
Katia Riveros Zepeda

Los Bachilleratos Populares en Argentina: hacia la construcción de una educación popular, alternativa y autónoma
Fernando Dário Lázaro, Gerónimo Fernando Santana, Ezequiel Darío Alfieri

Repensar la educación permanente y rehacer la educación de personas adultas
Óscar Medina Fernández

POEMA

Hagamos un trato
Mario Benedetti

DOCUMENTAL

Ellas en la ciudad

Hacia una thea encarnada: reivindicación de la teoría crítica de la educación para una praxis educativa transformadora

Daniel García Goncet, Universidad de Zaragoza [1]

Rocío Cruz Díaz, Universidad Pablo de Olavide

Paulo Freire and I, in many dialogues, spent hours discussing the importance not only of theoretical interventions, but also of the crucial importance of praxis, of intervening into the daily lives of cultural and pedagogic realities and of letting these interventions speak back to one's political and theoretic work. Unfortunately, all too many «critical theorists» in education have forgotten about the necessity of such action.

Michael W. Apple (2016). https://doi.org/10.23925/1809-3876.2016v14i1p277-295

Atravesar la penumbra de la presente coyuntura histórica nos interpela profundamente. En un momento caracterizado por la policrisis —económica, social, ecológica o la del propio modelo neoliberal hegemónico hasta ahora—, nos enfrentamos a la persistencia y exacerbación de desigualdades estructurales incompatibles con aspiraciones democráticas mínimas. Asistimos, asimismo, a una cotidiana y anestesiante aceptación del estrechamiento del sentido de la dignidad humana, es decir, a auténticos procesos de deshumanización. Es el caso de la creciente instauración de la *lógica del enemigo* (Schmitt, 2024 [1932]) y el despliegue de fórmulas legislativas cercanas al *derecho penal del enemigo* (Jakobs, 2006), ya sea al amparo de supuestas medidas de protección interior o para encubrir políticas imperialistas (Avilés Hernández, 2025). Sin duda, la expresión más desgarradora de esos procesos de deshumanización la constituye el genocidio en curso contra la población palestina en Gaza (O'Brien, 2025). Esta realidad exige una transición colectiva: desplazarnos de la reacción automática, sumisa e irreflexiva para abrir paso a un pensamiento que nos permita una aprehensión rigurosa, situada y encarnada de nuestro propio mundo.

En el campo educativo, esta coyuntura exige restituir a la *Teoría Crítica de la Educación* su verdadera dignidad ontológica, ética y política (Neycheva Petrova y

Velásquez Hernández, 2025; Zamora, 2009). La teoría no puede seguir siendo relegada a una mera abstracción académica, un ornamento retórico o una especulación estéril desligada de la carne, el sudor y el barro de las aulas. Frente a esta concepción instrumental, reivindicamos la teoría que recupera su sentido etimológico como *thea* [2]: una mirada fundante con potencial para transformar radicalmente la percepción y la atención. Pensar, como nos recordaba Albert Camus (1999 [1942]), *es aprender de nuevo a ver*, estar atento y orientar la conciencia, interrumpiendo las descripciones normalizadas del orden hegemónico. En este número de *Rizoma freireano* esperamos, precisamente, retomar el potencial de la Teoría Crítica de la Educación para promover una nueva y atenta mirada educativa. Por tanto, nuestra intención es promover que la teoría se convierta en una imagen fecunda, un espacio abierto que nos conmueva, nos desacomode y nos (re)conecte ética y políticamente con las realidades educativas en las que nos encontramos; devolviéndonos la capacidad colectiva de volver a creer en el mundo, en el ser humano y en sus posibilidades de liberación.

1. De la inercia del rendimiento a la interrupción reflexiva: la Teoría de la Educación como freno de emergencia

En el contexto actual, cuidar esta *thea* se torna una urgencia inaplazable. Presenciamos cómo el distanciamiento respecto a la Teoría de la Educación, entre ciertos sectores del profesorado, facilita la difusión de discursos que o bien encajan con la desalentadora *criticonería* que denunciaba Freire, o bien derivan de ensoñaciones meramente tecnologicistas y/o posiciones abiertamente antipedagógicas. Desde nuestra perspectiva, tales discursos son síntomas del *régimen de la opinión* (Fernández-Savater, 2026) en el que nos hallamos inmersos: un espacio saturado de información y datos, a partir de los cuales se nos invita a asumir posiciones prefabricadas y distribuidas a través de pantallas (Garcés, 2017). Este ecosistema digital, en el mejor de los casos, busca colmarnos de argumentos o «razones» con los que incrementar nuestras opciones como simples opinadores o comentaristas, anulando la capacidad de pensar por nosotros mismos, lo que facilita responder inmediatamente y evita guardar el silencio imprescindible para prestar atención a aquello que nos interpela. Adicionalmente, según la Paradoja del bloqueo de pensamientos de Daniel Wegner (1989), se suele dar el proceso irónico de que los intentos de supresión voluntaria de nuestros pensamientos acaban reforzando la presencia de dichos pensamientos, junto con otras ideas distractoras. Por tanto, en ausencia de esa nueva mirada, al carecer de una *thea* encarnada y plegarnos al régimen de la opinión, la legítima queja docente degenera en

señalamiento moralista exterior, perdiendo la oportunidad de transformar los malestares compartidos en un pensamiento vinculante que nos implique corporalmente en lo que pensamos y hacemos.

Indudablemente, estos discursos de parte del profesorado se ven espoleados por el agotamiento docente, agravado por la presión incesante de las administraciones públicas y corporativas hacia una *innovación educativa* vacua, teñida de solucionismo tecnológico, inmediatez resultadista y su alineamiento con inertes métricas de rendimiento, así como por un acoso burocrático que asfixia el día a día escolar (Díez-Gutiérrez et al., 2023). Sin embargo, este agotamiento docente no debe leerse como una simple carencia individual, pues es una huella política presente en los centros educativos, y también en nuestros cuerpos y vínculos. El mayor peligro estriba en intentar neutralizar este quiebre y sus malestares mediante placebos paliativos –como ciertas versiones del *coaching* o del *mindfulness*–, o a través de protocolos lineales que únicamente buscan el control burocrático de los espacios educativos compartidos para, en última instancia, evitar hacernos cargo de lo que realmente acontece en los centros y las aulas. Frente al *mandato del rendimiento incesante* (Laval y Dardot, 2013), la Teoría de la Educación debe actuar como un *auténtico freno de emergencia*, pues la Teoría de la Educación posee la potencia necesaria para repolitizar el malestar, transformando la herida del agotamiento individual en el punto de partida para una reflexión colectiva que nos devuelva el tiempo y el aire indispensables para volver a respirar y pensar juntos, a conspirar.

En este escenario, incluso la labor del profesorado más comprometido corre el riesgo inminente de disolverse en un activismo ciego. Atrapada en las urgencias de la supervivencia institucional, la práctica docente sucumbe a la ansiedad propia de quien se pasa el día apagando fuegos. Sin espacios para la escucha y la construcción de sentidos propios, la labor diaria docente queda capturada por prácticas docentes performativas (Ball, 2003), así como por la productividad y la burocracia. Buen ejemplo de esto último son los discursos que fían la mejora educativa a medidas que incrementen la productividad docente a través de la integración de tecnologías, como la inteligencia artificial [3], que puedan «liberar» tiempo (*kronos*) del profesorado dedicado a tareas administrativas y rutinarias. Sin embargo, como decíamos, la coyuntura requiere ser pensada. Y como sugería Edmund Husserl (2013), pensar exige la valentía de suspender las demandas automáticas de la realidad. Por tanto, no se trata de responder con un automatismo más acelerado; por el contrario, se requiere la suspensión de este. Sin esta

interrupción reflexiva, incluso prácticas educativas comprometidas, una praxis exhausta y huérfana de marco teórico termina reproduciendo involuntariamente las lógicas del capital y las inercias de la dominación presentes en la génesis de los sistemas educativos. Esa praxis únicamente emerge en el marco de la Teoría Crítica de la Educación.

2. El texto sagrado y el lector subversivo: hacia experiencias encarnadas de las pedagogías críticas

Necesitamos, por tanto, espacios para el pensamiento, sabiendo que aprender no es un acto aséptico de acumulación de datos ni la mera adquisición de competencias orientadas a la empleabilidad. El saber concebido como acumulación nos condena a un estado de déficit permanente. Reclamar el pensamiento implica alterar la materialidad misma del aula —desmantelando la disposición jerárquica de cuerpos alineados— para dar lugar a aprendizajes compartidos que emanen de una actividad viva, intencional y ligada a un proyecto histórico de humanización y liberación. La Teoría de la Educación constituye el marco de referencia indispensable tanto para tomar la distancia epistémica necesaria respecto a las demandas de inmediatez como para poder generar esa nueva mirada que permita ver lo que pasa desapercibido, para apreciar los detalles que nos permiten descubrir lo distinto (Fernández-Savater, 2026). Sin esta mirada (*thea*), caemos en la estandarización o robotización de nuestras aulas. Cuando el sistema nos arrastra a cumplir meticulosamente los protocolos para eludir la responsabilidad de lo ocurrido, se anula la capacidad de sostener el *no-saber* indispensable para el aprendizaje auténtico. El bloqueo que experimenta el alumnado cuando se le ofrece una hoja en blanco es el síntoma definitivo de esta deshumanización burocrática. Como sabemos, es una experiencia compartida.

La reivindicación de la teoría exige un rechazo frontal a las respuestas automáticas de la educación bancaria (Freire, 2011). Frente a un currículum saturado, que lo llena todo para no dejar pensar, abrazamos la educación como reconstrucción crítica de la experiencia. La vigencia de los autores clásicos de las pedagogías críticas y emancipadoras no radica en la conservación nostálgica de sus textos, sino en su capacidad para actuar como atalayas teóricas desde las que descifrar los signos de nuestro presente. Lejos de ser reliquias, sus propuestas nos enseñan a habitar la escuela no como un espacio idealizado, sino como un lugar dañado (Adorno, 2022 [1951]), en cuyas grietas debemos aprender a escuchar, cuidar y transformar el malestar en potencia colectiva.

Precisamente, los artículos que estructuran el núcleo de este número 41 de *Rizoma freireano* focalizan su atención sobre esta exigencia. Así, la vitalidad de autores de la talla de John Dewey, Célestin y Élise Freinet, o Paulo Freire se manifiesta de forma rotunda en las contribuciones de este volumen. En ellos, estos autores son rescatados de la petrificación conceptual que puede presuponerse para, muy al contrario, entablar un diálogo incisivo con las contradicciones contemporáneas. De este modo, el trabajo de Irene Muñoz, Antonia Torres y Esther Santaella (Muñoz et al., 2026) demuestra la fecundidad de la pedagogía de Célestin y Élise Freinet para orientar una experiencia de investigación-acción que vincula la formación de futuros y futuras maestras y pedagogas en la Universidad de Granada con el alumnado de Educación Primaria. A través de la correspondencia escolar y el intercambio cooperativo, estas docentes vinculadas al Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) revitalizan la libre expresión infantil y el aprendizaje natural en entornos comunitarios vivos. Esta práctica demuestra que el tanteo experimental y la cooperación constituyen auténticos dispositivos para recuperar el aliento colectivo frente a, por ejemplo, la asfixia del rendimiento. Al conectar horizontalmente ambos niveles educativos (educación primaria y educación universitaria), la experiencia logra desmonopolizar el saber académico, devolviendo el pensamiento a las preguntas que brotan de la vida misma.

Por su parte, Yan C. Zehuri (Zehuri, 2026) examina con rigor la evolución teórica de Paulo Freire, analizando su radicalización materialista y revolucionaria tras los acontecimientos de 1968. Al desentrañar el paso del ilustre pedagogo brasileño de una matriz utópico-cristiana inicial de su pensamiento hacia un renacer comprometido explícitamente con las luchas de los oprimidos, Zehuri sitúa la praxis, la dialogicidad y la conciencia de clase en conexión directa con el marxismo crítico. La contribución de este análisis es innegable, pues apoya la reflexión sobre su obra e impide la edulcoración institucional de Freire, recordando que la concientización es un acto ético y político de desmantelamiento del poder opresor.

Adicionalmente, el texto de Silvia Barreiro, Ana Laura García y Gabriella Varaldi (Barreiro et al., 2026) se interroga, precisamente, por esa relación entre la teoría y la práctica educativa y cómo, en la búsqueda de esa nueva mirada, docentes de todo el mundo se articulan en torno a la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM). Junto a ello, este artículo también describe cómo las técnicas Freinet se despliegan en las escuelas públicas de Montevideo (Uruguay). Las herramientas del texto libre, la imprenta escolar y la asamblea de clase son conceptualizadas como trincheras de resistencia frente a la colonización de la

atención y la fragmentación cognitiva impuestas por los algoritmos del capitalismo cognitivo. Frente a la robotización de las aulas, la asamblea y el texto libre devuelven el espacio para sostener la pregunta auténtica y la autonomía de una palabra situada y que tiene cuerpo, rehabilitando la escuela como territorio de deseo y conversación. Precisamente, este texto comparte las vivencias y reflexiones de docentes involucradas en este tipo de experiencias.

Para que la Teoría Crítica de la Educación ejerza su función emancipadora, debe rehuir la emulación pasiva de fórmulas del pasado e impulsar una labor de re-creación. Re-crear la teoría implica asumir la figura del *lector subversivo*: aquel que no consume pasivamente un texto sagrado, sino que aborda las ideas del pasado atravesándolas por su propio cuerpo, biografía y heridas existenciales para darles actualidad frente a los malestares del presente. En este sentido, entendemos que toda propuesta pedagógica es siempre un proyecto situado y que los seres humanos nos transformamos en diálogo compartido, mediados siempre por la lectura crítica del mundo. Así, las contribuciones restantes de este número de Rizoma freireano abundan en esta re-creación. Tal es el caso del artículo de Katia Riveros Zepeda (Riveros, 2026), que analiza la apropiación del Proyecto Roma en diversos escenarios de América Latina. El texto muestra cómo este prestigioso modelo educativo sintetiza de manera satisfactoria el pragmatismo democrático de John Dewey, la acción comunicativa de Jürgen Habermas, la autopoiesis de Humberto Maturana y la promoción de la conciencia crítica freireana. En contextos cruzados por profundas desigualdades, el Proyecto Roma demuestra que la diversidad no es sinónimo de un déficit a compensar, sino la condición constitutiva del aprendizaje y de una democracia radical en el aula. De hecho, este modelo encarna la democracia de quienes asumen que no saben, pero se juntan a preguntar(se) y, al sentar los cuerpos en igualdad horizontal, enseña que el aprendizaje emana de la capacidad colectiva de cooperar y habitar juntos un *no-saber* compartido. Una auténtica *escuela de aprendices* (Garcés, 2020).

Por su parte, Fernando Lázaro, Fernando Santana y Ezequiel Alfieri (Lázaro et al., 2026) exponen la trayectoria de los Bachilleratos Populares en Argentina. Nacidas en empresas recuperadas y movimientos sociales, estas experiencias autogestionadas recogen la tradición de la educación popular y la memoria de las luchas obreras. Al re-crear estas herencias, estructuran una *escuela pública popular* que disputa al Estado la legitimidad y el sentido de lo público desde una posición militante. Este ejercicio de soberanía pedagógica demuestra que la educación pública no es un monopolio estatal, sino un bien común que puede ser recuperado

por y para la vida.

Finalmente, el texto de Óscar Medina (Medina Fernández, 2026) centra su atención en la Educación Permanente y la formación de personas adultas. Medina Fernández demuestra que el proceso de humanización no concluye en la juventud ni puede quedar subordinado a la recualificación exigida por el pretendidamente omnipotente mercado. Al denunciar el desinterés de las políticas oficiales hacia la educación no formal –que opera como un sistema educativo en la sombra–, el autor sostiene que la educación a lo largo de la vida es una dimensión constitutiva de la ciudadanía crítica, indispensable para reconstruir el tejido social y otorgar voz a los colectivos marginados.

En consecuencia, la articulación de los textos que componen este número se erige en un baluarte conceptual y práctico frente a la embestida de los nuevos discursos educativos asociados al capitalismo tardío y sus derivas autoritarias. Frente al agotamiento que nos lleva al colapso y las huellas del mismo, que agrietan nuestros cuerpos y devastan la tierra, este número de *Rizoma freireano* reclama la necesidad de interrumpir los automatismos, de tirar del freno de emergencia del pensamiento. Una nueva mirada al orden hegemónico que erosiona la capacidad colectiva de imaginar futuros alternativos mediante una racionalidad instrumental y que destruye saberes locales e invisibiliza memorias luchadoras en favor de la conformación de un sujeto dócil y auto-explotado.

En la era del capitalismo cognitivo y la condición póstuma (Garcés, 2017), el discurso neoliberal fomenta una servidumbre adaptativa que reduce al ser humano a competidor cínico. Este modelo impulsa una educación extractiva que devora capacidades, presentes y potenciales, para ponerlas al servicio de la acumulación de capital, generando a su vez residuos humanos que han sido expulsados del sistema, que pierden su lugar en el mundo. Se consuma así lo que Hannah Arendt diagnosticó como el primer paso hacia el totalitarismo: «la privación de un lugar en el mundo que haga significativas las opiniones y efectivas las acciones» (Arendt, 2014, 420). Cuando los manantiales utópicos se secan y la ética es sofocada por el cinismo, en tiempos de pensamiento débil y ética indolora, retrocedemos hacia la barbarie.

3. La escuela como espacio de conspiración ante el eclipse ético-político del capitalismo tardío

Frente a este horror, la escuela y los espacios de educación popular no pueden

actuar como un simple placebo discursivo o un refugio de neutralidad biempensante. La Teoría Crítica de la Educación tiene la obligación de hacerse cargo de los malestares para abrir espacios colectivos de pensamiento que desmantelen las ideologías radicales dominantes. Las experiencias recopiladas en cada uno de los artículos que componen este número demuestran tanto la vitalidad de algunos de los clásicos de la pedagogía, como que las instituciones educativas y de educación popular no son necesariamente meros engranajes burocráticos al servicio del poder. Reivindicamos la escuela y esos espacios como parte de un mundo común. Se trata, por tanto, de espacios compartidos, frágiles y vulnerables, cuyas grietas deben ser escuchadas y cuidadas, porque son su mayor valor. Con el apoyo de la teoría, desarrollando esa nueva mirada que frene los automatismos y posibilite la percepción de los detalles, es posible educar en la fragilidad, desde las dimensiones vitales, desde los cuidados, desde la empatía humanizadora a través del diálogo, desde una ética de la educación. Estos espacios pueden actuar como heterotopías vivas donde ensayar formas de vida disidentes, restituir la memoria de los vencidos y defender el derecho inalienable a lo común. Para ello, la escuela y los espacios de educación popular han de constituirse en ese lugar en el mundo que haga significativas las opiniones y efectivas las acciones de quienes participan de ellos, vinculando las palabras y los actos.

Frente al fatalismo histórico enunciado por el *thatcheriano* eslogan de «no hay alternativa», este editorial concluye con una llamada vehemente a la esperanza fundada. La esperanza no es espera pasiva ni optimismo ingenuo (Freire, 2011); exige activar el pensamiento para frenar los automatismos y ralentizar la inercia del rendimiento neoliberal. Pensar es poner en pausa las demandas automáticas de la realidad, abriendo una grieta en el tiempo y el espacio, en el aula saturada. La verdadera herencia de la pedagogía crítica radica en permitir que los sujetos se reconozcan como artesanos de su historia, re-creando las teorías desde sus biografías para decir su palabra verdadera (Freire, 2011) y escribir su propio mundo en lugar de ser simplemente leídos por las estructuras del poder.

Esta dialéctica entre acción consciente y reflexión rigurosa –la praxis– es el antídoto para evitar que la teoría degenere en verbalismo inoperante y la práctica comprometida se disuelva en la rutina alienante de apagar fuegos. La esperanza fundada se cimenta en experiencias donde se cultiva la aceptación del otro como legítimo otro y donde los lugares compartidos, como el aula, se constituyen en espacio de deseo y atención mutua. Es ahí, en la carne y el barro de la cotidianeidad, donde se transforman los contextos y se construye justicia social

desde abajo. Avanzar hacia la construcción del inédito viable (Freire, 2011), es decir, ese horizonte de posibilidad que empieza a materializarse cuando las comunidades educativas denuncian sus situaciones límite y las convierten en campos de acción transformadora. Este número 41 de *Rizoma freireano* se erige en una invitación a romper los automatismos y a constituir un espacio de conspiración –un lugar donde respirar y pensar juntos–; una invitación a buscar en la Teoría Crítica de la Educación una nueva mirada y a poner el cuerpo en una escuela de aprendices comprometida con la defensa de la vida, el pensamiento y la libertad.

Recordando a Freire, reafirmamos que el mundo no es, sino que está siendo. El futuro no es un destino prefijado, sino un espacio de posibilidad que se disputa en el presente. Nuestra tarea consiste en interrumpir las lógicas de dominación, sanar los vínculos lacerados por nuestra reducción a la condición de mercancía y encarnar cotidianamente que otra educación y otra manera de habitar el mundo son urgentes e impostergablemente necesarias. Por tanto, afirmamos que la Teoría Crítica de la Educación conserva su potencial y sigue siendo imprescindible: puede sacarnos del ritmo desbocado habitual, tomar distancia para percibir los detalles de lo distinto y recuperar una mirada lúcida capaz de hacernos creer de nuevo en el mundo. Frente a la barbarie del presente, reafirmamos con serena rebeldía que no estamos acabados, que no hemos dicho nuestra última palabra.

4. Referencias bibliográficas

Adorno, Theodor W. (2022 [1951]). *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Akal.

Arendt, H. (2014 [1948]). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza.

Avilés Hernández, E. (2025). Del riesgo global a la lógica de enemigo: Política criminal y amenaza híbrida nuclear en España. *Revista Internacional de Pensamiento Político, 20*, 415-434.

Ball, S. J. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy, 18*(2), 215–228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Barreiro, S., García, A. L. y Varaldi, G. (2026). Voces colectivas: entre textos libres y territorios compartidos. Experiencias biográficas de una pedagogía de la emancipación, en escuelas públicas de Montevideo-Uruguay, en diálogo

latinoamericano. *Rizoma freireano, 41*, XX-XX.

Camus, A. (1999). *El mito de Sísifo*. Alianza Editorial.

Díez-Gutiérrez, E. J., Horcas-López, V., Arregui-Murguiondo, X., & Simó-Gil, N. (2023). La Renovación Pedagógica Hoy: Transformación y Defensa de lo Público y el Bien Común. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 21*(2), 31-49. https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002

Edmund, H. (2013 [1913]). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.

Fernández-Savater, A. (2026). *La batalla del pensamiento*. Ned Ediciones.

Freire, P. (2011 [1968]). *Pedagogía Del Oprimido*. Siglo XXI.

Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Anagrama.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

Jakobs, G. (2006). ¿Derecho penal del enemigo? Un estudio acerca de los presupuestos de la juridicidad. En Cancio Meliá, M. y Gómez-Jara Díez, A. (Ed). *Derecho penal del Enemigo: el discurso penal de la exclusión* (93-116). Aranzadi.

Laval, C y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Gedisa.

Lázaro, F. D., Santana, G. F. y Alfieri, E. D. (2026). Los Bachilleratos Populares en Argentina: hacia la construcción de una educación popular, alternativa y autónoma. *Rizoma freireano, 41*, XX-XX.

Medina Fernández, O. (2026). Repensar la Educación Permanente. Rehacer la Educación de Personas Adultas. *Rizoma freireano, 41*, XX-XX.

Muñoz Ruiz, I., Torres Pérez, A. y Santaella Rodríguez, E. (2026). La Universidad va a la Escuela: experiencia de correspondencia escolar desde el movimiento cooperativo de escuela popular. *Rizoma freireano, 41*, XX-XX.

Neycheva Petrova, G. y Velásquez Hernández, M. E. (2025). Categorías para una teoría crítica de la educación. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 12*(23), 19-36. https://doi.org/10.63314/YHHS2109

O’Brien, M. (2025). ¿Está ocurriendo un genocidio en Gaza? *Peace & Security-Paix Et Sécurité Internationales (Euromediterranean Journal Of International Law And International Relations), 13*, 1-9. https://doi.org/10.25267/Paix_secur_int.2025.i13.1502

Padilla García, M. (2025). *Inteligencia artificial: jugar o romper la baraja*. Traficantes de Sueños.

Riveros Zepeda, K. (2026). Más allá de la escolarización: educar democráticamente en contextos de crisis. *Rizoma freireano, 41*, XX-XX.

Schmitt, C. (2024 [1932]). *El concepto de lo político*. Alianza Editorial.

Wegner, D. M. (1989). *White bears and other unwanted thoughts: Suppression, obsession, and the psychology of mental control*. Penguin Press.

Zamora, J. A. (2009). Adorno: aportaciones para una teoría crítica de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 21*(1), 19-48. https://doi.org/10.14201/3148

Zehuri, Y. C. (2026). Paulo Freire e as leituras contemporâneas de sua obra. *Rizoma freireano, 41*, XX-XX.

Notas

[1] El presente artículo se ha beneficiado de la estancia de docencia e investigación desarrollada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) a finales del curso 2024/2025 y ha contado con el apoyo del proyecto I+D+i 2021/0512 Universidad de Zaragoza – Fundación Picarral.

[2] La palabra teoría deriva del griego θεωρειν, que puede traducirse como «contemplar» y tiene relación con «mirar» o «ver».

[3] Según la definición propuesta por Marga Padilla (2025), una inteligencia artificial «es un sistema con un cierto nivel de autonomía (funciona sin intervención humana), que tiene una cierta plasticidad para adaptarse a entornos cambiantes, que recibe información, que la maneja para generar resultados que responden a objetivos (predicciones, contenidos, recomendaciones, decisiones…) y que esos

resultados influyen en el exterior de ese sistema. Y esto independientemente de cómo se haya construido o programado.» (p. 84 y 85). Bajo esta concepción caben multitud de sistemas, desde Siri a un antivirus, pasando por los sistemas de reconocimiento de matrículas presentes en muchas ciudades.

La Universidad va a la Escuela: experiencia de correspondencia escolar desde el movimiento cooperativo de escuela popular

Irene Muñoz Ruiz, maestra de Educación Primaria y pedagoga**; Antonia Torres Pérez,** maestra de Primaria**; Esther Santaella Rodríguez,** docente e investigadora, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada

Resumen

Se analiza la vigencia de la pedagogía Freinet, subrayando su carácter democrático y transformador. A partir de una experiencia de correspondencia escolar, se evidencian principios clave como la libre expresión y la cooperación. Ésta permite que niños y niñas escriban sobre su cotidianeidad, sus emociones e intereses, dando significatividad a la escritura, mientras el aprendizaje surge de la cooperación y la reflexión compartida. La experiencia, desarrollada por el MCEP alumnado de Primaria y estudiantes de Pedagogía en Granada, fortaleció competencias lingüísticas, generó motivación para escribir y curiosidad por otras realidades; además, promovió la reflexión pedagógica en el alumnado universitario.

Palabras clave

Freinet, MCEP, invariantes pedagógicas, correspondencia escolar, educación democrática.

1. Introducción

La clave de la pedagogía Freinet reside en la concepción de la escuela como un espacio transformador, no solo para quienes conviven dentro de ella, sino para su entorno próximo. Por ello, se puede afirmar que esta propuesta pedagógica se asienta sobre unas bases democráticas. Freinet denominó a este modelo de escuela la *Escuela Moderna*, ya que lo que se busca es un cambio rotundo en el modelo educativo (Freinet y Salengros, 1976). También, cabe señalar que otro de los nombres bajo los que se ha acuñado esta concepción educativa es el de *Escuela Popular*, ya que no se puede, ni se debe, obviar que se trata de un modelo de escuela que, en su origen, se centra en la educación de niños y niñas provenientes de la clase obrera (Freinet, 1974).

La pedagogía Freinet es una pedagogía social y también política, ya que, cabe señalar, busca ir más allá de lo meramente pedagógico para adoptar una perspectiva holística que persigue la transformación social a partir de la transformación de la escuela. Se trata de una propuesta pedagógica que se preocupa y se ocupa de todo lo que acontece más allá de la escuela. Invita a promover un enfoque educativo poniendo el foco en el alumnado, donde el aprendizaje sea contextualizado y natural, incorporando para ello sus intereses y vivencias.

Así ha sido desde su surgimiento. En relación con ello, Imbernón (2017) señala que el propio Freinet fue un hombre comprometido y concienciado social y políticamente, cuya trayectoria estuvo muy marcada por el momento histórico en el que vivió, ya que sufrió tanto la primera como la segunda guerra mundial. «Aunque con la lectura de sus textos más emblemáticos pueda parecernos, hoy día, poco revolucionarios, en su época lo fueron mucho. Y ayudó a concienciar a muchos enseñantes cuando la formación de maestro dejaba mucho que desear» (p. 593).

La pedagogía Freinet es una pedagogía crítica y transformadora que, a través de su práctica directa dentro de las aulas, fomenta principios como la libre expresión y la cooperación (Santaella, 2016a). De hecho, la cooperación es la base sobre la que se ha producido la extensión de esta pedagogía. Todas las técnicas pedagógicas propuestas en su origen por Célestin y Elise Freinet y, posteriormente, ampliadas por tantos y tantas docentes, no habrían alcanzado el calado y la expansión que tienen hoy en día de no ser por la creación de redes cooperativas entre docentes, a lo que se ha denominado internacionalmente como el Movimiento de Escuela Moderna, el cual ha sido definido como un movimiento educativo con un carácter socio pedagógico, promovido por maestros y maestras que, a partir de un proceso de reflexión crítica, se comprometen con una nueva forma de ver y vivir la escuela, más humana (Fernández, 2015; Fontevedra, 2013; Santaella, 2016b).

A partir de lo expuesto, con este artículo se busca ofrecer una visión renovada de lo que la Pedagogía Freinet supone a día de hoy, visibilizando su actualidad y vigencia a partir no solo de la idea, sino mostrando cómo en la actualidad se concreta. Por ello, se busca dar respuesta a los siguientes objetivos:

1. Profundizar en la expansión de esta propuesta pedagógica a partir de la creación de redes cooperativas de docentes, utilizando el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (en adelante MCEP) como ejemplo.

2. Mostrar la validez y vigencia de esta propuesta a partir de la descripción de una experiencia de correspondencia interescolar entre estudiantado universitario y alumnado de Educación Primaria (en adelante EP).

Para alcanzar dichos objetivos, el artículo parte de una descripción general de los principios sobre los que se sustenta la pedagogía Freinet por considerarlos un punto clave para poder entender las bases sobre las que se fundamenta toda la práctica pedagógica freinetiana. A partir de ahí, se realiza una descripción de la expansión del movimiento cooperativo entre docentes, tanto a nivel estatal como internacional, como muestra de la vigencia de esta pedagogía, para lo que se utiliza como referencia el MCEP y su situación actual. Finalmente, se ejemplifica esta práctica pedagógica, a partir de una experiencia real de correspondencia interescolar e intergeneracional entre estudiantado universitario y alumnado de EP.

2. Principios de la pedagogía Freinet: claves para entenderla

Si se busca comprender en profundidad el sentido de la pedagogía Freinet, es necesario recurrir a los fundamentos y principios sobre los que se construye. En este sentido, Casado y Villalba (2012) señalan como ejes transversales la autonomía, la globalidad, la funcionalidad y la investigación. Nosotras añadiríamos la cooperación y la libre expresión a esta lista, por considerarlas reflejo clave de la esencia de la propuesta freinetiana.

No obstante, para profundizar en los pilares de esta pedagogía, es necesario remitirse a lo que el propio Célestin Freinet denominó las *Invariantes Pedagógicas*, las cuales se han descrito como los fundamentos pedagógicos que rigen la pedagogía Freinet (Gadotti, 2008). La obra original, elaborada por el maestro galo, buscaba servir de guía a los y las docentes que querían adentrarse en la práctica de esta pedagogía, por lo que alberga una serie de ideas clave. En concreto, alberga un total de 30 invariantes, las cuales quedan divididas en tres secciones: la naturaleza del niño [y la niña], las reacciones del niño [y la niña], y las técnicas educativas (Freinet, 1979a; Imbernón, 2010).

A modo de ejemplo, destacamos algunas de ellas, en concreto, aquellas que son abordadas en la práctica de técnicas como la correspondencia escolar: La invariante 4ª recuerda que se debe de evitar el mandato autoritario para dar voz al infante y favorecer su iniciativa; por otro lado, la 8ª señala que se debe de trabajar por un objetivo definido que favorezca la motivación; la 16ª pone de manifiesto la necesidad de distanciarse de las lecciones magistrales para fomentar en niños y

niñas la curiosidad y resolver sus dudas; le sigue la 17ª, apunta cómo la fatiga depende del interés que se tenga en el trabajo que se realiza y que puede servir a los y las docentes como indicador de la valía del modelo que se está utilizando; la invariante 21ª habla de la necesidad de favorecer el trabajo cooperativo respetando las necesidades individuales. No todo el alumnado tiene por qué hacer lo mismo y a la misma vez; por otro lado, la 24ª nos habla de que la organización del aula y de la escuela se debe realizar mediante la cooperación entre docentes y alumnado; del mismo modo, la invariante 27ª nos interpela al poner de relieve que la escuela ha de ser democrática, ya que debe ser el ejemplo de la sociedad que se pretende construir; así como la 28ª señala la necesidad de respetar la dignidad del niño y la niña, para que este aprenda cómo ha de tratar al prójimo (Freinet, 1979a).

Por otro lado, desde la pedagogía Freinet se promueve un aprendizaje que se construye a partir de la experiencia vivida, donde el acceso al conocimiento se produce de manera global, mediante la experimentación y el proceso de descubrimiento. Son los niños y las niñas quienes protagonizan su propio aprendizaje, mientras que el docente acompaña este proceso (Freinet, 1971). El cerebro humano está preparado para asimilar con mayor facilidad aquello que resulta significativo, útil y coherente.

Esta idea se sustenta sobre lo que se ha denominado como los métodos naturales. La metodología natural facilita un acercamiento al conocimiento integral, comprensivo, experimental y funcional, respondiendo a la verdadera esencia del aprendizaje (Freinet, 1979b). Además, se trata de una propuesta educativa que fomenta una auténtica armonía con la naturaleza y el entorno.

Adicionalmente, ésta es una pedagogía comprometida. Está construida desde el compromiso con las clases más populares. El propio Freinet la puso al servicio del alumnado más desfavorecido como medio para la emancipación. Su propuesta pedagógica es profundamente democrática. Acoge todo lo que forma parte de la vida de su alumnado para transformarlo en currículum.

Del mismo modo, otro aspecto representativo de la escuela freinetiana es el de la escuela que se abre al entorno en una relación de ida y vuelta, en la que la esencia de la escuela se mezcla con el contexto que la envuelve y viceversa. En este sentido, para poder hablar de una pedagogía transformadora, es necesario que la práctica educativa traspase las fronteras de la escuela. El maestro o la maestra ofrecen al grupo el aprendizaje desde el entorno y en el entorno, a partir de la observación directa de ese entorno, se dará lugar a la formación de preguntas, la

búsqueda de respuestas o el diálogo en la asamblea. A partir de todo ello, el aprendizaje fluye dentro y fuera de las paredes del aula. Entonces surge la necesidad de comunicarlo a través del texto libre, las conferencias o a través de la correspondencia escolar.

La pedagogía de Freinet es una pedagogía sumamente práctica y reflexiva. Al llevar al aula de manera directa todos los principios y fundamentos de la propuesta pedagógica que hace Freinet, nos encontramos con las denominadas técnicas Freinet, algunas de las cuales ya se han mencionado. Éstas no son estáticas ni se realizan al pie de la letra, sino que se modifican de acuerdo con las necesidades del grupo. Las técnicas se alimentan del entorno, de los instrumentos que aporta la tecnología y se enriquecen con las personalidades del alumnado y del profesorado. Su vocación es adaptarse a cada situación para sacar el máximo provecho educativo de ella.

Freinet opta por diferenciar técnica y método. La diferencia principal para Freinet es que mientras que el método se presenta como algo acabado, como algo que tiene un fin en sí mismo, que apenas admite aportaciones y cuyas directrices han de seguir fielmente el profesorado y el alumnado, la técnica es una actividad abierta que se pone al servicio del alumnado y del profesorado para favorecer su aprendizaje. El método actúa como el marco pedagógico general —organiza el ambiente y las relaciones de aprendizaje—, al tiempo que las técnicas funcionan como instrumentos al servicio de ese marco. Las técnicas permiten llevarla a la práctica cotidiana, favoreciendo una educación basada en la experiencia, la cooperación y la actividad del alumnado. Entre estas técnicas, cabe destacar algunas como el texto libre, el cálculo vivo o la asamblea, el periódico mural, fruto del uso de la imprenta en el aula o la correspondencia interescolar, entre otras (Santaella y Martínez, 2020). Todas ellas, son reflejo directo de principios como la cooperación, la libre expresión y el trabajo autónomo y creativo (Ferraz, 2016).

No obstante, de todo lo expuesto (hasta aquí), consideramos fundamental profundizar en dos de los principios básicos de esta propuesta: la libertad de expresión y la cooperación.

Célestin Freinet plantea una práctica docente apoyada en el método natural que contempla un aprendizaje sin presión donde el niño y la niña es protagonista en la construcción del aprendizaje y, sobre todo, donde le otorga la palabra, le proporciona un espacio de expresión libre, valida su reflexión y, más allá de ello, le abre una ventana al contacto con otros iguales, en otros lugares, en otros

contextos. Desde ese lugar, el uso de la palabra adquiere otro significado, más allá del puro ejercicio académico individual. Proporciona un vehículo para compartir las experiencias de vida, superando el conocimiento de las disciplinas científicas en una escuela tradicional, para llegar a penetrar en el conocimiento de la vida escolar.

La libertad de la que gozan niñas y niños para expresarse a través de medios como el texto libre, el dibujo libre o la correspondencia son claros ejemplos de la confianza que la pedagogía Freinet deposita en el alumnado. Al darles la palabra, al favorecer su libre expresión y su creatividad, se desarrolla su sentido de la autonomía, puesto que niños y niñas aprenden a tomar decisiones en la medida en que gozan de la confianza del docente. Así lo manifiesta Elise Freinet (1981):

«*Dejad que el niño tantee, que alargue sus tentáculos, que experimente, que ahonde, que busque y que compare, que escudriñe en libros y fichas, que sumerja su curiosidad en las profundidades caprichosas del conocimiento en la, a veces, ardua búsqueda del alimento que le es sustancia.*» (p. 133).

Finalmente, cabe señalar que el trabajo cooperativo está en la esencia del aula freinetiana. El ser humano es social por naturaleza y las construcciones sociales de las que nos hemos dotado las personas son fruto de la cooperación. La civilización es, pues, fruto del trabajo cooperativo; por eso, según Gertrúdix (2016): «una clase Freinet no es un conjunto de individualidades enfrentadas entre sí para ver quién obtiene mejor nota, sino un grupo de personas que trabaja conjuntamente, para conseguir un objetivo común» (p. 236-237).

También hay trabajo individual, pero la esencia es la participación y la cooperación al modo en que lo expresa Errico (2014). El aula se convierte en una «colmena» en la que cada cual tiene su papel; se actúa y se reflexiona. Así el aula fluye entre proyectos conjuntos, búsqueda colectiva de información, investigaciones, asambleas, salidas, puestas en común, normas consensuadas de funcionamiento de la clase… Niños y niñas aprenden, sobre todo, a trabajar con los y las demás. «Freinet estaba convencido de que la cooperación entre enseñantes, los intercambios y la correspondencia escolar favorecían el conocimiento mutuo, la paz, la democracia, y la igualdad» (Errico, 2014, p. 3).

3. Correspondencia escolar a partir de la cooperación docente

La pedagogía Freinet, o lo que entendemos que se ha acuñado con este nombre,

nació el siglo pasado, fruto de un proceso colectivo (Errico, 2014). La cooperación está en la esencia del trabajo pedagógico de aula y en las relaciones entre maestras y maestros que trabajan con estas técnicas: en el intercambio de experiencias y materiales, en los encuentros periódicos, en los congresos estatales, en los diferentes talleres y en las redes sociales tejidas a lo largo de cada curso. Al mismo tiempo, a nivel internacional, la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM) permite el intercambio y el enriquecimiento pedagógico con compañeros y compañeras de otros países. En España se celebra cada año un congreso a principios del mes de julio. A nivel internacional, cada dos años tiene lugar un encuentro, la Reunión Internacional de Educadores Freinet (RIDEF), que agrupa a educadores de un gran número de países.

Tanto las técnicas como los principios y demás cuestiones que Célestin Freinet planteaba como propuesta para la regeneración del modelo escolar no habrían podido alcanzar la expansión hasta la que llegan hoy día si no hubiese sido por la implicación de otros docentes y, particularmente, la red cooperativa que se estableció entre ellos y ellas (Santaella, 2016b).

En este sentido, la correspondencia escolar es una muestra de cómo una técnica se expande a partir de la cooperación entre docentes. Ya en los inicios del siglo pasado Freinet propone la aplicación de la correspondencia escolar al trabajo en el aula. Es una de las técnicas freinetianas donde se plantea una práctica docente apoyada en el método natural, que contempla un aprendizaje sin presión, donde el niño y la niña son protagonistas en la construcción del aprendizaje, y sobre todo, le otorga la palabra, le proporciona un espacio de expresión libre y valida su reflexión.

Más allá de ello, le abre una ventana al contacto con otros iguales, en otros lugares, en otros contextos. Y desde ese lugar el uso de la palabra adquiere otro significado, que trasciende del puro ejercicio académico individual. Le proporcionará un vehículo para compartir experiencias de vida, superando el conocimiento de las disciplinas científicas en una escuela tradicional, y penetrando en el conocimiento de la vida escolar.

La técnica de la correspondencia escolar trasciende el acto de comunicación unidireccional de la escuela tradicional para dar paso a la comunicación interpersonal, que valida las historias de vida de las y los escolares y la posibilidad de llegar al conocimiento en el encuentro de éstas. Brinda la oportunidad a la reflexión y al intercambio de lo que se conoce o se aprende.

A su vez, dan lugar a un abanico de actividades que estimulan el tanteo experimental, la libre expresión, la cooperación y la investigación del entorno. Realizando esta tarea aprenden de una manera natural: desean que su escritura sea correcta, que se les entienda, que los contenidos sean interesantes y den a conocer a sus corresponsales el entorno en el que viven. Se establece un vínculo afectivo entre corresponsales que da sentido al acto de comunicación.

La correspondencia interescolar es una experiencia de comunicación viva que acompaña a la niña y al niño a la exploración, la investigación, la búsqueda documental sobre su entorno, y que aviva el interés por las personas, objetos, formas de vida propia, etc., activando una mirada que en otros contextos no habría llegado a hacer. Amplía la necesidad del uso de palabras. De esta manera, ensalza el propósito educativo del lenguaje: la competencia lingüística. Genera interés de las y los corresponsales por poner orden a sus ideas, perfeccionar la coherencia y precisión en la expresión escrita, querer expresar lo que piensa y, a la vez, comprender lo que lee, convirtiendo el acto educativo en la experiencia altamente significativa, fortaleciendo las posibilidades de destrezas lingüísticas.

A su vez, representa la comprensión y el entendimiento de la otra persona en su historia de vida, implica involucrarse en ella poniendo en marcha procesos de conjunción de entornos sociales que le puede llevar a descubrirse y a descubrir a otros u otras iguales pero diferentes.

Puede encontrar similitudes en las líneas de vida o todo lo contrario. Ambas cosas la motivación para la comunicación social escrita provocando un dinamismo en sus estrategias de aprendizaje. Ese encuentro cultural propicia relaciones de entendimiento y profundidad, genera comprensión de la realidad propia y ajena agudiza la observación y reflexión sobre la vida.

Pocas maneras hay así, como ésta, de activar el pensamiento crítico.

4. A modo de ejemplo: una experiencia de correspondencia

Durante el curso 2024/2025 se realizó la correspondencia escolar dentro del grupo de MCEP – Granada, estableciendo una relación epistolar entre el alumnado de dos docentes, pertenecientes a distintas etapas educativas. Los niños y niñas de 4º de Primaria del CEIP Ramón y Cajal de Ogíjares (Granada) y el alumnado de 2º del Grado en Pedagogía de la Universidad de Granada. El proyecto se desarrolló a lo largo de 4 meses, durante los cuales se escribieron y recibieron tres cartas, siempre

provenientes de la misma persona.

Esta relación epistolar estaba cargada de afecto y cariño por parte de los y las más pequeñas en las que expresaban su deseo de conocerles, compartir gustos, aficiones, datos biográficos como: su edad, número de hermanos o hermanas, mascotas, cumpleaños…

La respuesta del estudiantado universitario era en una línea semejante, contestándoles con emoción y madurez, mostrando su afecto y plasmando en sus cartas su sentir más adulto en las respuestas a las preguntas y curiosidades de las y los menores.

Los mayores también contaban sus datos biográficos como, por ejemplo, sus pueblos de origen, la vida en la universidad, sus ilusiones y deseos, lo que más le gustaba de la vida como ir a la playa, pasear con sus mascotas, disfrutar de sus amigos, ver a su familia, bailar, escuchar música, etc. Cabe aquí señalar que este intercambio se alinea con los principios de la pedagogía Freinet, donde la experiencia personal y la vida cotidiana se convierten en motor del aprendizaje y la comunicación (Freinet, 1977).

Cada carta era motivo de alegría el día que llegaba la correspondencia, tanto a la escuela como a la universidad, era un día ilusionante. Niñas y niños las leían en silencio, después las compartían con sus compañeros y compañeras y, finalmente, leían en voz alta para el grupo, mientras que las estudiantes universitarias se sorprendían y emocionaban al recibir dibujos, caligrafías y relatos llenos de espontaneidad.



Figura 1. Llegada de correspondencia a la universidad. ***Fuente:*** *archivo MCEP – Granada.*

Los dibujos recibidos, la caligrafía, los problemas y alegrías de los niños eran gotas de aire fresco que entraban en las aulas, cargadas de vida, ilusión, esperanza y el deseo de saber unas de otras, de conocerse un poco más, de escribir palabras en las que el afecto estaba emplazado en forma de curiosidad por el otro, interés por saber algo más.

Las adultas ofrecían consejos, comprensión y afecto con dibujos, regalitos, dentro de las cartas de las estudiantes a las y los pequeños y éstas, a su vez, respondían

con entusiasmo y cariño, consolidando vínculos basados en la reciprocidad y el respeto mutuo. La escritura se convirtió en un puente que unía generaciones y contextos distintos, fomentando la empatía y la participación activa de todos los implicados.

La actividad culminó con un encuentro a final de curso, en el que las niñas y los niños de primaria fueron a la Universidad y pudieron explorar el espacio universitario y ser recibidos por el alumnado de Pedagogía con la ternura y sensibilidad que durante todo el tiempo mostraron en sus textos. El estudiantado universitario fue el encargado de organizar y preparar toda la jornada, diseñando y planificando dinámicas, visitas a los diferentes espacios de la facultad, juegos, así como trípticos y diplomas que repartieron a modo de testigo de dicho encuentro.

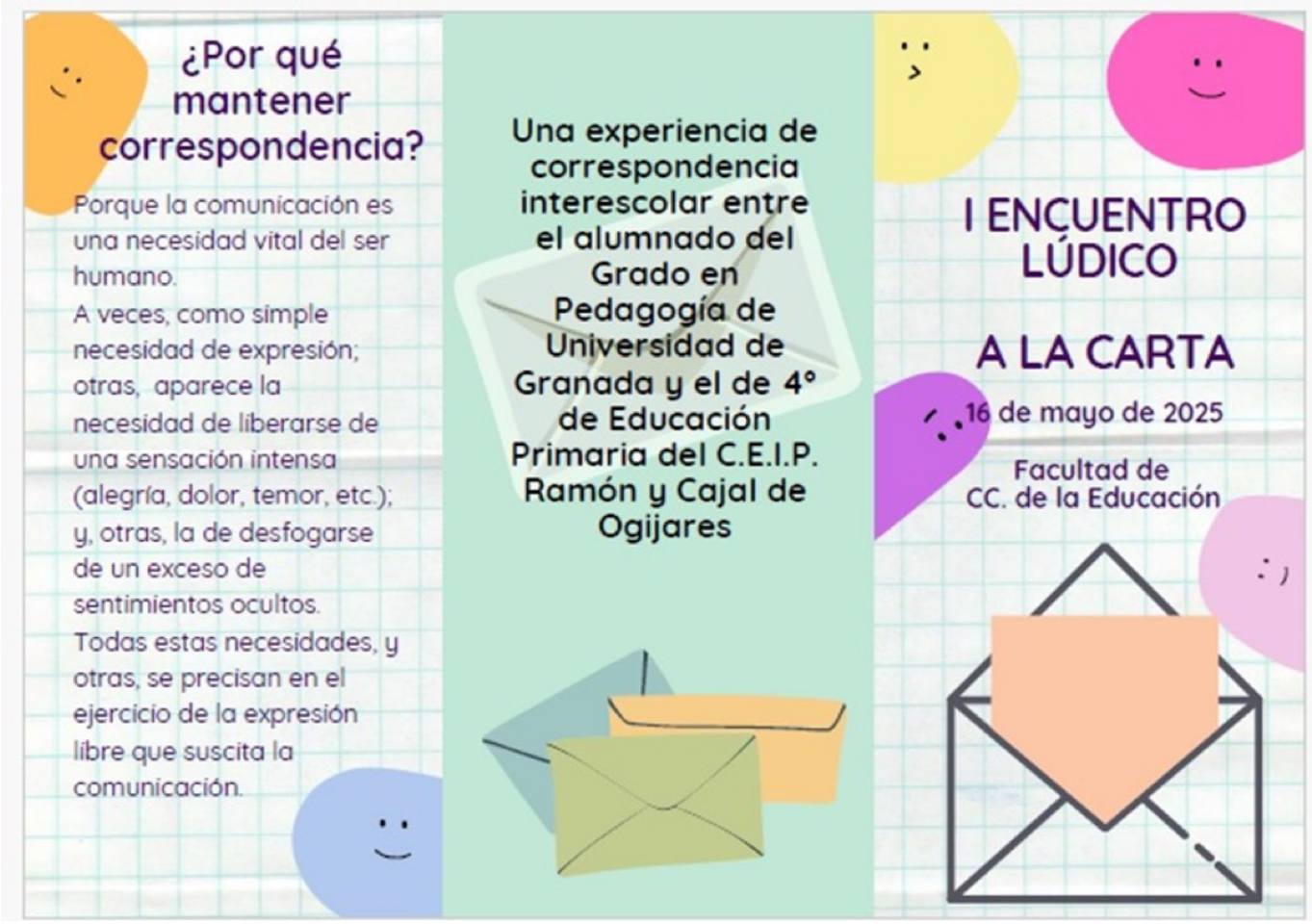


Figura 2. Tríptico informativo del encuentro. ***Fuente:*** *Archivo MCEP – Granada.*

Las miradas hacia arriba de las pequeñas y pequeños, perplejos por la grandeza del edificio, del salón de actos en el que los recibieron envueltos en una ceremonia, pero no vacía, sino llena de deseo de que se sintieran como en casa. Unas miraban hacia arriba para alcanzarlos y otras hacia abajo para abrazarlos y saludarlos.

La emoción no solo invadía al alumnado, sino también al profesorado. Las profesoras estaban emocionadas, ellas también habían recibido cartas la una de la otra y se contaron algunos datos biográficos que las unió más como compañeras de MCEP y como amigas.

El día terminó con todas las actividades que tenían preparadas el alumnado

universitario. En palabras de los propios niños y niñas, fue un día inolvidable y la despedida, más que un final, parecía un principio o un continuará no se sabe dónde, ni cuándo ni cómo. Fue un final de experiencia que trajo consigo un espacio de aprendizaje compartido y afectivo para todos y todas. Fue una experiencia escolar y educativa puramente humana, en la que el aprendizaje era el resultado indirecto de un proceso afectivo y emotivo.

Este proyecto evidenció cómo la correspondencia escolar, inspirada en los principios de la pedagogía Freinet, puede generar aprendizajes significativos, integrar la vida cotidiana con la educación y promover valores como la amistad, la cooperación y la curiosidad por los demás. En el caso de los niños y niñas no solo se fortalecieron competencias lingüísticas, sino que también se construyeron relaciones humanas profundas, haciendo del aprendizaje algo emocionante y memorable.

¿Y qué pasó con las alumnas universitarias? En su caso, además, se promovió el acercamiento a contextos reales, así como el desarrollo de estrategias vinculadas con la dinamización de grupos. A través de la actividad epistolar, se vio la oportunidad de analizar de primera mano el aprendizaje centrado en el alumnado a través de la pedagogía Freinet, destacando su protagonismo en el proceso educativo mediante la correspondencia; y, cómo no, la experiencia ofreció una oportunidad para la reflexión y el diálogo académico sobre la pedagogía de Freinet y su vigencia actual.

5. Conclusiones

Tras todo lo expuesto a lo largo de este artículo, toca hacer balance en torno a los objetivos que inspiran este texto. En primer lugar, en cuanto a la expansión de la pedagogía Freinet, se puede concluir que, aunque Elise y Célestin Freinet fueron los impulsores de esta propuesta pedagógica, el alcance internacional de la misma, así como su extensión y presencia actualmente es fruto, principalmente, de la construcción de redes cooperativas de docentes, interconectadas entre sí.

Un ejemplo de esto es el MCEP (1981), como principal exponente del Movimiento de Escuela Moderna en España. Se trata de una confederación compuesta por diversos grupos territoriales distribuidos entre diferentes provincias y comunidades, repartidos por toda la geografía del Estado español. Desde su origen, la cooperación ha sido considerada un factor crucial para la renovación del modelo educativo, abordando la cooperación tanto de forma interna, dentro de los grupos territoriales

y a escala nacional, como de manera internacional, a través de la participación en la propia Federación Internacional del Movimiento de Escuela Moderna (en adelante FIMEM). Este interés por la cooperación guarda relación directa con la visión global que desde el movimiento se promueve, en la que se toman en consideración tanto las cuestiones pedagógicas como sociales y políticas (Gómez, 2024).

En segundo lugar, este artículo persigue mostrar la validez y vigencia de la pedagogía Freinet, lo cual también es posible gracias a la permanente actualización de los y las docentes que la llevan a la práctica, ya que este tejido de redes cooperativas de maestros y maestras facilita el intercambio de prácticas y la búsqueda compartida de soluciones ante los problemas que se plantean cada día en las aulas (Fernández, 2015).

Fruto de este intercambio de prácticas, se inicia también el tejido de redes interescolares, abriendo el aula a otras realidades. Varias técnicas Freinet son muestra de ello, como, por ejemplo, la correspondencia escolar, el texto libre, las publicaciones o diarios escolares, etc. En este sentido, Errico (2014) afirma que esta propuesta pedagógica fomenta la cooperación a través de la comunicación que se expande con la práctica de unas técnicas que además de facilitar el aprendizaje, fortalecen las relaciones interpersonales más allá de las fronteras de la escuela.

En este texto se ha recogido, a modo de ejemplo, una experiencia de correspondencia interescolar e intergeneracional, de la que se destaca el inicio de un proceso de aprendizaje crítico y con un valor de cooperación que trasciende los límites de la escuela, la cual se acerca, además, a la educación superior.

No en vano, la experiencia ha supuesto para las y los estudiantes en formación, un escenario de aprendizaje activo y participativo, de inmersión en la vida escolar y de las y los escolares, un aprendizaje transformador que asegura la incorporación como práctica docente de la mirada a la infancia en el aula.

Imbernón (2017) subraya que el docente debe poner el foco en la persona que aprende y no en contenidos o ejercicios. La correspondencia aporta ese valor. Pone a disposición de los y las futuras docentes esa posibilidad de escuchar al alumnado, de situarlo en el centro partiendo de lo más vivo: de su expresión, de su pensamiento. Permite entrar desde otro lado a lo que quieren saber, cómo se sienten sabiendo y si lo aplican bien en su vida cotidiana. La correspondencia, del lado de la persona adulta, en este caso, facilita la observación pedagógica activa.

6. Referencias bibliográficas

Casado, Javier. y Villalba, Carlos. (2012). «La práctica de pedagogía Freinet ayer y hoy. De la imprenta a la Web 2.0» [en línea] https://colectivoeducadores.files.wordpress.com/2012/02/freinet-ayer-y-hoy-definitivo.pdf (30/01/2026).

Errico, Gemma. (2014). La Pedagogía Freinet en España: la importancia del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, *12*, 1–14. https://doi.org/10.35072/CABAS.2014.85.78.001

Fernández Sarasa, Carla. (2015). Transformación social y creación de sentido en los testimonios de maestros y alumnos de la segunda etapa del movimiento Freinet en España. *Social and Education History*, *4*(3), 287-308. doi:10.17583/hse.2015.1732

Ferraz Lorenzo, Manuel. (2016). Un ejemplo de renovación pedagógica en Canarias durante los años 30: tras el rastro y los retos de las técnicas Freinet. *História da Educação*, *20*(50), 157-175.

Fontevedra Carreira, Pilar. (2013). El movimiento Freinet en el mundo. *Cuadernos de pedagogía*, *433*, 55-57.

Freinet, Célestin. (1974). *La educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica.

Freinet, Célestin. (1977). Editorial Laia.

Freinet, Célestin. (1979a). *Las invariantes pedagógicas*. Editorial Laia (Colección BEM).

Freinet, Célestin. (1979b). *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la Lengua*. Editorial Fontanella.

Freinet, Célestin. y Salengros, Roger. (1976) *Modernizar la escuela*. Editorial Laia (Colección BEM).

Freinet, E. (1981). *La Escuela Freinet. Los niños en un medio natural.* Editorial Laia.

Gadotti, Moacir. (2008): *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI editores.

Gertrúdix Romero de Ávila, Sebastián. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. *Tendencias Pedagógicas*, *27*, 231–250.

Gómez Sánchez, Alba María. (2024). Cooperación, participación, educación y política en tiempos de transición y democracia (España, 1970-1990). Aportaciones del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Foro de educación*, *22*(1). 219-242. https://doi.org/10.14201/fde.1309

Imbernón Muñoz, Francisco. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Graó.

Imbernón Muñoz, Francisco. (2017). Célestin Freinet, una pedagogía actual y vigente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, *12*(1), 591-595.

Santaella Rodríguez, Esther, (2016b). *La pedagogía Freinet como movimiento educativo comprometido con la renovación de la escuela y la promoción de un modelo social más justo. Estudio de caso del grupo territorial de Granada* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.

Santaella Rodríguez, Esther. (2016a). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la Educación para la Paz. *Revista de Paz y Conflictos*, *9*(2), 245-261.

Santaella Rodríguez, Esther. y Martínez Heredia, Nazaret. (2020). La imprenta y el periódico escolar. Adaptación de las técnicas Freinet a la realidad del siglo XXI. *ESE: Estudios sobre educación*, 38, 217-232.

Paulo Freire e as leituras contemporâneas de sua obra

También en Español

Yan Caramel Zehuri, Doutor em Educação – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil; Professor da Rede Estadual de Educação de São Paulo

Resumo:

O artigo propõe analisar duas correntes de pensamento que interpretam as ideias de Paulo Freire no Brasil a partir de quatro fontes: Streck, Redin e Zitkoski (2015) e Saviani (2008; 2011; 2021). A análise parte de um diagnóstico feito em Zehuri (2026) de que há uma mudança importante no pensamento freireano que não é reconhecida em grande medida por essas correntes, algo relevante no contexto brasileiro. O trabalho traz dados acerca da obra de Freire apontando para a necessidade de dar continuidade à pesquisa sobre essas discrepâncias a nível internacional.

Palavras-chave: Paulo Freire, marxismo, Pedagogia do Oprimido, Estado, classe social.

A obra de Paulo Freire é ampla, multifacetada, possui desdobramentos epistemológicos multidisciplinares diversos, permite abordagens teóricas variadas e isso tudo é apenas um pouco das condições que a tornam um corpo clássico. E como todo teórico clássico, as questões que atravessam os textos são debatidas a uma eterna exaustão, nunca alcançam o seu fim, parecem sempre abrir novos horizontes de desenvolvimento. E ainda assim, fecham horizontes antigos, iniciam-se e terminam tendências. Mas o clássico permanece, ora mais idealizado ora mais corporificado. Pretendo chamar a luz para algo que considero ser uma tendência original e atual de sua obra, dialogando criticamente com aqueles que enfatizam uma outra leitura em relação à filiação teórica de Freire.

Faz parte dos debates que circundam um autor dessa magnitude as idolatrias ou, como defendeu Flávio Brayner (2017), a formação de uma teologia laica em torno da figura messiânica de seu representante máximo, bem como de seus herdeiros [1]. E como todo santo faz também inimigos, por vezes o faz porque, como dizemos no Brasil, “santo de casa não faz milagre”, ou ainda porque um milagre para o bem exige o combate de um mal. Freire também foi demonizado. Curiosamente foi

santificado e demonizado internacionalmente, o que demonstra a amplitude de seu alcance teórico. No Brasil, temos a figura de Jair Bolsonaro, que chamou Freire de "energúmeno", palavra que tem uma origem realmente religiosa para designar alguém que está possuído por um demônio [2].

Antes de Bolsonaro, o guru da direita brasileira, Olavo de Carvalho [3] afirmou as mesmas teses sobre Freire. E possivelmente, pela influência direta que a cultura norte-americana e os debates conservadores tiveram sobre Carvalho, tenha sido influenciado por alguém que faz uma oposição constante em relação a Freire nos EUA, James Lindsay. Autor de um livro entitulado *The Marxification of Education: Paulo Freire's Critical Marxism and the Theft of Education* (Lindsay, 2022), e 9,4 milhões de visualizações no Youtube apenas nos 5 vídeos com mais popularidade na plataforma.

Para Lindsay (2022),

A educação foi roubada de nós e de nossos filhos. Esse roubo de educação tem um propósito; ele permite que uma falsificação a substitua. O mecanismo e a descrição desse gigantesco roubo educacional podem ser resumidos em uma única frase: *Nossos filhos estudam nas escolas de Paulo Freire* [...] teoria de educação que domina todas as faculdades de educação da América do Norte (Lindsay apud Zehuri, 2026).

Portanto, há uma percepção de que Freire seja um revolucionário entre aqueles que o demonizam, mas como será que ele é visto pelos seus adeptos? Como Paulo Freire é interpretado por aqueles que supostamente o idolatram ou por freireanos críticos? E pelos revolucionários, é possível dizer que Freire é reconhecido como um dos seus ou, ao contrário, é rejeitado como um autor dócil e conciliador? Afinal, Freire é um autor marxista ou não? São perguntas como essas que orientam as reflexões deste artigo e que busco responder a seguir.

Para isso proponho a análise de alguns de seus intérpretes, que escreveram alguns vocábulos do livro *Dicionário Paulo Freire* (Streck, Redin e Zitkoski, 2015). Também analiso brevemente a crítica de Dermeval Saviani (2008, 2011, 2021) à Freire e sua pedagogia. Pretendo demonstrar que, apesar de o clássico da educação ser considerado pelos críticos conservadores como um revolucionário, principal influência teórica do que identificam ser uma tendência marxista da educação, Paulo Freire não é visto como autor marxista por freireanos e/ou marxistas. Em outra oportunidade dediquei mais atenção ao lugar da teoria marxista nas obras do

exílio, especialmente entre 1968 e 1974. Farei referência a esse estudo (Zehuri, 2026) apenas para ilustrar como as leituras sobre o educador contrastam com o que observamos na sua obra, especialmente em seu momento de maior criatividade [4].

Há quem considere que a visão de Freire quanto a necessidade de reinventar aquilo que se estuda, que se relaciona com a sua crítica ao dogmatismo e ao servilismo dos militantes em relação aos dirigentes. Essa postura é coerente com a influência do empirismo de John Dewey, inspiração da Escola Nova no Brasil, que está presente de forma muito clara nos primeiros textos de Freire (1959, 1967). Mas também carrega a tradição de intelectuais marxistas importantes para compreender seu pensamento, como Rosa Luxemburgo e Georg Lukács, citados por ele em sua obra (Freire, 2018).

E mais do que isso, considero que são autores cuja tradição Freire se filia de forma definitiva depois de sua passagem pelo Chile em pleno processo de Reforma Agrária e radicalização, que culminaram na eleição da Unidade Popular de Allende. O ano de 1968 é o grande marco dessa mudança, simbolicamente representativo de muitos acontecimentos relevantes a nível internacional [5]. Para Wallerstein (2002), esse foi de fato um ano que marcou uma nova fase do liberalismo, em que a modernidade abandona uma antiga ambiguidade e separa-se entre a modernidade da libertação e a modernidade da tecnologia, que se tornaram duas vertentes antagônicas. É a partir de então que emerge o neoliberalismo, inaugurado justamente no Chile, onde Freire teve o seu despertar revolucionário.

A coincidência geográfica entre a experiência política chilena nos anos 60//70, que produziu uma obra como a de Freire [6], e a inauguração do neoliberalismo a nível internacional não deve ser considerado algo fortuito. A riqueza dessa experiência exigiu uma resposta à altura do nascente neoliberalismo, que se produziu sob o solo fertilizado pelo sangue daqueles que experimentaram novas relações em um processo cheio de força revolucionária. Me atenho rapidamente a alguns exemplos dessa radicalidade nos textos de Freire, especialmente em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2018) e em *Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos* (Freire, 1981) [7].

A radicalização freireana nos anos 1960

Como defende Zehuri (2026), é possível identificar uma mudança significativa nos conceitos utilizados pelo autor nos textos anteriores e posteriores a 1968, essa

visão corrobora a interpretação de uma mudança “relativamente brusca” em Freire (Holst, 2020). Conceitos como práxis, oprimido, exploração, abolição do Estado, antagonismo, classes sociais, revolução são praticamente inexistentes antes desse ano, enquanto a centralidade de sua teoria muda do idealismo para o materialismo de forma decisiva a partir de então. A mudança do próprio pensamento, bem como da geração de educadores que viveram as mesmas experiências revolucionárias que ele, foi tematizada por Freire e conceituada através de um conceito pouco explorado pela bibliografia: a *páscoa freireana*. Representa a morte do pequeno burguês e o nascimento do militante revolucionário [8].

Os gráficos a seguir foram elaborados durante a pesquisa de doutorado acerca da obra de Freire e seus intérpretes brasileiros, utilizando o mecanismo de pesquisa de palavras-chave do Google drive em documentos no formato PDF. Os números correspondem às ocorrências de cada termo nas obras: Educação como Prática da Liberdade (EPL, Freire, 1967), Extensão ou Comunicação (EC, Freire, 1983).

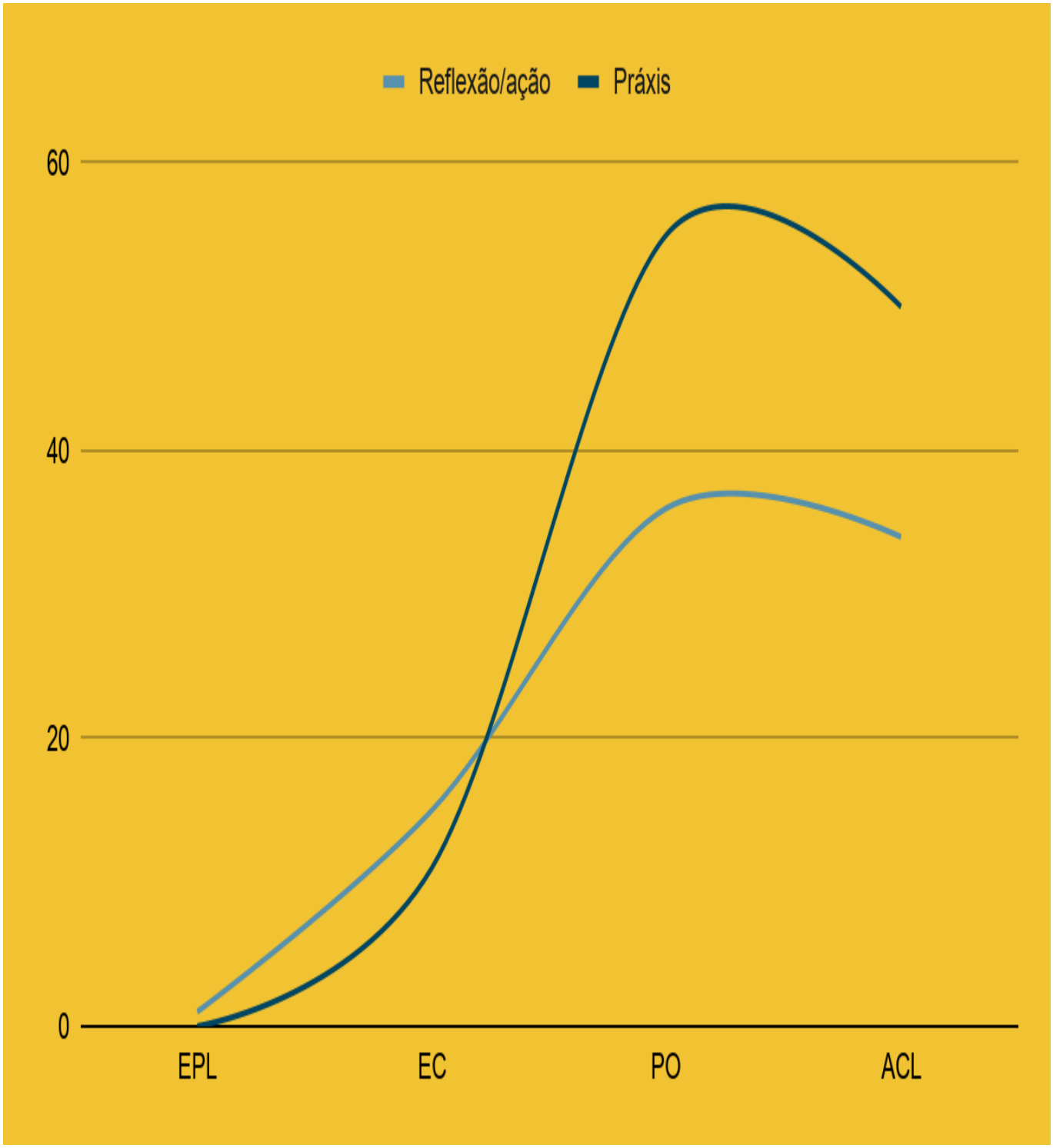


Gráfico 1 – Presença dos termos “reflexão/ação” e “práxis” ao longo das obras de Freire [9] ***Fonte:*** *Zehuri (2026, p. 136).*

Nota-se que a utilização do termo reflexão, em números absolutos, associada à ação numa mesma frase como polaridade de uma contradição é crescente nas obras período, marcando uma aproximação à abordagem dialética e materialista. Da mesma forma, a utilização do termo práxis, inexistente em Educação como Prática da Liberdade (EPL), aparece em menor número do que os termos reflexão/ação (numa mesma frase, como pólos de uma contradição) e passa a predominar a partir de 1968. É o caso das obras Pedagogia do Oprimido (PO) e de Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos (ACL).

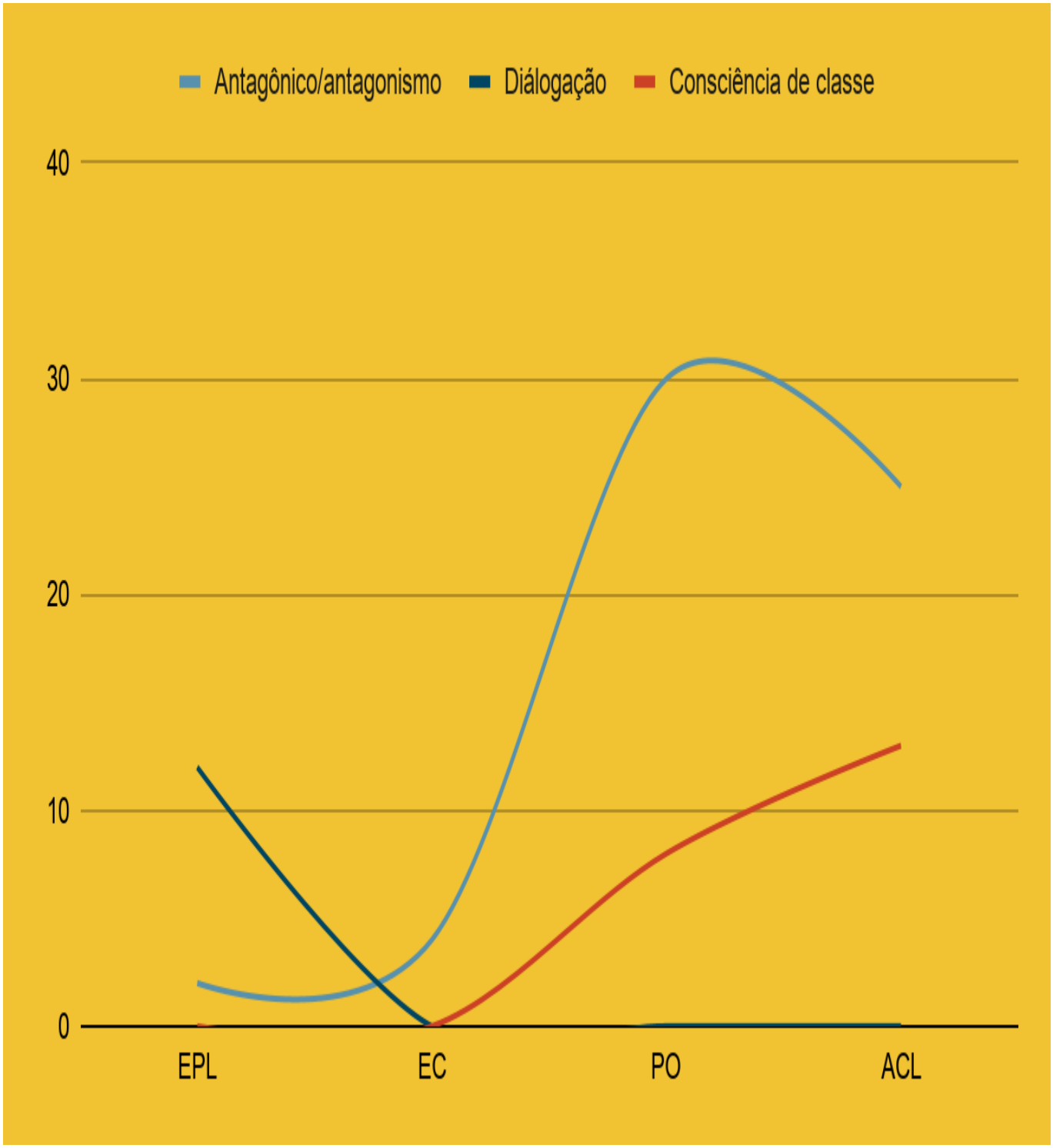


Gráfico 2 – Presença dos termos “antagônico/antagonismo”, “dialogação” e “consciência de classe” ao longo das obras de Freire *Fonte:* *Zehuri (2026,*

p. 114).

Neste gráfico observamos o declínio e substituição do termo dialogação, que coincide com a adoção do termo consciência de classe, bem como aumento da ocorrência dos termos antagônico e antagonismo. Não há uma negação do princípio dialógico, mas uma reorganização conceitual que o submete às relações de poder de classe na luta política.

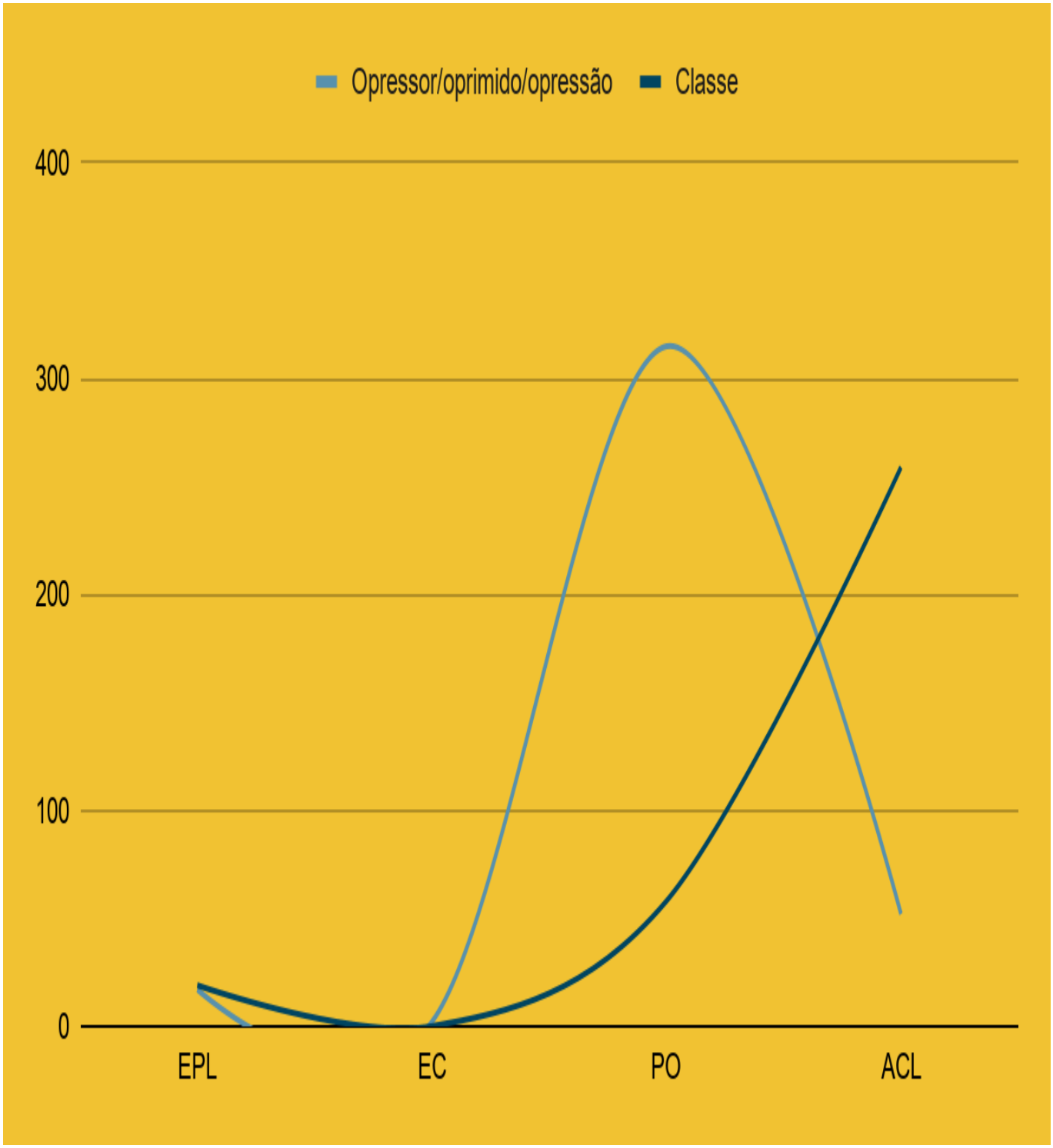


Gráfico 3 – Presença dos termos “oprimido” e “classe" ao longo das obras de Freire *Fonte:* *Zehuri (2026, p. 142).*

O Gráfico 3 apresenta de forma bastante evidente a adoção do termo classe, inclusive em concorrência a utilização do termo oprimido e/ou opressão, o que não significa a negação desse, mas a tentativa de evitar qualquer ambiguidade em relação ao seu conteúdo.

Esses são alguns dos exemplos que demonstram a mudança analisada em Zehuri (2026) que está relacionada à passagem de uma filiação nacional-desenvolvimentista em que Freire (1959) para as sua concepção marxista posterior (Freire, 2018; Freire, 1981). Freire (1967) está preocupado com uma “verdadeira elite” que não está “distanciada do seu povo” ou “superposta à realidade”. Em relação à direção do processo educativo, existe uma questão de legitimidade dos temas, que exigem uma disposição ao diálogo por parte das elites. E observarmos em relação à luta de classes uma oposição, quiçá antagonismo, mas não de ordem econômica (fundada na sua posição em relação à produção), entre aqueles que querem parasitar a nação e aqueles que querem servir ao seu povo.

Temos assim, em relação à concepção de classe e de Estado, uma mudança importante, que muitas vezes não é dada como relevante pelos freireanos. A concepção de classe da teoria compreensiva de Max Weber, em que o regime de privilégios é substituído por uma estrutura meritocrática em que todos podem ascender economicamente está presente como pano de fundo de uma perspectiva modernizadora do desenvolvimentismo. Diferentemente do que ocorre em Freire (2018), quando o autor defende a abolição do Estado e das classes, bem como uma perspectiva socialista de Estado de transição como ditadura de classe [10]. O autor sinalizou essa mudança quando afirmou, em mais de uma oportunidade, estar refletido sobre uma *Teoria da Ação Revolucionária*, citando Lenin e “uma série de trabalhos clássicos desse time todo” (Freire, 1973).

Portanto, como o objetivo deste artigo não é demonstrar essa aproximação de Freire em relação ao marxismo, mas a partir dessa tese, apenas indico os principais dados e onde é possível encontrar mais elementos acerca desse debate para eventuais diálogos em torno do tema. Agora, em relação às interpretações da teoria Freireana, começamos pelo *Dicionário Paulo Freire*, organizado por Streck, Redin e Zitkoski (2015).

Leituras freireanas contemporâneas

No vocábulo sobre a *páscoa freireana*, Millán (2015) descreve a dimensão judaico-cristã do conceito, ilustrando a representação da 'terra prometida" como o salto emancipatório presente na visão teológica em que a metáfora se constrói. Contudo, apesar de reconhecer que Freire teve o privilégio de viver o "nascimento de um novo tempo de profundas transformações da sociedade" (Millán, 2015, p. 531), também cita *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 1967) e *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2018) sem qualquer menção às importantes diferenças entre essas obras.

A morte da ação para a dominação e o nascimento da ação transformadora a que o autor se refere (Millán, 2015) também pode ser identificada nas concepções de uma e outra obra de Freire. O autor só faz referência à *páscoa* e ao nascimento do revolucionário após romper com as suas concepções ingênuas, antes de sua adesão à perspectiva revolucionária. Ocultar essa diferença só cria mais dúvidas em relação às convicções teóricas do educador no ápice de sua criação intelectual. Reinventar Freire ou interpretá-lo em sua complexidade não significa trair essa filiação primordial de sua teoria, coisa que ele próprio alertou em relação àqueles que estudam um texto (Freire, 1981).

Scocuglia (2015) escreve três vocábulos: África/Africanidade, Modernidade/pós-modernidade e reinventar/reinvenção. No primeiro deles, o autor deixa claro que Freire se posiciona de forma semelhante a Gramsci em relação ao saber popular e ao sujeito revolucionário que tem como objetivo uma alteração da infraestrutura. Nos outros dois, faz um elogio da crítica pós-moderna e da necessidade de reinvenção de Freire, sem enfatizar a dimensão materialista dialética da crítica freireana, ou seja, sem deixar claro que a posição de Freire é crítica da "pós-modernidade neoliberal" porque é decididamente marxista. Se não compreendermos isso, não poderemos interpretar que a sua crítica da modernidade é uma crítica marxista radical contra o positivismo que se enraizou no marxismo oficial. Assim, ele se soma a tradução de Rosa Luxemburgo (1991) e Antonio Gramsci (1999) em direção a uma teoria revolucionária que enfatiza o sujeito e não os dirigentes, que podem se desconectar do sujeito em caso de arrefecimento das lutas e contração da consciência política.

Ao contrário dessa leitura que aproxima Freire do marxismo, Zitkoski argumenta que

Em Freire há visão dialética diferenciada em relação à tradição moderna. De uma forma distinta dos clássicos da dialética moderna (Hegel e Marx), há em seu pensamento uma significativa diferença no modo como fundamenta o processo dialético da vida humana em seu todo, pois parte da realidade concreta dos seres humanos desumanizados com o objetivo de problematizar seu mundo através do diálogo crítico e transformador das culturas.

Freire retoma a dialética em suas origens gregas e nos recoloca a relação entre dialética e diálogo conferindo, assim, novos fundamentos que superem a clássica tríade dialética inaugurada pela modernidade ocidental e tradicionalmente expressa a partir dos termos hegelianos: Afirmação – Negação – Negação da negação. O que Freire aponta de novo em sua concepção dialética é a compreensão de história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado (Zitkoski, 2015, p. 201).

O que o autor parece ignorar é que a elaboração pedagógica marxiana de que o "educador precisa ser educado" (Marx e Engels, 1998) foi incorporada e desenvolvida por Freire de forma coerente e fiel aos pressupostos e métodos do marxismo, que toma o trabalhador como sujeito histórico da luta de classes. Ou seja, o diálogo, que é apontado como elemento clássico da dialética freireana que remonta aos gregos, na verdade, não contradiz a noção de antagonismo de classe. Pelo contrário, Freire considera que só há diálogo possível entre os oprimidos em seu processo de libertação, mas não com os opressores, com quem não pode haver diálogo, apenas luta.

Essa perspectiva remonta à tradição luxemburguista, que considera que a autonomia do sujeito revolucionário é condição para o conteúdo revolucionário da organização social-democrática/comunista. Não pode haver sujeito revolucionário onde a direção política domestica os trabalhadores. O diálogo é, portanto, um instrumento de auto-organização dos trabalhadores em seu processo de tomada de consciência e não de transformação/humanização do opressor. Freire é explícito quanto à necessidade de acabar com o Estado e com as classes, não pode haver transformação real sem uma mudança econômica profunda da sociedade.

A aposta na organização e na auto-educação dos trabalhadores não implica uma renúncia da concepção revolucionária, mas um método revolucionário para construção das condições subjetivas para a tomada do poder e supressão do Estado e das classes. Apesar disso, autores importantes no campo freireano fazem interpretações dúbias em relação a essa filiação revolucionária. Moacir Gadotti

(2015, p. 556), por exemplo, defende que

O oprimido não se liberta tomando o lugar do seu opressor. Por isso, dizia Freire, é preciso reinventar o poder. O poder dos poderosos só cria pessoas despossuídas de poder e é preciso que todas as pessoas exerçam o poder. O poderoso depende do despojado de poder. Por isso *o poder precisa ser dissolvido, não conquistado*. A sociedade precisa livrar-se de relações de poder de mando e subordinação. É preciso criar relações radicalmente democráticas. Aqui, o conceito-chave de Freire é a autodeterminação, tal como havia sido pensado por Karl Marx e que se completa com o conceito gramsciano de "sociedade autorregulada" (o destaque é meu).

Aqui temos mais uma nuance importante. De fato, Freire questiona a visão mecanicista que aparentemente defende uma mera inversão de poder, ainda que não haja uma elaboração explícita do marxismo em relação a isso, o marxismo vulgar vai nesse sentido. O debate de Rosa Luxemburgo com Lênin tem como pano de fundo justamente a questão da transição socialista, coisa que Freire refletiu em sua teoria pedagógica, com os conceitos de trabalhos educativos e educação sistemática [11].

Ou seja, há uma teoria da transição implícita em Freire que considera a dissolução do poder, mas não prescinde da conquista do poder. Ao contrário, e de acordo com a teoria marxista, ele prevê a tomada do poder. Por isso ele defende que "[…] o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violenta quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode *inaugurar* o amor" (Freire *apud* Zehuri, 2026, p. 82-83).

Sobre o conceito de amorosidade em Freire vale a pena destacar o princípio ético da não violência e reconhecer o debate clássico acerca do uso legítimo da força para alcançar a justiça. Se em Freire (1967) há de fato uma defesa do Estado, a amorosidade e a violência estão atrelados à uma ideia genérica de ser humano que oculta as relações de classe, apostando em um desenvolvimento e modernização que transcenda o conflito sem ruptura com a ordem capitalista.

Por outro lado, a partir de Freire (2018) há definitivamente uma noção de violência muito influenciada por Franz Fanon e pelo marxismo, onde a perspectiva de classe identifica o caráter estrutural da dominação econômica, política e ideológica. A reação a essa violência só é vista como igualmente violenta na medida em que se torna um efeito colateral, ou melhor, um ensaio e desenvolvimento de uma forma de poder superior. Pode ser interpretado também como uma reação aparentemente

violenta que representa o uso legítimo da força, uma resposta à violência do opressor, que pode, diferentemente daquela que a criou, produzir justiça e amor.

Nesse caso, temos uma posição teórica e política abertamente organizativa e antagônica ao Estado Capitalista. Há também, de forma coerente com o que foi afirmado agora, uma reflexão em torno do Estado Socialista de Transição, que é pensado como uma ditadura dos oprimidos que tem como objetivo principal evitar o retorno dos opressores ao poder. E alerta, não podemos confundir as experiências do Socialismo Real e a burocratização do Estado Socialista com o Estado de Transição, que é revolucionário:

Esse enrijecimento (burocracia) não se confunde, pois, com os freios referidos anteriormente e que têm que ser impostos aos antigos opressores para que não restaurem a antiga ordem dominadora. É de outra natureza. Implica a revolução que, estagnando-se, volta-se contra o povo, utilizando o mesmo aparato burocrático repressivo do Estado, que deveria ter sido radicalmente suprimido, como tantas vezes salientou Marx. (Freire, [1970] 2018, p. 61 *apud.* Zehuri, 2024, p. 115)

A amorosidade, influenciada pelo personalismo cristão de Mounier, se transforma radicalmente. Primeiro, do amor cristão idealista, que oculta os conflitos de classe e busca pacificar os interesses opostos sob a atuação de uma “verdadeira elite” (Freire, 1967) e de um Estado democrático que não se opõe ao capitalismo. Na segunda fase, Freire (2018) transforma a amorosidade em um ato de rebelião, parte integrante do espírito revolucionário, citando o líder da revolução Cubana, Ernesto Guevara, e o padre guerrilheiro colombiano, Camilo Torres.

Há uma herança cristã evidente, mas transforma-se em parte da Teologia da Libertação. Da possibilidade imediata de um amor ao próximo para a necessidade de aprofundar o diálogo entre oprimidos para o enfrentamento contra os opressores. Perder de vista a radicalidade política dessa teologia da libertação e da perspectiva pedagógica revolucionária da Pedagogia do Oprimido é o que sustenta a aplicação descontextualizada e superficial das ideias freireanas como um corpo teórico independente do marxismo. Retirado da tradição de Rosa Luxemburgo e Antonio Gramsci, autores que Freire contribui para aprofundar, resta pouco mais do que uma combinação bizarra entre o pragmatismo de John Dewey, o personalismo de Mounier e dos existencialistas, como Jaspers.

As influências de Freire e a sua síntese teórica

O Freire clássico, que apresenta uma teoria original da educação, combina todas essas influências, que estão presentes no Brasil através da Escola Nova e da ideologia Nacional-Desenvolvimentista, com uma leitura orgânica do marxismo. Como ele mesmo declarou, ele encontrou Marx entre os camponeses (Freire, 1979), o que o tornou, especialmente através do contato com a Revolução Chilena, um intelectual orgânico da classe trabalhadora latino-americana (Zehuri, 2026).

Como se não fosse suficiente, não é apenas em relação aos conceitos de classe social e de Estado que a perspectiva freireana se transforma. Kronbauer (2015) não está enganado em afirmar a importância da expressão ação-reflexão na obra de Freire. Mas a única ocorrência desses dois termos em uma mesma frase no livro *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 1967) é para defender a submissão da ação à reflexão e não há movimento contrário, bem como não há menção ao termo práxis. É somente nas obras posteriores que Freire adota uma filosofia da práxis nos termos marxistas (ver gráfico 1).

Para finalizar essa comparação entre as nuances da obra de Freire e as interpretações freireanas presentes no *Dicionário Paulo Freire* (Streck, Redin e Zitkoski, 2015), veja os gráficos a seguir sobre as palavras mais recorrentes em Freire (1967) e Freire (1981), fechando um ciclo de mudanças que ocorreram no pensamento do autor entre 1967 e 1974 (Zehuri, 2026). Os gráficos a seguir ilustram essas mudanças [12].


consciência
liberdade
inexperiência
mudança
analfabeto
democratização
histórico
desenvolvimento
esperança
domínio
discussão
brasileira
sujeito
dialogação
palavra
debate
realidade
nacional
transitividade
cultura
crítica
criticidade
brasil
brasileiro
sociedade
escravo
diálogo
homem
trânsito
ingênua
alienação
responsabilidade
palavras
popular
relações
educação
história
poder
alfabetização
libertação
ação
experiência
democrática
povo
classe
verdade
trabalho
participação
intransitividade
tempo
mundo
homens
cultural
massificação
problemas
país
política
experiências
temas
reflexão
transição
privilégios
aprendizado
democracia
contradições
natureza
transformação
superação

Gráfico 4 – Nuvem de Palavras de Educação Como Prática da Liberdade
Fonte: *Zehuri (2026, p. 158).*

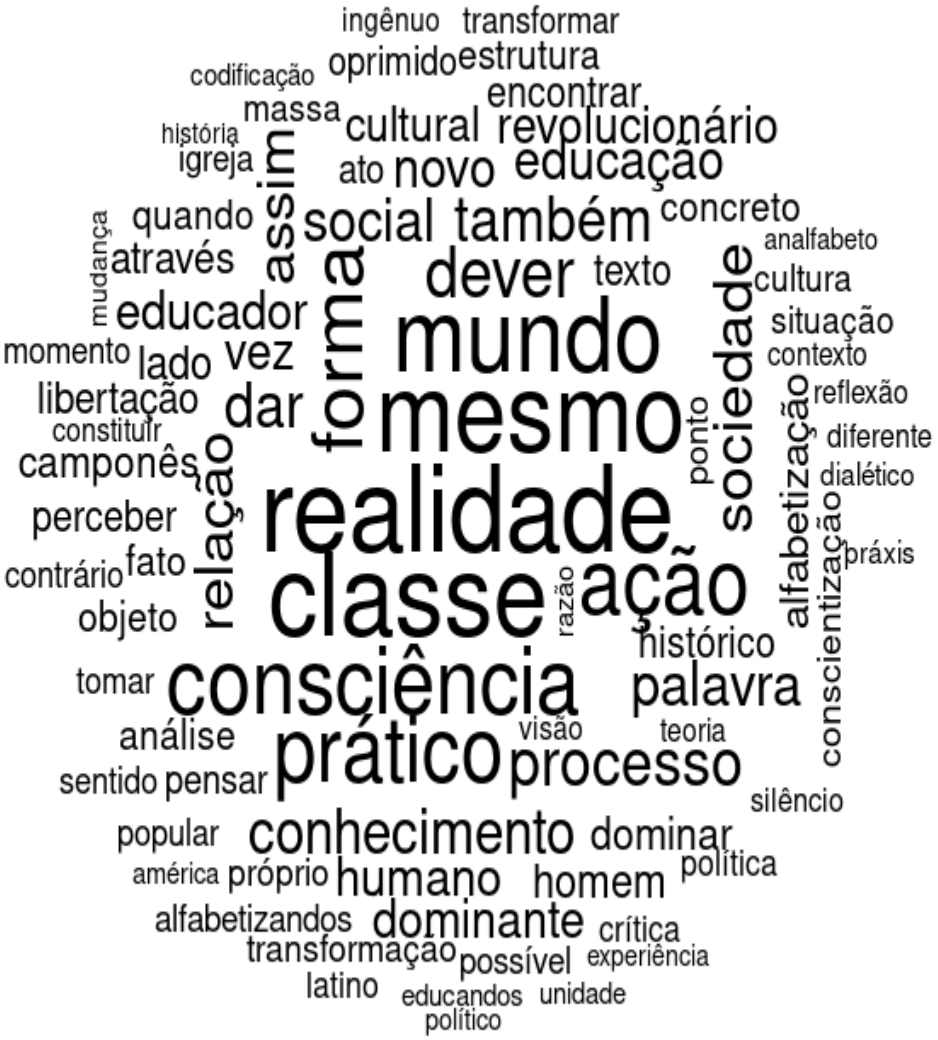

ingênuo
transformar
oprimido
estrutura
codificação
encontrar
massa
cultural
revolucionário
história
igreja
assim
ato
novo
educação
quando
social
também
concreto
analfabeto
mudança
através
forma
dever
texto
cultura
educador
mundo
sociedade
situação
momento
lado
vez
contexto
libertação
dar
mesmo
reflexão
ponto
constituir
diferente
camponês
relação
realidade
dialético
perceber
alfabetização
práxis
contrário
fato
classe
ação
razão
objeto
histórico
conscientização
tomar
consciência
palavra
análise
visão
teoria
prático
processo
sentido
pensar
silêncio
popular
conhecimento
dominar
política
américa
próprio
humano
homem
alfabetizandos
dominante
crítica
transformação
possível
experiência
latino
educandos
unidade
político

Gráfico 5 – Nuvem de Palavras de Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos *Fonte:* *Zehuri (2026, p. 159).*

Nota-se que algumas palavras utilizadas em Freire (1967) referentes ao sujeito, como homem, sociedade e povo, são genéricas e dão lugar a outras, como classe. Sociedade continua sendo um termo utilizado, já não no mesmo sentido genérico, mas como uma sociedade de classes e perde importância em relação a outras, como realidade, consciência e ação.

No Brasil, a interpretação da obra de Freire apresenta uma característica curiosa, que seria interessante comparar com a sua difusão a nível internacional. Há muitos freireanos que se esforçam por diferenciar-se do marxismo. Kronbauer (2015), por exemplo, atribui ao personalismo o "estofo antropológico mais radical", comparativamente ao conceito marxista de práxis.

A questão que se coloca não é quem é mais fiel a Freire ou ao marxismo, pois qualquer filiação que se pretenda e ambas as opções aqui colocadas não só permitem como exigem a postura crítica de constante reinvenção de si próprias. Uma eventual acusação de dogmatismo, que pode estar direcionada ao marxismo, em favor de uma leitura liberal de Freire, promove uma traição de seu núcleo principal. É possível observar, como demonstrado em Zehuri (2016), que Freire abandona referências personalistas em favor de um existencialismo mais crítico, incorporando o marxismo de forma orgânica no seu pensamento, assim como fez Sartre (2002).

Dermeval Saviani (2008, 2011, 2021), que é um dos principais marxistas brasileiros no campo da educação, onde difundiu as ideias de Gramsci desde sua perspectiva, afirma que Freire não é marxista. Saviani defende que Freire, mesmo quando cita autores marxistas "em profusão", não assume um compromisso teórico com essa tradição. Saviani representa uma importante corrente educacional brasileira que marcou a sua posição pela "defesa intransigente da escola pública" (Saviani *apud* Zehuri, 2026). Uma das características dessa posição é a crítica dos chamados teóricos *crítico-reprodutivistas*, como Pierre Bourdieu e Althusser, que apontaram o papel da escola na sustentação da ordem capitalista.

Saviani e outros autores da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), como Cury (1980), defenderam a disputa da escola como espaço de luta e organização dos

trabalhadores, aplicando conceitos gramscianos como hegemonia para justificar sua posição. Ao contrário dos *crítico-reprodutivistas*, a PHC buscou contrapor-se ao *fatalismo* que aponta a escola como espaço exclusivo da classe dominante. É evidente que essa oposição entre PHC e os *crítico-reprodutivistas* não pode ser estendida a Paulo Freire, uma vez que o educador chegou até mesmo a atuar no Estado, como secretário de educação do município de São Paulo, sob o mandato da prefeita Luiza Erundina, pelo partido dos trabalhadores.

Contudo, o debate entre Saviani e Freire, apesar de não se dar de forma aberta e aprofundada, acaba por marcar uma certa oposição entre freireanos e marxistas desde os anos 1980. Freire lamentou não ter sido compreendido pelos marxistas (Torres, 2008), apesar de haver quem o considere um dos maiores continuadores de Marx, ao lado de Gramsci (Allman, 2007). Compreender esse distanciamento no contexto brasileiro depende de uma contextualização que situe as diferenças entre as lutas dos anos 1960, que produziram Freire, daquelas dos anos 1980, quando esse debate se deu.

O processo que produziu as experiências de Freire e explicam o seu amadurecimento político e a aproximação com o marxismo (Vasconcelos, 2020; Kirkendall, 2010; Zehuri, 2026) contou com uma explosão social e sínteses teóricas impulsionadas pela participação popular. É o caso da aproximação dos cristãos de esquerda e dos marxistas, que é representada pela Teologia da Libertação. Considero que o Partido dos Trabalhadores (PT), criado em 1979, durante a abertura política e declínio da ditadura brasileira, apresenta aproximações com essas sínteses, uma vez que as Comunidades Eclesiais de Base constituíram movimentos importantes da base do partido, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O PT reuniu na sua criação comunistas e cristãos, assim como havia ocorrido nos anos 1960, e a biografia de Freire representa essa marca, que também está presente na história da Educação Popular e dos movimentos sociais. Contudo, parte dos comunistas mantiveram a sua autonomia, e Saviani permanece mais próximo aos comunistas ligados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), na clandestinidade até 1985, ligados dessa forma ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Se compararmos as estratégias desses partidos, como faz Mauro Iasi (2012), observamos que o PT propõe uma estratégia de acúmulo de forças por fora do Estado, para impulsionar as candidaturas aos cargos de representação e oferecer apoio político às reformas pela via democrática, no interior do Estado. Essa

estratégia é uma reedição da estratégia Nacional-Democrática do PCB, com a diferença de uma recusa inicial à aliança com a burguesia como forma de alcançar tal objetivo. Ao contrário, o PT apostou na mobilização popular e, inicialmente, de setores da pequena-burguesia. O debate entre Saviani e Freire tem esse pano de fundo estratégico.

Sem defender uma aliança com a burguesia, Saviani (2008) é coerente com a estratégia comunista da reforma democrática pelo Estado, uma vez que a escola seria o espaço imediato da disputa das consciências. Freire, por outro lado, representa as disputas dos anos 1960, quando a derrota das campanhas pela educação pública levaram à atuação por fora do Estado, que foi elaborada posteriormente pelo PT na estratégia Democrático-Popular. Ou seja, nem Saviani (2008) nem Freire (2018) defendem a aliança com a burguesia, contudo, divergem em relação à relação com o Estado em suas estratégias políticas na educação.

Saviani (2011) não reconhece que Freire rompeu com o nacional-desenvolvimentismo e afirma que o conceito de diálogo e a amorosidade tem como resultado uma política de conciliação de classes. Saviani (2021) afirma que Freire não é marxista e utiliza uma declaração do mesmo afirmando que não é marxista por uma questão de “humildade [...] é muito sério dizer que alguém é marxista” (Freire *apud* Zehuri, 2024, p. 109). Neste sentido, Saviani afirma que os conceitos de situação-limite e inédito viável em Freire, que é inspirado nos conceitos de consciência real e consciência possível de Lucien Goldman, não carregam a noção de antagonismo de classe.

Saviani (2021) se equivoca neste ponto, ao ignorar que a concepção de classe social de Freire muda e incorpora a tese da luta de classes do marxismo, bem como a exigência da abolição do Estado, como argumentado acima, para solução do conflito de forma definitiva. Ao tomar como pressuposto a continuidade das concepções escolanovistas e desenvolvimentistas, apoiado nas teses de Paiva (1979), Saviani (2011; 2021) não reconhece a mudança das concepções que alteram de forma brusca o pensamento freireano (Holst, 2020; Zehuri, 2026).

É importante reconhecer esses equívocos nas leituras contemporâneas, que reforçam preconceitos e dar continuidade às investigações da obra freireana para compreender em que medida há zonas desconhecidas sobre a teoria educacional desse clássico que ainda merecem aprofundamento. Também é preciso esclarecer ainda se há uma distinção significativa entre as leituras que se faz de Freire no Brasil e no exterior. Dados sobre as obras citadas em diferentes línguas apontam

para uma diferença importante, no sentido que analisamos neste trabalho (Ver Quadro 1).

Quadro 1 – Citações a Freire por livro e por língua *Fonte:* *Zehuri (2026, p. 231).*

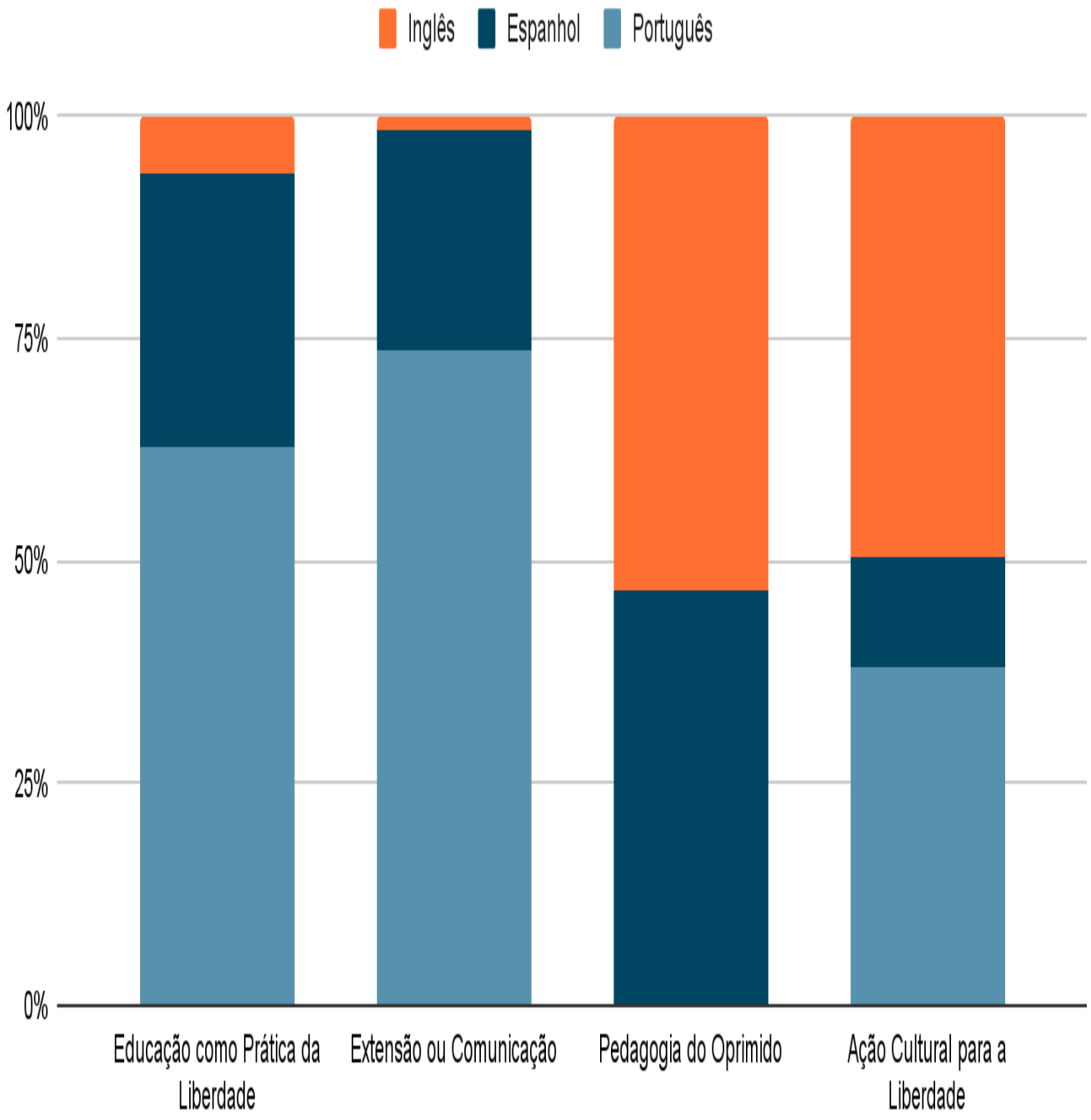


Gráfico 6 – Proporção de citações a Freire por obra e por idioma (1967-1974) ***Fonte:*** *Zehuri (2026, p. 232).*

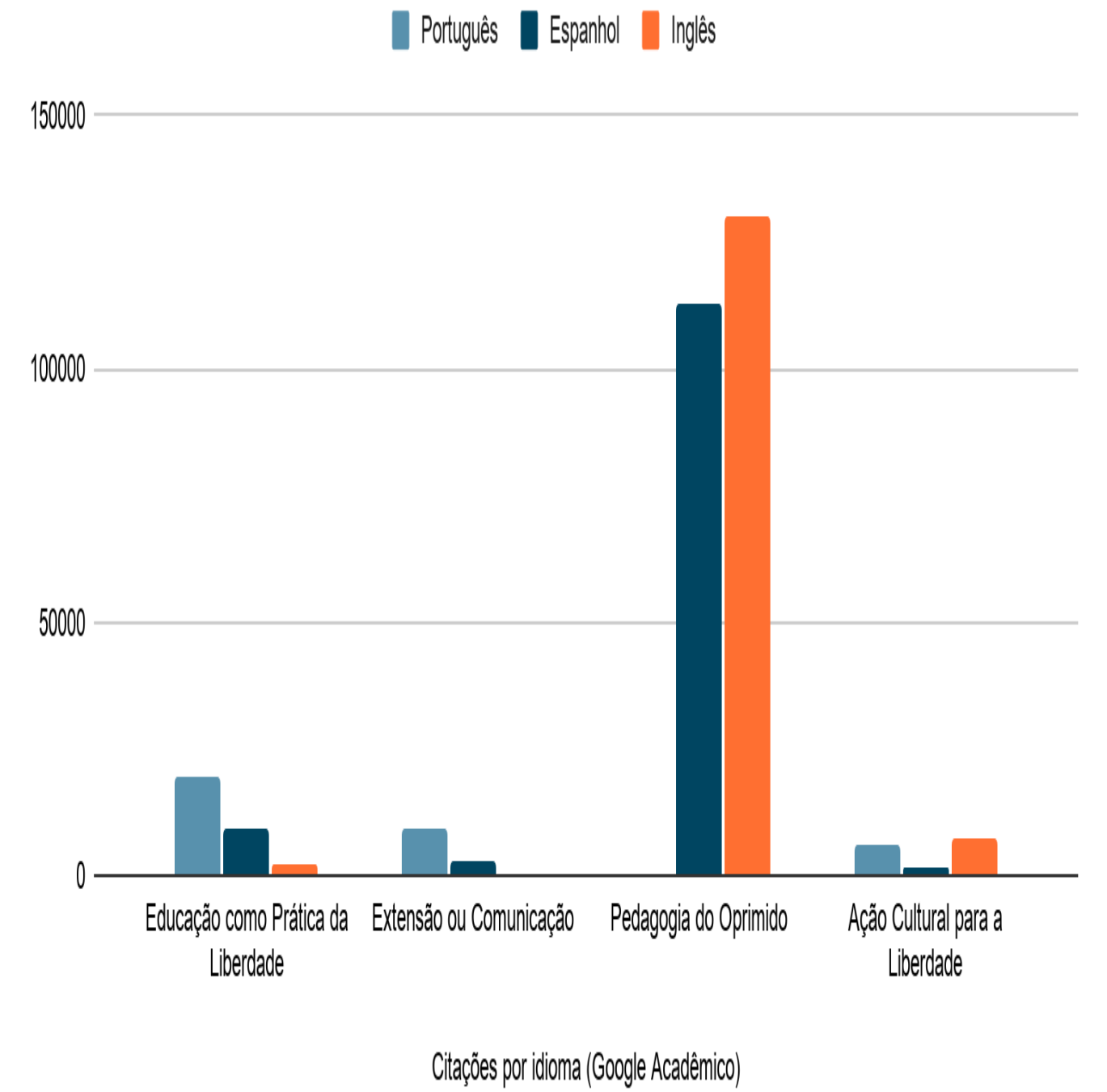

Português
Espanhol
Inglês
150000
100000
50000
0
Educação como Prática da Liberdade
Extensão ou Comunicação
Pedagogia do Oprimido
Ação Cultural para a Liberdade
Citações por idioma (Google Acadêmico)

Gráfico 7 – Volume de citações a Freire por idioma (1967-1974) – escala padrão *Fonte:* *Zehuri (2026, p.233).*

Nos gráficos 6 e 7 observamos que há uma discrepância considerável entre o volume de citações à obra freireana do período (1967-1974) em português, inglês e espanhol. Enquanto Pedagogia do Oprimido tem grande volume de citações em inglês e espanhol, segundo dados do Google Acadêmico, as citações em português são irrelevantes para esse livro. Enquanto isso, em português a proporção de citações é muito maior para o livro Educação como Prática da Liberdade, cuja repercussão não é significativa para o público de língua inglesa. Isso demonstra a importância de uma avaliação acerca da recepção de sua obra e diferenças interpretativas que decorrem dessa discrepância editorial.

Conclusões

Observamos uma presença importante de autores estrangeiros que relacionam Freire ao marxismo, ao contrário do que acontece no Brasil (Pizzolato e Holst, 2017; Allman, 2007; McLaren, 2000; Stánczsyk, 2021; Suoranta, 2023, 2021; Au, 2017). No Brasil quem tem feito essa relação são justamente os seus maiores críticos, a extrema direita ligada ao ex-presidente Jair Bolsonaro.

Ao analisar a obra de Freire, notamos que a influência da teoria marxista é especialmente relevante, sobretudo a tese educacional de que *o educador também precisa ser educado*, base sobre a qual o autor constrói o seu método a partir de 1968. Parte dos freireanos reconhecem e o interpretam a partir de outras referências teóricas, que não consideram a importância da crítica ao Estado e às classes sociais. Buscamos demonstrar que tal silenciamento não ocorre em autores internacionais, uma vez que as obras clássicas e mais citadas em inglês e espanhol não permitem deixar de lado tais questões.

A predominância de tal interpretação ocorre, no Brasil, a partir de leituras que privilegiam outras obras, anteriores à 1968, quando a influência marxista ainda não se fazia presente, distanciando-se da recepção que Freire teve internacionalmente e que o fizeram um clássico mundial.

Referências

Allman, Paula. (2007). *On Marx: An Introduction to the Revolutionary Intellect of Karl Marx.* Sense Publishers. Rotterdam.

Au, Wayne. (2017). The Dialectical Materialism of Paulo Freire's Critical Pedagogy. *Revista Reflexão e Ação*, 25(2),171-195, Maio./Ago. Santa Cruz do Sul.

Brayner, Flávio Henrique A. (2017). Paulofreireanismo: instituindo uma teologia laica? *Revista Brasileira de Educação,* 22(/0), 851-872. https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227042

Cury, Carlos Roberto Jamil. (1980). Educação e Ideologia. *Cadernos de Pesquisa, 35*, 80-83.

Fanon, Franz. (1961). *Os Condenados da Terra*. Editora Ulisseia Limitada: Lisboa.

Freire, Paulo (2018). *Pedagogia do Oprimido*. 65ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

_____ (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (1979). *Revista Educação & Sociedade*, *3*. Campinas, SP: CEDES.

Gadotti, Moacir (2015). Poder. Em: Danilo Streck, Euclides Redin y Jaime José Zitkoski (Coord.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª edição. Autêntica.

Gramsci, Antonio (1999). *Cadernos do cárcere*. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Holst, John D. (2020). *Paulo Freire en Chile (1964-1969): la Pedagogía del Oprimido en su contexto económico y sociopolítico*. Tradução: Maria Alícia Rueda*. Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos, 11,* 3-37.

Iasi, Mauro Luís (2012). *A Metamorfose da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento*. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular.

Kirkendall, Andrew J (2010). *Paulo Freire & the Cold War Politics of Literacy*. University of North Carolina Press.

Kronbauer. Luiz Gilberto (2015). Ação-reflexão. Em: Danilo Streck, Euclides Redin y Jaime José Zitkoski (Coord.). Dicionário Paulo Freire. 2ª edição. Autêntica.

Lindsay, James (2022). *The Marxification of Education: Paulo Freire's Critical Marxism and the Theft of Education.* New Discourses. Orlando.

Luxemburgo, Rosa (1991). *Questões de organização da social democracia russa.* Editora vozes.

Mclaren, Peter (2000). *Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution.* Rowman & Littlefield.

Marx, Karl y Engels, Friedrich (1998). *Teses sobre Feuerbach*. [introdução de Jacob Gorender; tradução de Luis Claudio de Castro e Costa, São Paulo: Martins Fontes.

Millán, Fernando Torres (2015). Páscoa. Em: Danilo Streck, Euclides Redin y Jaime José Zitkoski (Coord.). Dicionário Paulo Freire. 2ª edição. Autêntica.

Paiva, Vanilda Pereira (1979). Existencialismo Cristão e Culturalismo: sua Presença na Obra de Freire. Rio de Janeiro: *Revista Síntese,16*(VI).

Sartre, Jean-Paul (2002). *Crítica da Razão Dialética*. Rio de Janeiro: DP & A editora.

Saviani, Dermeval (2011). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4ª edição. Campinas: Editora Autores Associados.

_____ (2008). *Escola e democracia.* Edição comemorativa. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados.

_____ (2021). Paulo Freire, Centésimo Ano: Mais que um Método, uma Concepção Crítica de Educação. *Revista Educação & Sociedade, 42.* Seção Comemorativa – Paulo Freire 100 anos: Campinas. https://doi.org/10.1590/ES.254988

Schlindwein , I. G. C., & Catini, C. de R. (2021). Educação Popular como prática coletiva de insurgência e emancipação. *Revista Tempos E Espaços Em Educação, 14*(33), e14279. https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.14279

Scocuglia, Afosno Celso (2015). Reinventar/reinvenção. Em Danilo Streck, Euclides Redin y Jaime José Zitkoski (Coord.). Dicionário Paulo Freire. 2ª edição. Autêntica.

Silva, Camila Téo. (2017). *A Gênese da Pedagogia do Oprimido: o manuscrito. Dissertação de mestrado orientada por Marcelo Módolo*. São Paulo.

Stánczyk, Piotr (2021). The critique of the critical critique of critical pedagogy: Freire, Suchodolski and the materialist pedagogy of emancipation. *Critical Education, 12*(4), 1-24. Acessível em: http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186502.

Streck, Danilo; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (2015). (Coord.). *Dicionário Paulo Freire.* 2ª edição. Autêntica.

Suoranta, Juha (2023). Paulo Freire: um educador marxista. *Revista Educere Et Educare,18*(46), 68-94. Dossiê Princípios Transversais. https://doi.org/10.48075/educare.v18i46.30780

_____ (2021). Paulo Freire: meu mentor revolucionário. *Revista Vagalumear. 01(01)*

Torres, Carlos Alberto (2008). *Reinventando Paulo Freire 40 anos depois. 40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido* / Moacir Gadotti, (org.). — São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 1).

Vasconcelos, Joana Salém (2020). *O lápis é mais pesado que a enxada: reforma agrária no Chile e pedagogias camponesas para transformação econômica (1955-1973).* Tese de Doutorado em História Econômica pela Universidade de São Paulo, São Paulo.

Viana, Marta Loula Dourado (2020*). Educação, Cultura e Revolução: O debate e a atuação do PCB e dos intelectuais marxistas no período nacional desenvolvimentista (1946-1964)*. Tese de Doutorado em educação. Campinas, Unicamp.

Wallerstein, Immanuel Maurice (2002). *Após o liberalismo:em busca da reconstrução do mundo.* Tradução de Ricardo Aníbal Rosenbusch. Petrópolis, RJ:Vozes.

Zehuri, Yan Caramel (2024). Pedagogia do Oprimido: questões de organização e estratégia revolucionária. *XII Colóquio Internacional Paulo Freire.* (pp. 100- 121). UFPE/Centro Paulo Freire.

https://centropaulofreire.com.br/wp-content/uploads/2025/03/Livro1XIIColoquioInternacionalPauloFreireRecife-PE2024EducacaoLibertadora-EsperancarParaAReconstrucaoDoBrasil.pdf.

_____ (2026). *O Outro Paulo Freire: o aprendiz da revolução*. Tese de doutorado em Educação. Campinas, Unicamp.

Notas

[1] Penso que o mesmo pode se dizer em relação a Marx, bem como a Freud, Foucault e outros, cuja grandeza traz consigo um aparato de correntes que disputam os seus legados e tornam-se uma espécie de seita para os convertidos. Geralmente essas seitas carregam o que há de melhor dos autores, mas também estão muito aquém do que a corrente de pensamento representa para o conjunto da sociedade.

[2] Entrevista do então Presidente da República na sua residência oficial, o Palácio da Alvorada, eventos frequentes que foram batizados de “cercadinho da Alvorada”, onde o político reunia jornalistas e seguidores para dar declarações cotidianamente. Na ocasião, Bolsonaro responsabilizou Freire pelo fracasso da educação brasileira. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=4o4YONa9byg

[3] Filósofo autodidata residente nos EUA, que foi popularizado com a ascensão política de Bolsonaro a partir de 2015, tornando-se uma das figuras mais influentes intelectualmente entre a direita. Muitos simpatizantes encontraram nos cursos de formação política de Carvalho, material para elaborar a suas posições de repulsa em relação ao Partido dos Trabalhadores e à esquerda em geral. Freire foi um alvo preferencial desses ataques. Carvalho afirma que não há evidência de que Freire tenha sido original ou de que seus métodos realmente funcionem. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=ZJ37UvMF5sg

[4] O próprio Freire (1989, p. 1989, p. 6) reconhece que o livro *Pedagogia do Oprimido* foi escrito em um contexto de “intensa criatividade”, Lutgardes (*apud* Silva, 2017, p. 537) afirma que é desse livro que derivam todos os outros que vieram depois.

[5] Freire cita os acontecimentos de maio de 1968 na França como um exemplo do

sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época, trata-se de um período de crítica de como o ser humano se vê em sua humanidade. Enquanto as duas potências da Guerra Fria disputavam a dianteira do avanço tecnológico, Freire via nos movimentos de rebelião a exigência de pensar algo mais básico, as relações de troca de saber, intrínsecas às organizações políticas e sociais de uma forma geral. Sem uma nova educação não é possível uma nova sociedade, mas também a velha sociedade não pode criar uma nova educação.

[6] Para Joana Vasconcelos (2020), o livro é um documento histórico da Reforma Agrária chilena. A autora demonstra isso com uma riqueza de detalhes, historicizando a obra de Freire, mas é possível dizer também a partir de uma análise sobre a originalidade teórica de sua obra que o livro é um documento da revolução latino-americana (Zehuri, 2026).

[7] Os textos de *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos* (Freire, 1981) são uma coletânea de artigos publicados entre 1968 e 1974, portanto, não corresponde de todo a um período em que Freire viveu no Chile. Contudo, considero que os desdobramentos de suas ideias estão muito mais relacionados aos aprendizados do intenso período chileno do que ao que o educador viveu em sua passagem pelos EUA e Europa. Essa leitura corresponde à visão de Lutgardes, filho de Freire, citada anteriormente. A experiência revolucionária teve um impacto profundo e definitivo sobre suas ideias.

[8] “Alguns deles (educadores), amedrontados, renunciam ao trabalho iniciado; outros, aceitando o desafio que aquela releitura lhes coloca, refazem igualmente sua leitura e, abandonando o espontaneísmo humanitarista, se tornam realmente militantes. ‘Alfabetizam-se’ politicamente, com os analfabetos a quem pretendiam salvar.” (Freire, [1970] 1981, p.59-60 *apud* Zehuri, 2024, p. 111). “Dessa morte e renascimento (páscoa freireana) nasce ‘o novo homem e a nova mulher’, ‘verdadeiro militante’, ‘revolucionário’” (Freire *apud* Zehuri, 2026).

[9] Reflexão e ação foram buscadas como polaridades de uma contradição na mesma frase.

[10] Ver nota 17 da página 61 (Freire, 2018), citado mais abaixo. Zehuri (2026) argumenta que há uma teoria pedagógica e organizativa para o Estado de transição elaborada nos conceito de trabalhos educativos e educação sistemática.

[11] Há, neste sentido, uma teoria educacional da transição socialista, que também

é uma teoria da organização política revolucionária. Uma vez que o trabalho educativo, visto como uma dimensão da organização, é um ensaio para as novas formas de poder que serão implementadas na transição, a nova educação sistemática não pode ser completamente elaborada no interior da velha sociedade, mas é desenhada pela organização e seu processo de educação de militantes e quadros.

[12] Gráficos de tipo nuvem de palavras elaborados através da ferramenta IRAMUTEQ 0.8 Alpha 7, instalado no sistema operacional Linux. Foram descartadas palavras cuja análise de conteúdo não são úteis e distorcem os resultados gráficos, como artigos, verbos e adjetivos. Os textos foram inseridos na ferramenta, que quantifica e transforma graficamente, cada termo proporcionalmente à quantidade de ocorrências.

Paulo Freire y las lecturas contemporáneas de su obra

También en Português

Yan Caramel Zehuri, Doutor em Educação – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil; Professor da Rede Estadual de Educação de São Paulo

Resumen

Este artículo propone analizar dos corrientes de pensamiento que interpretan las ideas de Paulo Freire en Brasil, basándose en cuatro fuentes: Streck, Redin y Zitkoski (2015) y Saviani (2008; 2011; 2021). El análisis parte de un diagnóstico realizado por Zehuri (2026), quien señala un cambio significativo en el pensamiento freiriano que estas corrientes no reconocen, un aspecto relevante en el contexto brasileño. El trabajo presenta datos sobre la obra de Freire, destacando la necesidad de continuar investigando estas discrepancias a nivel internacional.

Palabras clave: Paulo Freire, marxismo, pedagogía del oprimido, Estado, clase social.

La obra de Paulo Freire es vasta, multifacética, posee diversos desarrollos epistemológicos multidisciplinarios, permite enfoques teóricos variados, y todo esto es solo una pequeña parte de las condiciones que la convierten en una obra clásica. Y como ocurre con todos los teóricos clásicos, las cuestiones que recorren sus textos se debaten hasta el infinito, sin llegar nunca a su fin, abriendo siempre nuevos horizontes de desarrollo. Y, sin embargo, cierran viejos horizontes, las tendencias nacen y mueren. Pero lo clásico permanece, a veces más idealizado, a veces más encarnado. Me propongo arrojar luz sobre lo que considero una tendencia original y actual en su obra, dialogando críticamente con quienes enfatizan una lectura diferente respecto a la afiliación teórica de Freire.

Parte de los debates en torno a un autor de esta magnitud son las idolatrías o, como argumentó Flávio Brayner (2017), la formación de una teología secular en torno a la figura mesiánica de su máximo representante, así como de sus herederos [1]. Y como todo santo también se granjea enemigos, a veces lo hace porque, como decimos en Brasil, "un santo en su propia casa no hace milagros", o incluso porque un milagro para el bien requiere la lucha contra el mal. Freire también fue demonizado. Curiosamente, fue santificado y demonizado internacionalmente, lo

que demuestra la amplitud de su alcance teórico. En Brasil, tenemos la figura de Jair Bolsonaro, quien llamó a Freire "energúmeno", un término de origen religioso que designa a alguien poseído por un demonio [2].

Antes de Bolsonaro, el gurú de la derecha brasileña, Olavo de Carvalho [3], afirmaba las mismas tesis sobre Freire. Y posiblemente, debido a la influencia directa que la cultura norteamericana y los debates conservadores ejercieron sobre Carvalho, este fue influenciado por alguien que se opone constantemente a Freire en Estados Unidos: James Lindsay. Es autor del libro titulado La marxificación de la educación: el marxismo crítico de Paulo Freire y el robo de la educación (Lindsay, 2022), y sus 5 vídeos más populares en YouTube acumulan 9,4 millones de visualizaciones. Para Lindsay (2022),

La educación nos ha sido robada a nosotros y a nuestros hijos. Este robo de la educación tiene un propósito: permite que una falsificación la reemplace. El mecanismo y la descripción de este gigantesco robo educativo se pueden resumir en una sola frase: Nuestros hijos estudian en las escuelas de Paulo Freire [...] la teoría educativa que domina todas las facultades de educación en Norteamérica (Lindsay citada por Zehuri, 2026; traducción libre).

Por lo tanto, existe la percepción de que Freire es un revolucionario entre quienes lo demonizan, pero ¿cómo lo ven sus seguidores? ¿Cómo interpretan a Paulo Freire quienes supuestamente lo idolatran o los críticos freireanos? Y, ¿es posible que los revolucionarios lo reconozcan como uno de los suyos o, por el contrario, lo rechacen como un autor dócil y conciliador? Después de todo, ¿es Freire un autor marxista o no? Estas son las preguntas que guían las reflexiones de este artículo y que pretendo responder a continuación.

Para ello, propongo un análisis de algunos de sus intérpretes, quienes contribuyeron con parte del vocabulario del libro *Dicionário Paulo Freire* (Streck, Redin y Zitkoski, 2015). También analizo brevemente la crítica de Dermeval Saviani (2008, 2011, 2021) a Freire y su pedagogía. Mi intención es demostrar que, a pesar de que la crítica conservadora considera a Paulo Freire, figura clave en la educación, como revolucionario, y que representa la principal influencia teórica de lo que identifican como una corriente marxista en la educación, no es visto como un autor marxista por los estudiosos freireanos y/o marxistas. En otra ocasión, he dedicado mayor atención al lugar de la teoría marxista en las obras del exilio, especialmente entre 1968 y 1974. Me referiré a este estudio (Zehuri, 2026) únicamente para ilustrar cómo las interpretaciones sobre el pedagogo contrastan con lo que observamos en

su obra, sobre todo en su momento de mayor creatividad [4].

Algunos consideran que la visión de Freire sobre la necesidad de reinventar lo que se estudia se relaciona con su crítica al dogmatismo y la servilidad de los militantes hacia los líderes. Esta postura coincide con la influencia del empirismo de John Dewey, fuente de inspiración para la Nueva Escuela en Brasil, cuya presencia es muy evidente en los primeros textos de Freire (1959, 1967). Pero también continúa la tradición de importantes intelectuales marxistas, esenciales para comprender su pensamiento, como Rosa Luxemburgo y Georg Lukács, citados por él en su obra (Freire, 2018).

Más aún, los considero autores con cuya tradición Freire se identifica definitivamente tras su estancia en Chile durante la Reforma Agraria y el proceso de radicalización que culminó con la elección de la Unidad Popular de Allende. El año 1968 constituye el hito de este cambio, símbolo de numerosos acontecimientos relevantes a nivel internacional. Para Wallerstein (2002), este año marcó una nueva fase del liberalismo, en la que la modernidad abandona una antigua ambigüedad y se diferencia entre la modernidad de la liberación y la modernidad de la tecnología, dos corrientes antagónicas. A partir de entonces, surge el neoliberalismo, inaugurado precisamente en Chile, donde Freire tuvo su despertar revolucionario.

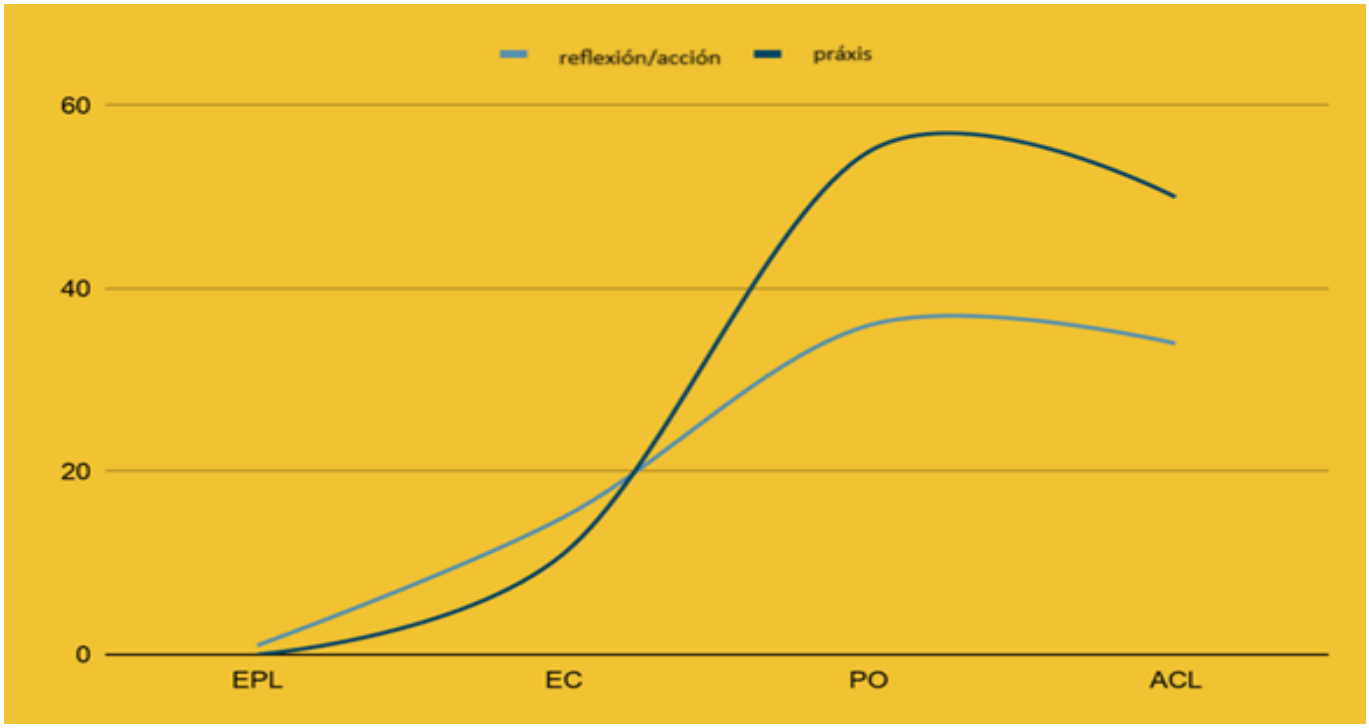
La coincidencia geográfica entre la experiencia política chilena de los años 60 y 70, que produjo una obra como la de Freire [5], y la inauguración del neoliberalismo a nivel internacional no debe considerarse fortuita. La riqueza de esta experiencia exigía una respuesta acorde con el naciente neoliberalismo, surgido de un terreno abonado por la sangre de quienes experimentaban con nuevas relaciones en un proceso cargado de fuerza revolucionaria. Abordaré brevemente algunos ejemplos de este radicalismo en los textos de Freire, especialmente en *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2018) y en *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos* (Freire, 1981) [6].

La radicalización de Freire en la década de 1960

Como argumenta Zehuri (2026), es posible identificar un cambio significativo en los conceptos utilizados por el autor en textos anteriores y posteriores a 1968. Esta perspectiva corrobora la interpretación de un cambio “relativamente abrupto” en Freire (Holst, 2020). Conceptos como praxis, oprimido, explotación, abolición del Estado, antagonismo, clases sociales y revolución son prácticamente inexistentes antes de ese año, mientras que la centralidad de su teoría se desplaza

decisivamente del idealismo al materialismo a partir de entonces. El cambio en su propio pensamiento, así como en la generación de educadores que vivieron las mismas experiencias revolucionarias que él, fue tematizado por Freire y conceptualizado mediante un concepto poco explorado en la bibliografía: la *Pascua freireana*. Esta representa la muerte de la pequeña burguesía y el nacimiento del militante revolucionario [7].

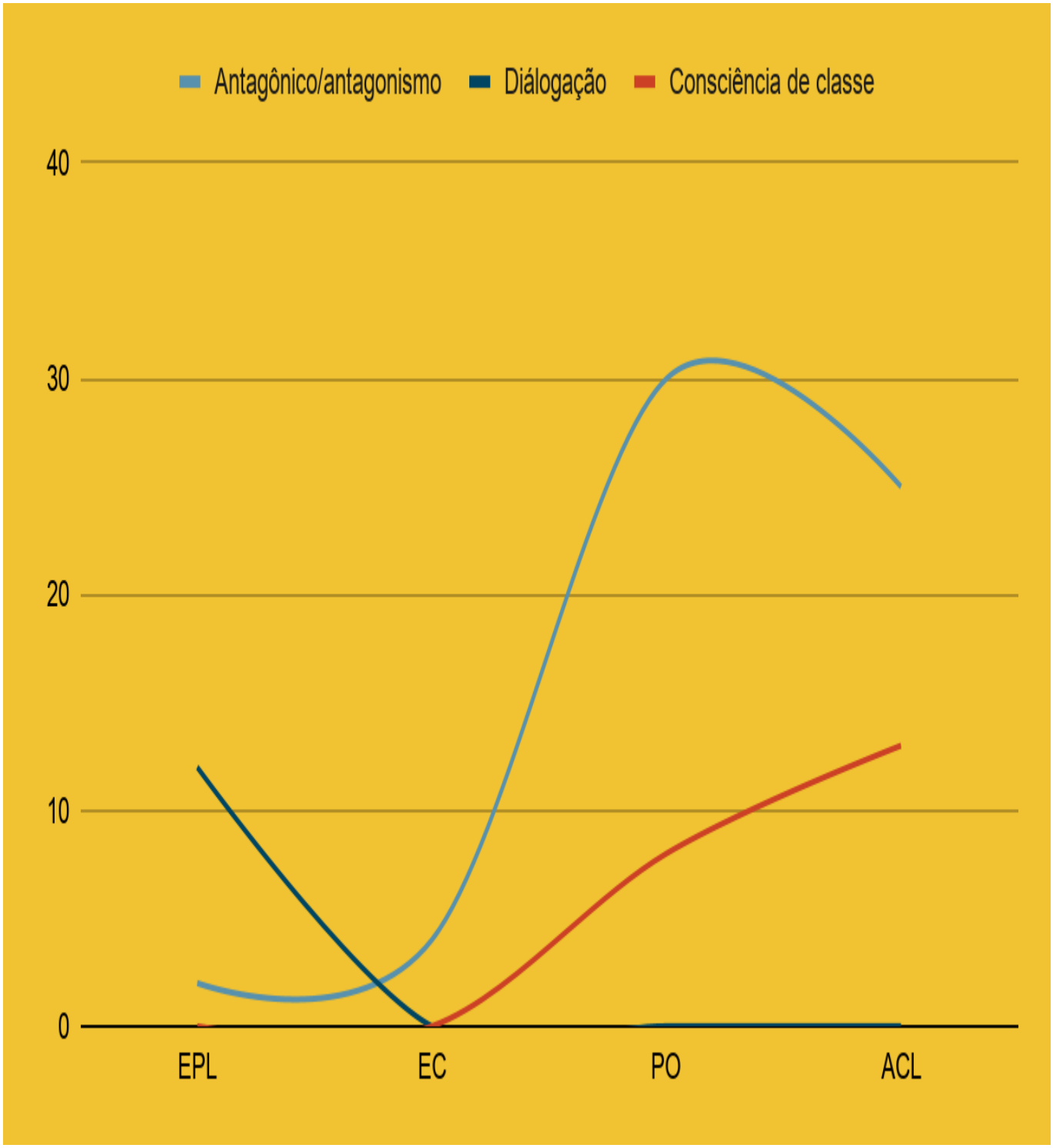
Los siguientes gráficos se crearon durante la investigación doctoral sobre la obra de Freire y sus intérpretes brasileños, utilizando la herramienta de búsqueda por palabras clave de Google Drive en documentos PDF. Los números corresponden a las apariciones de cada término en las obras: La educación como práctica de la libertad (EPL, Freire, 1967), Extensión o comunicación (EC, Freire, 1983).



Gráfica 1 – Presencia de los términos "Reflexão/ação" [reflexión/acción] y "práxis" [praxis] en toda la obra de Freire [8] ***Fuente:*** *Zehuri (2026, p. 136).*

Es notable que el uso del término “reflexión”, en cifras absolutas, asociado a

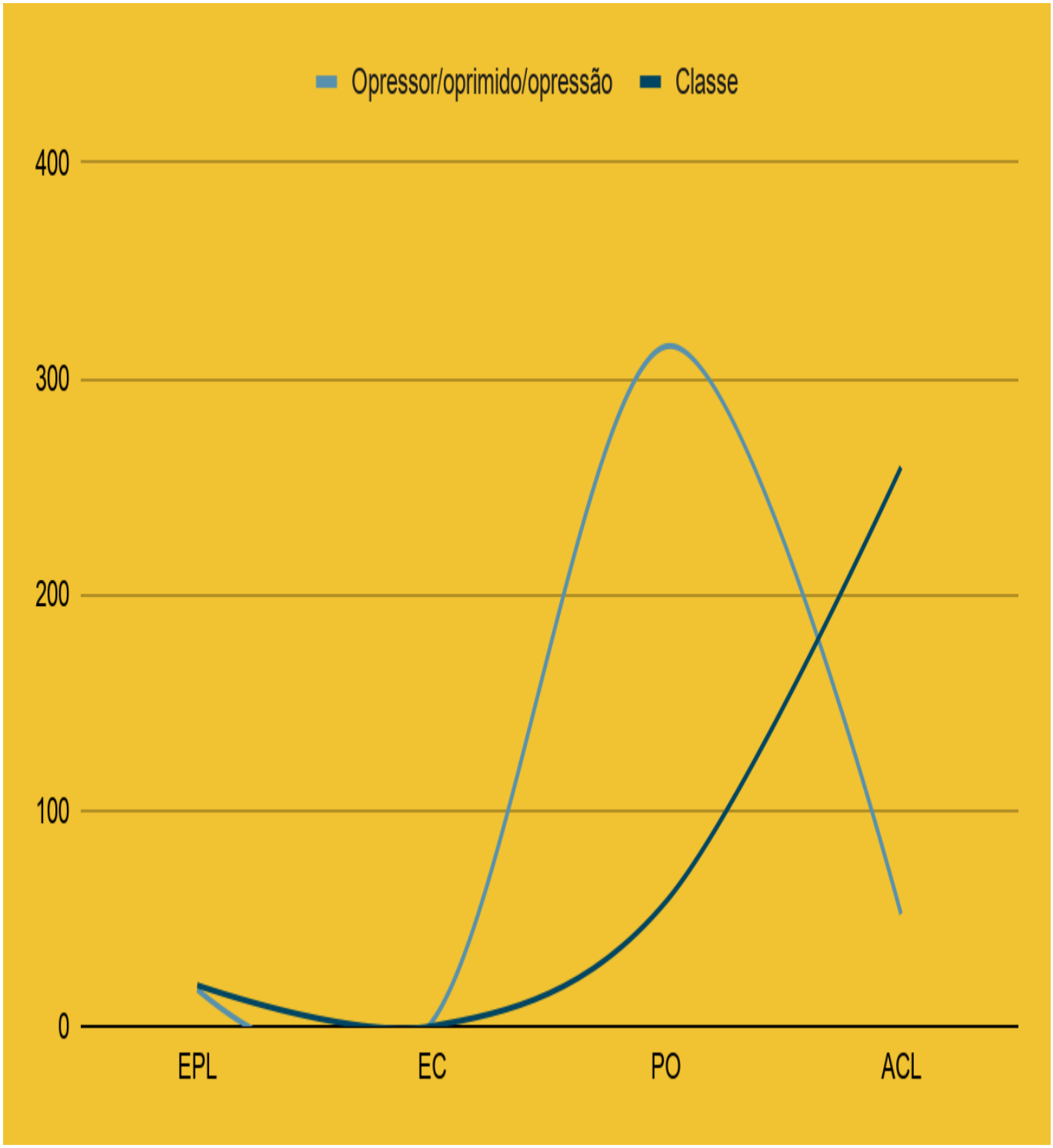
“acción” en la misma frase como polos opuestos de una contradicción, se incremente en las obras de este período, marcando una aproximación a la perspectiva dialéctica y materialista. De igual modo, el uso del término “praxis”, ausente en *Educação como Prática da Liberdade* [La educación como práctica de la libertad] (EPL), aparece con menos frecuencia que los términos “reflexión/acción” y se vuelve predominante a partir de 1968. Este es el caso en las obras *Pedagogia do Oprimido* [Pedagogía del oprimido] (PO) y *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos* [Acción cultural por la libertad y otros escritos] (ACL).



Gráfica 2 – Presencia de los términos "antagonista/antagonismo", "diálogo" y "conciencia de clase" a lo largo de la obra de Freire *Fuente:*

Zehuri (2026, p. 114).

En este gráfico, observamos el declive y la sustitución del término “diálogo”, que coincide con la adopción del término “conciencia de clase”, así como un aumento en la frecuencia de los términos “antagonista” y “antagonismo”. No se trata de una negación del principio dialógico, sino de una reorganización conceptual que lo subordina a las relaciones de poder de clase en la lucha política.



Gráfica 3 – Presencia de los términos "oprimido" y "clase" a lo largo de las obras de Freire *Fuente:* *Zehuri (2026, p. 142).*

El gráfico 3 muestra claramente la adopción del término “clase”, incluso en competencia con el uso de los términos “oprimido” y/o “opresión”, lo cual no implica la negación de este último, sino un intento de evitar cualquier ambigüedad respecto a su contenido.

Estos son algunos ejemplos que demuestran el cambio analizado en Zehuri (2026), relacionado con la transición de una afiliación nacional-desarrollista, propia de Freire (1959), a su posterior concepción marxista (Freire, 2018; Freire, 1981). En un primer momento, Freire (1967) se preocupa por una “verdadera élite” que no esté “distanciada de su pueblo” ni “superpuesta a la realidad”. En cuanto a la orientación del proceso educativo, surge la cuestión de la legitimidad de los temas, que requieren la voluntad de las élites de entablar un diálogo. Y observamos, en relación con la lucha de clases, una oposición, tal vez incluso un antagonismo, pero no de carácter económico (basado en su posición en relación con la producción), entre quienes quieren parasitar a la nación y quienes quieren servir a su pueblo.

Así pues, en lo que respecta a la concepción de clase y Estado, se produce un cambio importante, a menudo subestimado por los pensadores freireanos. La concepción de clase en la teoría comprehensiva de Max Weber, en la que el régimen de privilegios se sustituye por una estructura meritocrática donde todos pueden ascender económicamente, sirve de telón de fondo a una perspectiva modernizadora del desarrollismo. Esto difiere de Freire (2018), quien aboga por la abolición del Estado y las clases, así como por una perspectiva socialista de un Estado de transición como una dictadura de clase. [9] El autor señaló este cambio cuando afirmó, en más de una ocasión, que estaba reflexionando sobre una *Teoría de la Acción Revolucionaria*, citando a Lenin y “una serie de obras clásicas de todo este equipo” (Freire, 1973).

Por lo tanto, como el objetivo de este artículo no es demostrar el acercamiento de Freire al marxismo, sino a partir de esta tesis, solo indico los datos principales y donde es posible encontrar más elementos sobre este debate para posibles diálogos en torno al tema. Ahora bien, en relación a las interpretaciones de la teoría freireana, comenzamos con el *Dicionário Paulo Freire*, organizado por Streck, Redin y Zitkoski (2015).

Lecturas freireanas contemporáneas

En su análisis de la Pascua freireana, Millán (2015) describe la dimensión judeocristiana del concepto, ilustrando la representación de la "tierra prometida" como el salto emancipador presente en la visión teológica en la que se construye la metáfora. Sin embargo, a pesar de reconocer que Freire tuvo el privilegio de experimentar "el nacimiento de una nueva era de profundas transformaciones sociales" (Millán, 2015, p. 531), también cita *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 1967) y *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2018) sin mencionar las importantes diferencias entre estas obras.

La muerte de la acción de dominación y el nacimiento de la acción transformadora a la que se refiere el autor (Millán, 2015) también se pueden identificar en las concepciones de ambas obras de Freire. El autor solo alude a la *Pascua* y al nacimiento del revolucionario tras romper con sus concepciones ingenuas, antes de su adhesión a la perspectiva revolucionaria. Ocultar esta diferencia solo genera más dudas sobre las convicciones teóricas del pedagogo en la cúspide de su creación intelectual. Reinventar a Freire o interpretarlo en toda su complejidad no implica traicionar esta afiliación primordial de su teoría, algo contra lo que él mismo advirtió en relación con quienes estudian un texto (Freire, 1981).

Scocuglia (2015) define tres términos: África/Africanidad, Modernidad/Posmodernidad y reinventar/reinventar. En el primero, el autor deja claro que Freire se posiciona de forma similar a Gramsci en relación con el saber popular y el sujeto revolucionario cuyo objetivo es la alteración de la infraestructura. En los otros dos, elogia la crítica posmoderna y la necesidad de la reinvención de Freire, sin enfatizar la dimensión materialista dialéctica de la crítica freireana; es decir, sin aclarar que la postura de Freire critica la “posmodernidad neoliberal” por ser decididamente marxista. Si no comprendemos esto, no podemos interpretar su crítica de la modernidad como una crítica marxista radical contra el positivismo arraigado en el marxismo oficial. Así, se une a la tradición de Rosa Luxemburgo (1991) y Antonio Gramsci (1999) hacia una teoría revolucionaria que enfatiza al sujeto y no a los líderes, quienes pueden desconectarse del sujeto en caso de enfriamiento de las luchas y contracción de la conciencia política.

Contrario a esta interpretación que acerca a Freire al marxismo, Zitkoski argumenta que

En Freire, existe una visión dialéctica diferenciada con respecto a la tradición

moderna. A diferencia de los clásicos de la dialéctica moderna (Hegel y Marx), su pensamiento se distingue por la forma en que fundamenta el proceso dialéctico de la vida humana en su conjunto, ya que parte de la realidad concreta de los seres humanos deshumanizados con el objetivo de problematizar su mundo mediante un diálogo crítico y transformador entre culturas.

Freire retoma la dialéctica en sus orígenes griegos y reintroduce la relación entre dialéctica y diálogo, proporcionando así nuevos fundamentos que superan la tríada dialéctica clásica inaugurada por la modernidad occidental y tradicionalmente expresada en términos hegelianos: Afirmación – Negación – Negación de la negación. Lo que Freire destaca nuevamente en su concepción dialéctica es la comprensión de la historia y el papel/importancia de la subjetividad humana en la construcción del mundo socioculturalmente estructurado (Zitkoski, 2015, p. 201).

Lo que el autor parece ignorar es que la elaboración pedagógica marxista de que "o educador precisa ser educado" (Marx y Engels, 1998) [10] fue incorporada y desarrollada por Freire de manera coherente y fiel a los supuestos y métodos del marxismo, que considera al trabajador como el sujeto histórico de la lucha de clases. En otras palabras, el diálogo, señalado como un elemento clásico de la dialéctica freireana que se remonta a los griegos, no contradice, de hecho, la noción de antagonismo de clases. Por el contrario, Freire considera que el diálogo solo es posible *entre los oprimidos* en su proceso de liberación, pero no con los opresores, con quienes no puede haber diálogo, solo lucha.

Esta perspectiva remite a la tradición luxemburguista, que considera la autonomía del sujeto revolucionario como condición para el carácter revolucionario de la organización socialdemócrata/comunista. No puede existir un sujeto revolucionario donde la dirección política somete a los trabajadores. El diálogo es, por lo tanto, un instrumento de autoorganización para los trabajadores en su proceso de concienciación, y no de transformación o humanización del opresor. Freire es explícito sobre la necesidad de acabar con el Estado y las clases; no puede haber una transformación real sin un profundo cambio económico en la sociedad.

El énfasis en la organización y la autoformación de los trabajadores no implica una renuncia a la concepción revolucionaria, sino un método revolucionario para construir las condiciones subjetivas que permitan la toma del poder y la supresión del Estado y de las clases. A pesar de ello, importantes autores en el ámbito freireano realizan interpretaciones ambiguas respecto a esta afiliación revolucionaria. Moacir Gadotti (2015, p. 556), por ejemplo, sostiene que:

Los oprimidos no se liberan ocupando el lugar de su opresor. Por lo tanto, como decía Freire, es necesario reinventar el poder. El poder de los poderosos solo crea personas desposeídas de poder, y es necesario que todas las personas ejerzan el poder. Los poderosos dependen de los desposeídos. Por consiguiente, *el poder debe disolverse, no conquistarse*. La sociedad necesita liberarse de las relaciones de poder de mando y subordinación. Es necesario crear relaciones radicalmente democráticas. Aquí, el concepto clave de Freire es la autodeterminación, tal como la concibió Karl Marx y la complementó el concepto de Gramsci de "sociedad autorregulada" (énfasis mío, traducción libre).

Aquí encontramos otro matiz importante. De hecho, Freire cuestiona la visión mecanicista que aparentemente defiende una mera inversión de poder, aunque no existe una elaboración explícita del marxismo al respecto; el marxismo vulgar se inclina en esa dirección. El debate de Rosa Luxemburgo con Lenin tiene como telón de fondo, precisamente, la cuestión de la transición socialista, algo que Freire reflejó en su teoría pedagógica con los conceptos de trabajo educativo y educación sistemática. [11].

En otras palabras, en Freire existe una teoría implícita de la transición que considera la disolución del poder, pero no descarta su conquista. Por el contrario, y en consonancia con la teoría marxista, prevé la toma del poder. Por lo tanto, argumenta que "[…] el acto de rebelión de los oprimidos, que siempre es tan violento o casi tan violento como la violencia que los genera, este acto de los oprimidos, sí, puede *inaugurar* el amor" (Freire citado por Zehuri, 2026, pp. 82-83).

En cuanto al concepto de bondad amorosa en Freire, cabe destacar el principio ético de la no violencia y reconocer el debate clásico sobre el uso legítimo de la fuerza para lograr la justicia. Si bien en Freire (1967) existe una defensa del Estado, la bondad amorosa y la violencia se vinculan a una idea genérica del ser humano que oculta las relaciones de clase, apostando por un desarrollo y una modernización que trascienden el conflicto sin romper con el orden capitalista. Por otro lado, según Freire (2018), existe una noción de violencia fuertemente influenciada por Franz Fanon y el marxismo, donde la perspectiva de clase identifica el carácter estructural de la dominación económica, política e ideológica. La reacción a esta violencia solo se percibe como igualmente violenta en la medida en que se convierte en un efecto colateral, o más bien, en un ensayo y desarrollo de una forma superior de poder. También puede interpretarse como una reacción aparentemente violenta que representa el uso legítimo de la fuerza, una respuesta a la violencia del opresor que, a diferencia de quien la originó, puede generar justicia y amor.

En este caso, nos encontramos ante una posición teórica y política abiertamente organizativa y antagónica al Estado capitalista. Asimismo, en consonancia con lo expuesto, se plantea una reflexión sobre el Estado socialista de transición, concebido como una dictadura de los oprimidos cuyo principal objetivo es impedir el retorno de los opresores al poder. Y es importante señalar que no podemos confundir las experiencias del socialismo real y la burocratización del Estado socialista con el Estado de transición, que es revolucionario:

Este endurecimiento (la burocracia) no debe confundirse, por lo tanto, con los frenos mencionados anteriormente que deben imponerse a los antiguos opresores para que no restablezcan el antiguo orden dominante. Es de naturaleza distinta. Implica una revolución que, estancada, se vuelve contra el pueblo, utilizando el mismo aparato burocrático represivo del Estado, que debería haber sido radicalmente suprimido, como Marx señaló con frecuencia. (Freire, [1970] 2018, p. 61 *apud*. Zehuri, 2024, p. 115)

El amor, influenciado por el personalismo cristiano de Mounier, se transforma radicalmente. En primer lugar, pasa del amor cristiano idealista, que oculta los conflictos de clase y busca apaciguar los intereses opuestos bajo la influencia de una "verdadera élite" (Freire, 1967) y un Estado democrático que no se opone al capitalismo. En la segunda fase, Freire (2018) transforma el amor en un acto de rebelión, parte integral del espíritu revolucionario, citando al líder de la Revolución Cubana, Ernesto Guevara, y al sacerdote guerrillero colombiano, Camilo Torres.

Existe una herencia cristiana evidente, pero esta se transforma en parte de la Teología de la Liberación. De la posibilidad inmediata del amor al prójimo a la necesidad de profundizar el diálogo entre los oprimidos para confrontar a los opresores. Perder de vista el radicalismo político de esta teología de la liberación y la perspectiva pedagógica revolucionaria de la Pedagogía del Oprimido es lo que sustenta la aplicación descontextualizada y superficial de las ideas freireanas como un cuerpo teórico independiente del marxismo. Inspirándose en la tradición de Rosa Luxemburgo y Antonio Gramsci, autores a quienes Freire ayuda a profundizar, poco queda sino una extraña combinación del pragmatismo de John Dewey, el personalismo de Mounier y los existencialistas, como Jaspers.

Las influencias de Freire y su síntesis teórica

El Freire clásico, quien presenta una teoría original de la educación, combina todas estas influencias, presentes en Brasil a través de la Nueva Escuela y la ideología

nacional-desarrollista, con una lectura orgánica del marxismo. Como él mismo afirmó, encontró a Marx entre los campesinos (Freire, 1979), lo que lo convirtió, especialmente a través del contacto con la Revolución Chilena, en un intelectual orgánico de la clase obrera latinoamericana (Zehuri, 2026).

Por si fuera poco, la perspectiva freireana no solo se transforma en relación con los conceptos de clase social y Estado. Kronbauer (2015) no se equivoca al afirmar la importancia de la expresión acción-reflexión en la obra de Freire. Sin embargo, la única aparición de estos dos términos en la misma frase en el libro *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 1967) es para defender la subordinación de la acción a la reflexión, sin que exista ningún movimiento contrario ni mención alguna al término praxis. Es solo en sus obras posteriores donde Freire adopta una filosofía de la praxis en términos marxistas (véase el gráfico 1).

Para concluir esta comparación entre los matices de la obra de Freire y las interpretaciones freireanas presentes en el *Dicionário Paulo Freire* (Streck, Redin y Zitkoski, 2015), véanse los gráficos a continuación sobre las palabras más recurrentes en Freire (1967) y Freire (1981), cerrando así un ciclo de cambios que se produjeron en el pensamiento del autor entre 1967 y 1974 (Zehuri, 2026). Los gráficos a continuación ilustran estos cambios [12].


consciência
liberdade
inexperiência
mudança
analfabeto
democratização
histórico
desenvolvimento
esperança
domínio
discussão
brasileira
sujeito
dialogação
palavra
debate
realidade
nacional
transitividade
cultura
crítica
criticidade
brasil
brasileiro
sociedade
escravo
diálogo
homem
trânsito
ingênua
alienação
responsabilidade
palavras
popular
relações
educação
história
poder
alfabetização
libertação
ação
experiência
democrática
povo
classe
verdade
trabalho
participação
intransitividade
tempo
mundo
homens
cultural
massificação
problemas
país
política
experiências
temas
reflexão
transição
privilégios
aprendizado
democracia
natureza
contradições
transformação
superação

Gráfico 4 – Nube de palabras de Educação como Prática da Liberdade
Fuente: *Zehuri (2026, p. 158).*

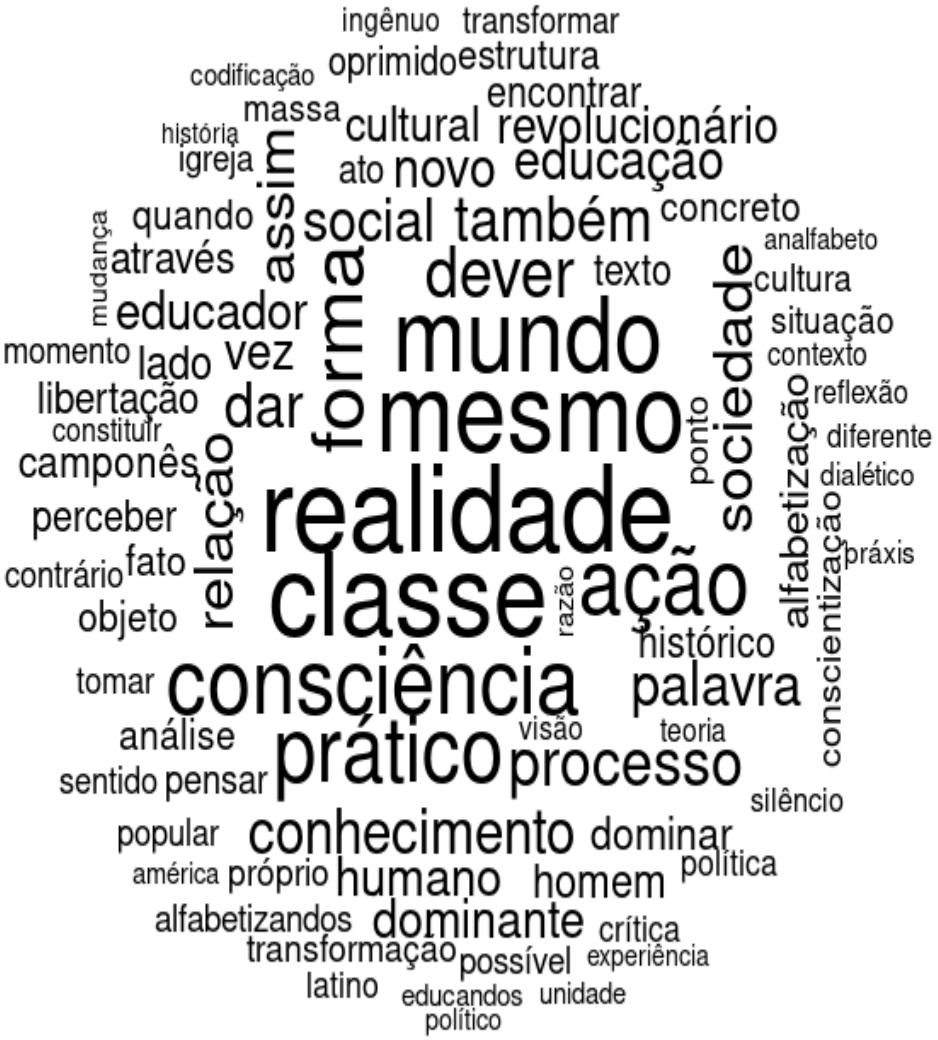

ingênuo
transformar
oprimido
estrutura
codificação
encontrar
massa
cultural
revolucionário
história
igreja
assim
ato
novo
educação
quando
social
também
concreto
analfabeto
mudança
através
forma
dever
texto
sociedade
cultura
educador
mundo
situação
momento
lado
vez
contexto
libertação
dar
mesmo
reflexão
ponto
constituir
diferente
camponês
relação
realidade
dialético
perceber
alfabetização
conscientização
práxis
contrário
fato
classe
ação
razão
objeto
histórico
tomar
consciência
palavra
análise
visão
teoria
prático
processo
sentido
pensar
silêncio
popular
conhecimento
dominar
política
américa
próprio
humano
homem
alfabetizandos
dominante
crítica
transformação
possível
experiência
latino
educandos
unidade
político

Gráfico 5 – Nube de palabras de Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos *Fuente:* *Zehuri (2026, p. 159).*

Resulta llamativo que algunos términos utilizados en Freire (1967) para referirse al sujeto, como hombre, sociedad y pueblo, sean genéricos y den paso a otros, como clase. El término sociedad se sigue utilizando, ya no con el mismo sentido genérico, sino como sociedad de clases, y pierde importancia en relación con otros, como realidad, conciencia y acción.

En Brasil, la interpretación de la obra de Freire presenta una característica curiosa, que sería interesante comparar con su difusión internacional. Existen numerosos pensadores freireanos que se esfuerzan por diferenciarse del marxismo. Kronbauer (2015), por ejemplo, atribuye al personalismo la “sustancia antropológica más radical”, en comparación con el concepto marxista de praxis.

La cuestión que surge no es quién es más fiel a Freire o al marxismo, ya que cualquier afiliación que se pretenda, y ambas opciones aquí presentadas, no solo permiten, sino que exigen una postura crítica de constante reinvención. Cualquier acusación de dogmatismo, que pueda dirigirse al marxismo, en favor de una lectura liberal de Freire, implica una traición a su esencia. Es posible observar, como demuestra Zehuri (2016), que Freire abandona las referencias personalistas en favor de un existencialismo más crítico, incorporando orgánicamente el marxismo a su pensamiento, al igual que Sartre (2002).

Dermeval Saviani (2008, 2011, 2021), uno de los principales marxistas brasileños en el campo de la educación, donde difundió las ideas de Gramsci desde su perspectiva, afirma que Freire no es marxista. Saviani sostiene que Freire, incluso cuando cita a autores marxistas "profusamente", no asume un compromiso teórico con esta tradición. Saviani representa una importante corriente educativa brasileña que se distinguió por la "defensa inquebrantable de la escuela pública" (Saviani citado por Zehuri, 2026). Una de las características de esta postura es la crítica a los llamados teóricos *crítico-reproduccionistas*, como Pierre Bourdieu y Althusser, quienes señalaban el papel de la escuela en el mantenimiento del orden capitalista.

Saviani y otros autores de la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC), como Cury (1980), defendieron la escuela como espacio para la lucha y la organización de los trabajadores, aplicando conceptos gramscianos como la hegemonía para justificar

su posición. A diferencia de los *crítico-reproduccionistas*, la PHC buscaba oponerse al *fatalismo* que señala a la escuela como un espacio exclusivo de la clase dominante. Es evidente que esta oposición entre la PHC y los *crítico-reproduccionistas* no se extiende a Paulo Freire, ya que el educador incluso trabajó para el Estado, como Secretario de Educación del municipio de São Paulo, bajo el mandato de la alcaldesa Luiza Erundina, por el Partido de los Trabajadores (1989-1991).

Sin embargo, el debate entre Saviani y Freire, aunque no fue abierto ni profundo, termina por marcar una cierta oposición entre pensadores freirianos y marxistas desde la década de 1980. Freire lamentó no haber sido comprendido por los marxistas (Torres, 2008), si bien algunos lo consideran uno de los mayores continuadores de Marx, junto con Gramsci (Allman, 2007). Comprender este distanciamiento en el contexto brasileño depende de una contextualización que sitúe las diferencias entre las luchas de la década de 1960, que dieron origen a Freire, y las de la década de 1980, cuando tuvo lugar este debate.

El proceso que produjo las experiencias de Freire y explica su maduración política y su acercamiento al marxismo (Vasconcelos, 2020; Kirkendall, 2010; Zehuri, 2026) implicó una explosión social y síntesis teóricas impulsadas por la participación popular. Este es el caso del acercamiento entre cristianos de izquierda y marxistas, representado por la Teología de la Liberación. Creo que el Partido de los Trabajadores (PT), creado en 1979 durante la apertura política y el declive de la dictadura brasileña, muestra similitudes con estas síntesis, ya que las Comunidades Eclesiales de Base constituyeron importantes movimientos de base dentro del partido, como la Central Unificada de Trabajadores (CUT) y el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST).

El PT reunió en su creación a comunistas y cristianos, tal como había ocurrido en los años 1960, y la biografía de Freire representa esa marca, que también está presente en la historia de la Educación Popular y de los movimientos sociales. Sin embargo, parte de los comunistas mantuvieron su autonomía, y Saviani permanece más cercano a los comunistas vinculados al Partido Comunista Brasileño (PCB), en la clandestinidad hasta 1985, vinculados de esta forma al Movimiento Democrático Brasileño (MDB).

Si comparamos las estrategias de estos partidos, como hace Mauro Iasi (2012), observamos que el PT propone una estrategia de acumulación de fuerzas fuera del Estado para impulsar candidaturas a cargos representativos y ofrecer apoyo político

a reformas por medios democráticos dentro del Estado. Esta estrategia es una reedición de la estrategia nacionaldemócrata del PCB, con la diferencia de una negativa inicial a aliarse con la burguesía para lograr este objetivo. Por el contrario, el PT apostó por la movilización popular y, en un principio, por sectores de la pequeña burguesía. El debate entre Saviani y Freire se desarrolla en este contexto estratégico.

Sin abogar por una alianza con la burguesía, Saviani (2008) es coherente con la estrategia comunista de reforma democrática a través del Estado, ya que la escuela sería el espacio inmediato para la disputa sobre la conciencia. Freire, por otro lado, representa las disputas de la década de 1960, cuando la derrota de las campañas por la educación pública impulsó la acción extraestatal, que posteriormente el PT desarrolló en la estrategia Democrático-Popular. En otras palabras, ni Saviani (2008) ni Freire (2018) abogan por una alianza con la burguesía; sin embargo, divergen respecto a la relación con el Estado en sus estrategias políticas en materia de educación.

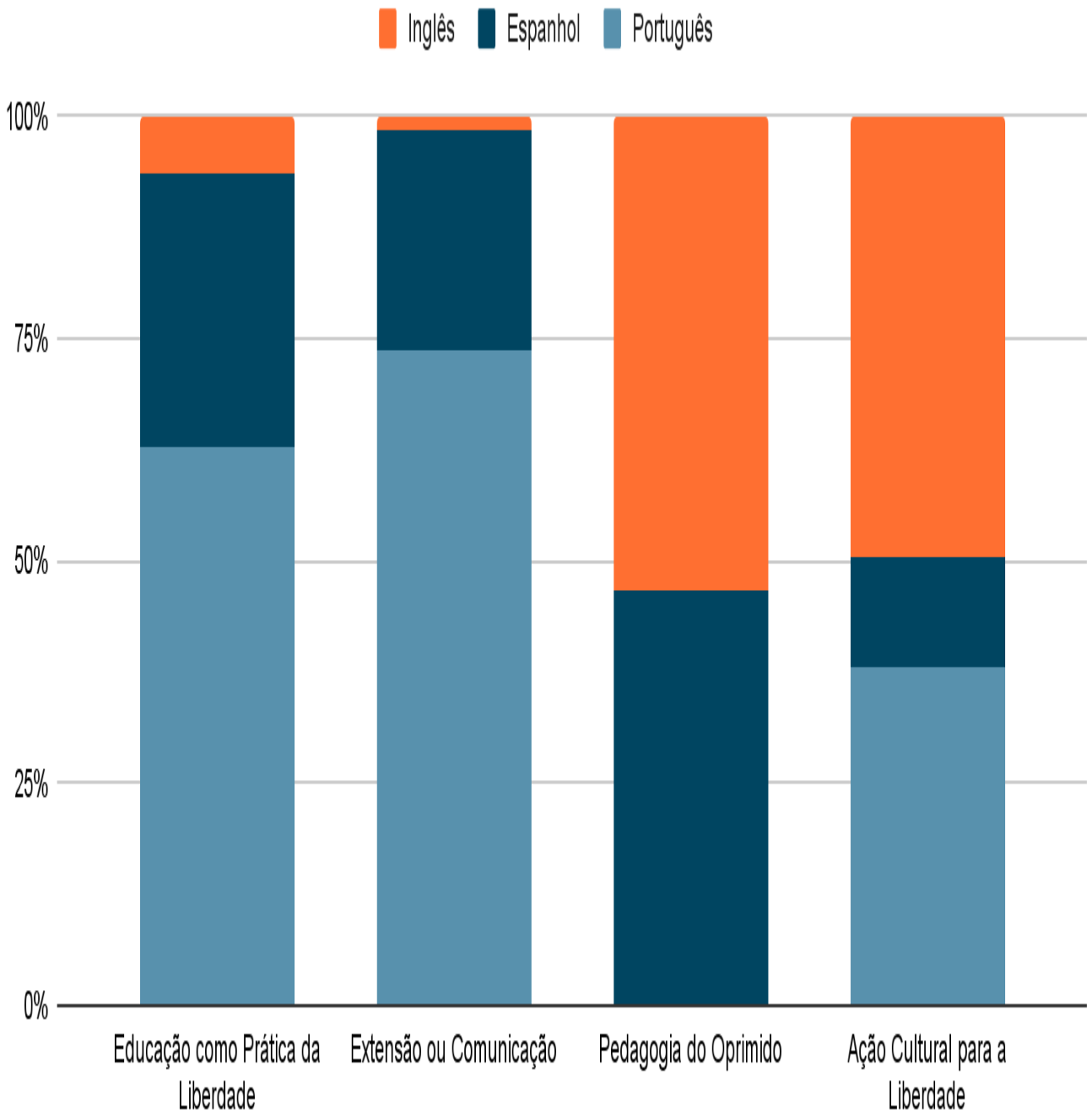
Saviani (2011) no reconoce que Freire rompiera con el nacional-desarrollismo y afirma que el concepto de diálogo y benevolencia desemboca en una política de conciliación de clases. Saviani (2021) afirma que Freire no es marxista y cita una declaración suya en la que afirma no serlo por “humildad […] es muy serio decir que alguien es marxista (Freire citado por Zehuri, 2024, p. 109; traducción libre). En este sentido, Saviani afirma que los conceptos de situación límite y viable, sin precedentes en Freire, inspirados en los conceptos de conciencia real y conciencia posible de Lucien Goldman, no conllevan la noción de antagonismo de clases.

Saviani (2021) se equivoca en este punto, al ignorar que la concepción freireana de clase social evoluciona e incorpora la tesis marxista de la lucha de clases, así como la exigencia de la abolición del Estado, como se argumentó anteriormente, para la solución definitiva del conflicto. Al asumir la continuidad de la Nueva Escuela y las concepciones desarrollistas, sustentadas en las tesis de Paiva (1979), Saviani (2011; 2021) no reconoce el cambio conceptual que transforma radicalmente el pensamiento freireano (Holst, 2020; Zehuri, 2026).

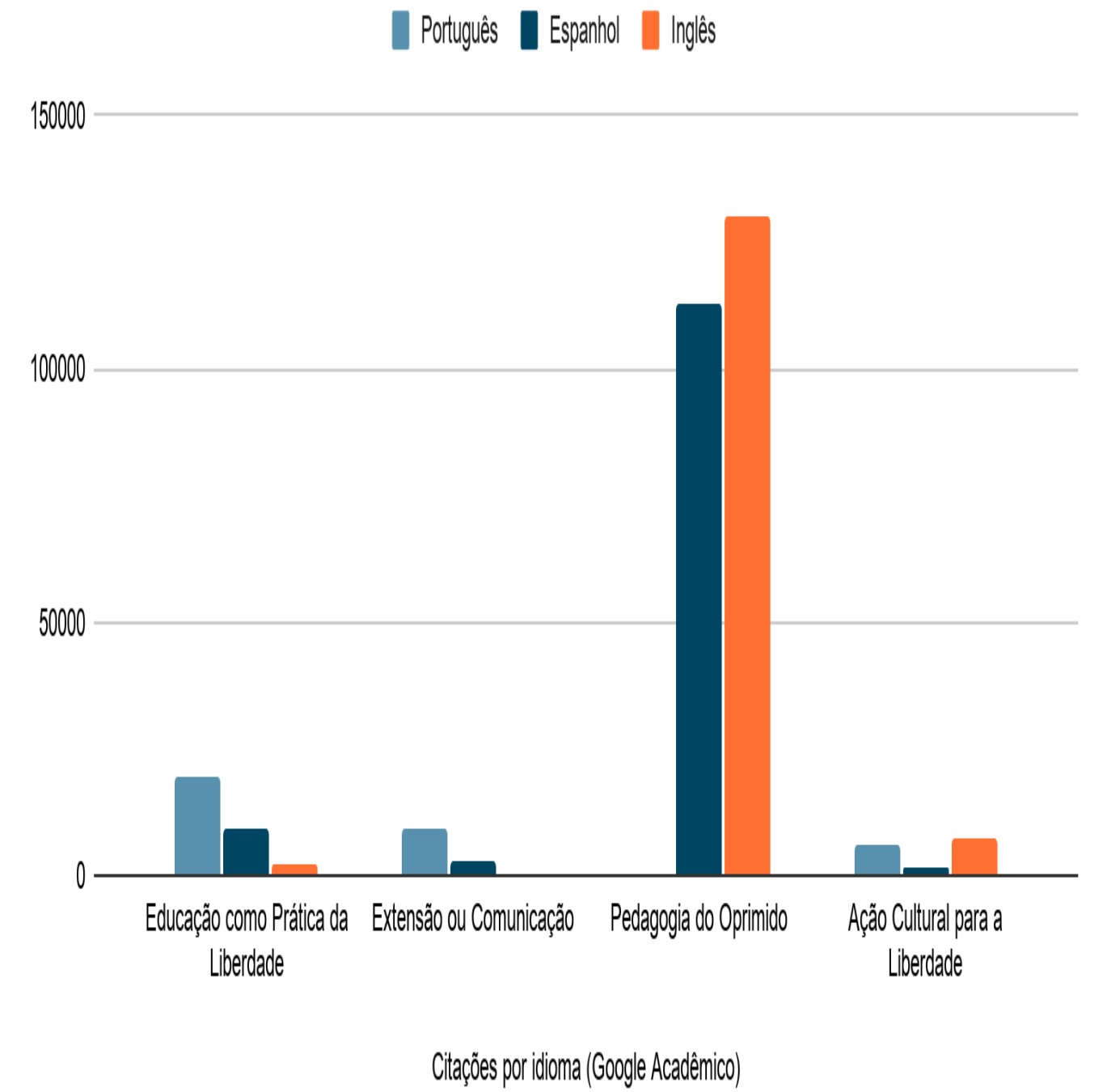
Es importante reconocer estos errores en las lecturas contemporáneas, que refuerzan los prejuicios, y continuar las investigaciones sobre la obra de Freire para comprender hasta qué punto existen áreas desconocidas sobre la teoría pedagógica de este clásico que aún merecen mayor exploración. También es necesario aclarar si existe una distinción significativa entre las lecturas de Freire en Brasil y en el

extranjero. Los datos sobre las obras citadas en diferentes idiomas apuntan a una diferencia importante, en el sentido que analizamos en este trabajo (véase la Tabla 1).

Tabla 1 – Citaciones a Freire por libro y por idioma *Fuente:* *Zehuri (2026, p. 231; traducción libre).*



Gráfica 6 – Proporción de citaciones a Freire por obra y por idioma (1967-1974) ***Fuente:*** *Zehuri (2026, p. 232; traducción libre).*



Citações por idioma (Google Acadêmico)

Gráfica 7 – Volumen de citaciones a Freire por idioma (1967-1974) – escala estándar *Fuente:* *Zehuri (2026, p.233).*

En los gráficos 6 y 7, observamos una considerable discrepancia entre el volumen de citas de la obra de Freire del periodo 1967-1974 en portugués, inglés y español. Si bien *Pedagogia do Oprimido* cuenta con un elevado número de citas en inglés y español, según datos de Google Scholar, las citas en portugués son prácticamente inexistentes para este libro. Por otro lado, en portugués, la proporción de citas es mucho mayor para *Educação como Prática da Liberdade*, cuyo impacto es insignificante para el público angloparlante. Esto demuestra la importancia de evaluar la recepción de su obra y las diferencias interpretativas que surgen de esta discrepancia editorial.

Conclusiones

Observamos una presencia significativa de autores extranjeros que vinculan a Freire con el marxismo, a diferencia de lo que ocurre en Brasil (Pizzolato y Holst, 2017; Allman, 2007; McLaren, 2000; Stánczsyk, 2021; Suoranta, 2023, 2021; Au, 2017). En Brasil, quienes han establecido esta conexión son precisamente sus mayores críticos, la extrema derecha vinculada al expresidente Jair Bolsonaro.

Al analizar la obra de Freire, observamos que la influencia de la teoría marxista es especialmente relevante, en particular la tesis pedagógica de que *los educadores también necesitan formarse* (traducción libre), base sobre la que el autor construye su método desde 1968. Algunos estudiosos freireanos lo reconocen e interpretan a partir de otras referencias teóricas, que no consideran la importancia de la crítica al Estado y a las clases sociales. Buscamos demostrar que tal silenciamiento no se da en autores internacionales, ya que las obras clásicas y más citadas en inglés y español no permiten que se ignoren estos temas.

El predominio de esta interpretación en Brasil proviene de lecturas que privilegian otras obras, anteriores a 1968, cuando la influencia marxista aún no estaba presente, distanciándose de la recepción internacional que recibió Freire, la cual lo convirtió en un clásico mundial.

Referencias Bibliográficas

Allman, P. (2007). *On Marx: An introduction to the revolutionary intellect of Karl Marx*. Sense Publishers.

Au, W. (2017). The dialectical materialism of Paulo Freire's critical pedagogy. *Reflexão e Ação, 25*(2), 171–195.

Brayner, F. H. A. (2017). Paulofreireanismo: Instituindo uma teologia laica? *Revista Brasileira de Educação, 22*, 851–872. https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227042

Cury, C. R. J. (1980). Educação e ideologia. *Cadernos de Pesquisa, 35*, 80–83.

Fanon, F. (1961). *Os condenados da terra*. Ulisseia Limitada.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

Freire, P. (1979). Encontro com Paulo Freire, entrevista realizada por Lígia Chiappini Moraes Leite. *Educação & Sociedade, n. 3*.

Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido* (65ª ed.). Paz e Terra.

Gadotti, M. (2015). Poder. In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (Eds.), *Dicionário Paulo Freire* (2ª ed.). Autêntica.

Gramsci, A. (1999). *Cadernos do cárcere* (Vol. 1). Civilização Brasileira.

Holst, J. D. (2020). Paulo Freire en Chile (1964–1969): La pedagogía del oprimido en su contexto económico y sociopolítico. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos, 11*, 3–37.

Iasi, M. L. (2012). *A metamorfose da consciência de classe: O PT entre a negação e o consentimento* (2ª ed.). Expressão Popular.

Kirkendall, A. J. (2010). *Paulo Freire & the Cold War politics of literacy*. University of North Carolina Press.

Kronbauer, L. G. (2015). Ação-reflexão. In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (Eds.),

Dicionário Paulo Freire (2ª ed.). Autêntica.

Lindsay, J. (2022). *The Marxification of education: Paulo Freire's critical Marxism and the theft of education*. New Discourses.

Luxemburgo, R. (1991). *Questões de organização da social democracia russa*. Vozes.

McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire and the pedagogy of revolution*. Rowman & Littlefield.

Marx, K., & Engels, F. (1998). *Teses sobre Feuerbach*. Martins Fontes.

Millán, F. T. (2015). Páscoa. In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (Eds.), *Dicionário Paulo Freire* (2ª ed.). Autêntica.

Paiva, V. P. (1979). Existencialismo cristão e culturalismo: Sua presença na obra de Freire. *Revista Síntese, 16*(VI).

Sartre, J.-P. (2002). *Crítica da razão dialética*. DP&A.

Saviani, D. (2008). *Escola e democracia* (Ed. comemorativa). Autores Associados.

Saviani, D. (2011). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (4ª ed.). Autores Associados.

Saviani, D. (2021). Paulo Freire, centésimo ano: Mais que um método, uma concepção crítica de educação. *Educação & Sociedade, 42*, e254988. https://doi.org/10.1590/ES.254988

Schlindwein, I. G. C., & Catini, C. de R. (2021). Educação popular como prática coletiva de insurgência e emancipação. *Revista Tempos e Espaços em Educação, 14*(33), e14279. https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.14279

Scocuglia, A. C. (2015). Reinventar/reinvenção. In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (Eds.), *Dicionário Paulo Freire* (2ª ed.). Autêntica.

Silva, C. T. (2017). *A gênese da Pedagogia do Oprimido: O manuscrito* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo].

Stánczyk, P. (2021). The critique of the critical critique of critical pedagogy: Freire, Suchodolski and the materialist pedagogy of emancipation. *Critical Education, 12*(4), 1–24. http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186502

Streck, D., Redin, E., & Zitkoski, J. J. (Eds.). (2015). *Dicionário Paulo Freire* (2ª ed.). Autêntica.

Suoranta, J. (2021). Paulo Freire: Meu mentor revolucionário. *Revista Vagalumear, 1*(1).

Suoranta, J. (2023). Paulo Freire: Um educador marxista. *Revista Educere et Educare, 18*(46), 68–94. https://doi.org/10.48075/educare.v18i46.30780

Torres, C. A. (2008). Reinventando Paulo Freire 40 anos depois: 40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do Oprimido. In M. Gadotti (Ed.), *Reinventando Paulo Freire 40 anos depois: 40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do Oprimido* (Instituto Paulo Freire, Série Cadernos de Formação, 1). Instituto Paulo Freire.

Vasconcelos, J. S. (2020). *O lápis é mais pesado que a enxada: Reforma agrária no Chile e pedagogias camponesas para transformação econômica (1955–1973)* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo].

Viana, M. L. D. (2020). *Educação, cultura e revolução: O debate e a atuação do PCB e dos intelectuais marxistas no período nacional desenvolvimentista (1946–1964)* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas].

Wallerstein, I. M. (2002). *Após o liberalismo: Em busca da reconstrução do mundo* (R. A. Rosenbusch, Trad.). Vozes.

Zehuri, Y. C. (2024). Pedagogia do Oprimido: Questões de organização e estratégia revolucionária. In *XII Colóquio Internacional Paulo Freire* (pp. 100–121). UFPE/Centro Paulo Freire. https://centropaulofreire.com.br/wp-content/uploads/2025/03/Livro1XIIColoquioInternacionalPauloFreireRecife-PE2024EducacaoLibertadora-EsperancarParaAReconstrucaoDoBrasil.pdf

Zehuri, Y. C. (2026). *O outro Paulo Freire: O aprendiz da revolução* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas].

Notas

[1] Creo que lo mismo puede decirse de Marx, así como de Freud, Foucault y otros, cuya grandeza conlleva un entramado de corrientes que cuestionan su legado y se convierten en una especie de secta para los conversos. Generalmente, estas sectas rescatan lo mejor de los autores, pero también se quedan muy cortas en cuanto a lo que la corriente de pensamiento representa para la sociedad en su conjunto.

[2] Entrevista con el entonces presidente de la República en su residencia oficial, el Palacio de la Alvorada, eventos frecuentes conocidos como el "recinto de la Alvorada", donde el político reunía a periodistas y seguidores para ofrecer declaraciones diarias. En esa ocasión, Bolsonaro culpó a Freire del fracaso de la educación brasileña. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=4o4YONa9byg.

[3] Filósofo autodidacta residente en Estados Unidos, que ganó popularidad con el ascenso político de Bolsonaro a partir de 2015, convirtiéndose en una de las figuras intelectualmente más influyentes de la derecha. Muchos de sus seguidores encontraron en los cursos de formación política de Carvalho material para elaborar sus posturas de rechazo hacia el Partido de los Trabajadores y la izquierda en general. Freire fue uno de los blancos predilectos de estos ataques. Carvalho afirma que no hay pruebas de que Freire fuera original ni de que sus métodos funcionen realmente. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=ZJ37UvMF5sg.

[4] El propio Freire (1989, p. 6) reconoce que el libro Pedagogía del oprimido fue escrito en un contexto de "intensa creatividad", y Lutgardes (citado en Silva, 2017, p. 537) afirma que todos los demás que vinieron después derivan de este libro.

[5] Según Joana Vasconcelos (2020), el libro es un documento histórico de la Reforma Agraria chilena. La autora lo demuestra con gran detalle, contextualizando históricamente la obra de Freire, pero también es posible afirmar, a partir de un análisis de la originalidad teórica de su trabajo, que el libro es un documento de la revolución latinoamericana (Zehuri, 2026).

[6] Los textos de *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos* (Freire, 1981) son una recopilación de artículos publicados entre 1968 y 1974; por lo tanto, no corresponden enteramente al período en que Freire vivió en Chile. Sin embargo, creo que el desarrollo de sus ideas está mucho más relacionado con las lecciones

aprendidas durante su intensa etapa chilena que con lo que el educador experimentó durante su estancia en Estados Unidos y Europa. Esta interpretación coincide con la opinión de Lutgardes, hijo de Freire, mencionada anteriormente. La experiencia revolucionaria tuvo un impacto profundo y definitivo en sus ideas.

[7] “Algunos de ellos (los educadores), asustados, abandonan el trabajo iniciado; otros, aceptando el desafío que les plantea esta reinterpretación, también rehacen su lectura y, abandonando la espontaneidad humanitaria, se convierten en verdaderos militantes. Se ‘alfabetizan políticamente’ con las personas analfabetas a las que pretendían salvar” (Freire, [1970] 1981, pp. 59-60, citado por Zehuri, 2024, p. 111). “De esta muerte y renacimiento (la Pascua freireana) nace ‘el hombre nuevo y la mujer nueva’, el verdadero militante’, el ‘revolucionario’” (Freire citado por Zehuri, 2026).

[8] La reflexión y la acción se exploraron como polaridades de una contradicción dentro de la misma frase.

[9] Véase la nota 17 en la página 61 (Freire, 2018), citada más adelante. Zehuri (2026) sostiene que existe una teoría pedagógica y organizativa para el estado de transición, elaborada en los conceptos de trabajo educativo y educación sistemática.

[10] El Educador necesita ser educado (traducción libre).

[11] En este sentido, existe una teoría educativa de la transición socialista, que es también una teoría de la organización política revolucionaria. Dado que la labor educativa, entendida como una dimensión de la organización, constituye un ensayo para las nuevas formas de poder que se implementarán durante la transición, la nueva educación sistemática no puede elaborarse completamente dentro de la antigua sociedad, sino que es diseñada por la organización y su proceso de formación de militantes y cuadros.

[12] Se crearon gráficos de tipo nube de palabras utilizando la herramienta IRAMUTEQ 0.8 Alpha 7, instalada en el sistema operativo Linux. Se descartaron las palabras cuyo análisis de contenido no resulta útil y distorsiona los resultados gráficos, como artículos, verbos y adjetivos. Los textos se introdujeron en la herramienta, que cuantifica y transforma gráficamente cada término proporcionalmente a su frecuencia de aparición.

Voces colectivas: entre textos libres y territorios compartidos. Experiencias biográficas de una pedagogía de la emancipación, en escuelas públicas de Montevideo-Uruguay, en diálogo latinoamericano

Silvia Barreiro, Ana Laura García, Gabriella Varaldi. Integrantes del Movimiento de Educación Popular Freinet de Uruguay

… toda escuela que surja como resultado de una pedagogía, en la que el elemento humano, vivo y actuante de la sociedad que la rodea, forme la sustancia importante que sirva de alimento al interés del niño. Esa escuela, sea cual fuere el método que emplee, será siempre una escuela de esencia revolucionaria, en especial si no limita el interés del niño, porque entonces, ese análisis final será el pequeño puente que servirá para que el niño salte a la otra orilla, a la del conocimiento verdadero de las cosas.

Jesualdo Sosa, 1950 [1].

¿Qué nos proponemos cuando hablamos de pedagogía en tiempos actuales? ¿Por qué la necesidad de intentar ordenar un conjunto de saberes en un determinado lugar, bajo un canon en el cual podamos converger? ¿Por qué tantos docentes alrededor del mundo nos congregamos repensando en *Los dichos de Mateo* [2] de Célestin Freinet? ¿Por qué la insistencia en esta pedagogía? ¿Por qué hoy los movimientos Freinet del mundo siguen promoviendo el intercambio?

Estamos seguras de que las respuestas habitan en el encuentro de cada día en la escuela, ese espacio que despierta cuando las vidas convergen. Hoy, cuando el mundo parece haber dejado atrás el tiempo pausado del vivir, del sentir y del afectar, la pedagogía Freinet existe. Nunca como un manual, sino casi como un manifiesto poético sobre cómo miramos las infancias y cómo las infancias nos observan. Es pedagogía encarnada bajita, desde la altura del niño y la niña. Y ahí está la clave, volvemos a Freinet porque nos recuerda que la pedagogía no es técnica abstracta, sino relación viva con sujetos concretos, porque su obra representa la esencia de la *pedagogía del sentido común* que entendió que la escuela debía abrirse a la vida que pulsa a su alrededor. En una era donde la

atención está fragmentada, dispersa entre pantallas, nos lleva a prácticas humanas y simplemente mundanas frente a los desafíos impersonales del mundo. La pedagogía, entendida de esta manera, representa hoy una forma de resistencia activa. No es nostalgia ni anacronismo, sino una necesidad vital de percatarse de la dicotomía inconveniente entre vida acelerada y escuela. Siguiendo a Andrea Colamedici (2025), bajo el gobierno de lo hipnótico, donde la atención se coloniza, la pedagogía ofrece algo irreverente al intentar difuminar los límites de la escuela de modo que esta, como agua en el agua, acabe confundiéndose con el medio, para que a través de su capacidad de construir en comunidad, de manera consciente y deliberada ponga en cuestionamiento los postulados más naturalizados que nos deshumanizan. Por esta razón también nos reunimos alrededor de esta pedagogía porque representa un antídoto contra la atomización. Mientras la lógica digital nos aísla en burbujas algorítmicas, la pedagogía Freinet insiste en el trabajo cooperativo, en la asamblea, en la producción colectiva, reafirmando la democracia en un tiempo de incertidumbre, atravesado por el avance global de las derechas y por la fragilidad creciente de los sistemas democráticos. Desde este lugar, esta forma de hacer escuela es un acto político, es la militancia pedagógica de *las y los maestros inquietos* (García et al., 2019). Estar juntos, construir de manera ordenada, es oponerse a la dispersión como forma de dominación. Los docentes nos encontramos bajo estos postulados, porque su propuesta sigue siendo tan actual como necesaria. La educación puede ser un espacio de emancipación real, y no de adiestramiento, solo si estamos juntos y juntas, despiertos/despiertas, atentos y atentas. Continuar en la pedagogía Freinet, con tiempos pausados y pensativos, es una posición ética y epistemológica que asume que no todo debe ser instantáneo, que no todo debe ser eficiente, y que poco o nada se construye a la velocidad del «clic». Es reivindicar que educar es un proceso artesanal, lento, situado y que requiere presencia.

La construcción de la pedagogía Freinet: fenómeno internacionalista

«Nuestro trabajo será decididamente internacional. La pedagogía actual no puede conocer fronteras y procuraremos derribar todos los obstáculos que las lenguas erigen entre los maestros del pueblo»

(Célestin Freinet, 1928, como se cita en Élise Freinet -Élise Lagier-Bruno-, 1977, p. 82).

La Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM) reúne a los movimientos Freinet de más de treinta países y se teje a partir de una ética cooperativa que atraviesa su arquitectura organizativa y sus prácticas cotidianas. En este entramado plural, la comunicación permanente entre quienes la integran no es solo un medio, sino un principio fundante, sostenido por una trama de dispositivos: la correspondencia interescolar, la Multiletra [3], el trabajo en comisiones, los encuentros internacionales y regionales, así como el uso de redes sociales y diversas publicaciones que mantienen vivo el diálogo.

La pedagogía Freinet, forjada en la experiencia concreta del aula y en una reflexión colectiva sostenida en el tiempo, se nutre de estos intercambios y encuentra su orientación normativa principal en dos textos que operan como brújula común: la Carta de la Escuela Moderna, hoy en proceso de revisión por una comisión cuya propuesta será sometida a la deliberación de la Asamblea General, y las Invariantes Pedagógicas. Ambos documentos configuran el marco de referencia de la FIMEM, pero permanecen abiertos a resignificaciones que emergen de la lectura crítica de las realidades contemporáneas compartidas por los distintos movimientos. Esta apertura otorga a la Federación un carácter instituyente y dinámico, sostenido en un principio democrático que no se limita a promover, sino que construye colectivamente la autonomía.

La formulación del postulado internacionalista en el movimiento de la Escuela Moderna [4] se asienta en la necesidad de articular una acción colectiva de alcance mundial frente a problemáticas globales que se comparten más allá de las fronteras. Este horizonte común implica asumir una mirada crítica sobre las lógicas del capitalismo contemporáneo y reconocer que las luchas por la justicia social, la solidaridad y la paz entre los pueblos desbordan los marcos nacionales y adquieren un carácter necesariamente transnacional.

Aunque estas problemáticas se expresan de modos diversos según las condiciones históricas, geográficas y socioculturales de cada región, todas remiten a un mismo entramado sistémico que las sostiene y reproduce. El modelo civilizatorio colonial-moderno, occidental, capitalista y patriarcal despliega múltiples formas de opresión, entre ellas la negación de la alteridad y la otredad, así como la persistente reproducción de la pobreza y la exclusión. En este escenario, la Escuela Moderna asume que la educación constituye un territorio de disputa desde el cual es posible interpelar y transformar dichas estructuras, reivindicando su potencia como práctica y herramienta de emancipación.

Dentro de la Federación, se establecen núcleos y asociaciones regionales, atendiendo a cómo las realidades locales son moldeadas por una combinación de factores históricos, geográficos y culturales que dan forma a las maneras de habitar lo educativo y a las prácticas pedagógicas. De este modo, se aborda y construye la Pedagogía Freinet de forma diversa, aunque con fundamentos comunes a nivel internacional. Esto requiere enfoques interdisciplinarios en los cuales la Geografía Crítica, la Antropología Cultural y los Estudios Poscoloniales juegan un papel crucial para enriquecer a la Federación y fomentar la reflexión continua y la reconfiguración de esta Pedagogía, tomando estas aristas que interpelan y tensionan para la construcción de miradas en clave de justicia.

Por necesidad de plantearse procesos similares, problemáticas comunes y formas de resolver o pensarlas, nacen en diferentes momentos la Coordinación Africana de los Movimientos de la Escuela Moderna (CAMEM) y la Red de Educadores/as y Movimientos Freinet de América (REMFA). La primera en el año 1995 y la segunda comienza a nuclearse en el año 2011 consolidándose con sus estatutos en el año 2018. Los encuentros de una y otra asociación se organizan cada dos años, rotando el país que recibe a las delegaciones de países de estos continentes.

Desde Latinoamérica se vienen compartiendo las prácticas, y también las teorías, y cómo unos y otros hacemos para enfrentar, resistir y proponer frente a este mundo en el cual la hidra neoliberal (Leserre, 2020) avanza, un monstruo que multiplica sus cabezas cada vez que pierde alguna y que en esa pérdida crece y se alimenta de sí mismo. En este sentido, la REMFA viene fortaleciendo su búsqueda de raíces pedagógicas, aportando su mirada decolonial a la Federación Internacional, no sin tensiones, pero a partir de la construcción autónoma que conlleva un movimiento pedagógico cooperativo, y por lo mismo instituyente.

Como legado nos queda el pensamiento de Freire con la necesidad imperiosa de una alfabetización emancipadora, un proceso dialéctico que genere conciencia crítica para imaginar cambios y opciones de transformación. Recuperamos de Freinet la necesidad de una certeza que no está en las palabras sino en la conciencia de las relaciones dialécticas entre los hechos, los individuos y los acontecimientos. Para ambos, la incertidumbre es un camino hacia el descubrimiento y la teoría, el correlato pedagógico de la conciencia crítica que permite imaginar cambios y opciones de transformación. Entonces la educación es una obra de vida como lo menciona Rafael Ramírez, un espacio de formación de la conciencia crítica, que concibe a las infancias como agentes de su propia formación, superando el individualismo y fortaleciendo la cooperación e impulsando la

responsabilidad colectiva como lo señala Miguel Soler. Al tanteo experimental se le une la pedagogía de la emancipación. A los métodos naturales se les articula la posibilidad del empoderamiento individual y social, desarrollando formas de educación contrahegemónicas para construir esferas públicas democráticas, combatir la dominación y dar la voz a la sociedad. Entonces recuperamos la idea de Julio Castro de que *la escuela es la casa del pueblo porque es la casa de los hijos del pueblo*; la escuela que debe intervenir en la vida de la comunidad y actuar en ella a puertas abiertas; con maestros y maestras que tienen en su inquietud el mejor aliado de su evolución y la de su escuela con la aptitud para vivir en defensa de la mejor causa del pueblo, en palabras de Jesualdo Sosa.

Una pedagogía descolonizadora y deseducadora, como lo señala Chomsky, que da voz y emancipa a los que han sido marginados por una estructura social colonial, capitalista, patriarcal, con una falta de respeto a las otras y otros lo que atenta contra su libertad, como lo menciona Reina Reyes; una nueva pedagogía que visibilice y dé voz a las prácticas cognitivas de las clases, de las mujeres, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales recuperando el pensamiento de Boaventura De Sousa Santos. Es por ello que es urgente con una perspectiva de justicia social, como lo señalaba Santos Valdés, crear un nuevo sentido común respaldado por una postura epistemológica, política, cultural, pedagógica e ideológica que garantice la continuidad de la vida humana en un profundo respeto a la biodiversidad del planeta.

Estas reflexiones «políticas» no son sólo el resultado de unas consideraciones «intelectuales», sino que son reflexiones «corporales», que han surgido de nuestra práctica cooperativa a lo largo del encuentro REMFA, trabajando codo a codo con compañeros y compañeras de los distintos movimientos y países, durante las numerosas reuniones, talleres, mesas redondas y eventos en donde todas y todos somos «protagonistas».

La REMFA apela al reconocimiento -de la Asamblea General de la FIMEM- de las coincidencias epistemológicas y dialécticas de las pedagogías emancipatorias latinoamericanas, populares, comunitarias, de la esperanza, de la indignación, de la resistencia, de la autonomía, del trabajo y de la cooperación.

(REMFA, Uruguay/México, 2024).

Esta moción dio origen a diversos encuentros donde dialogar con compañeros de

distintas latitudes y continentes, tanto en talleres durante el encuentro internacional en Oaxaca 2024, como después en encuentros virtuales, a través de los cuales la voz de Paulo Freire, de Oscar Jara, de Marco Raúl Mejía, de Orlando Fals Borda, de Alfonso Torres y tantos otros, nos han acompañado, imprimiendo una forma particular de encuentro entre las educaciones populares y la pedagogía Freinet, propia de Latinoamérica (Varaldi, 2025).

Desde esa búsqueda de lo común y de construir una pedagogía situada, nace el Movimiento de Educación Popular- Freinet Uruguay en el año 2011 (federado en el año 2018) dialogando sobre los sentidos de las prácticas educativas y experimentando maneras de alterar la forma escolar (Stevenazzi, 2020) en las escuelas públicas de Montevideo, en función de la autonomía colectiva y la lucha por las emancipaciones.

Hacia una pedagogía del disfrute y la emancipación. Experiencias en Uruguay

En Montevideo, en territorios de algunas escuelas públicas, sabemos que la vida late. No se trata de proyectos idealizados ni de utopías lejanas, sino de prácticas concretas, cotidianas, que se reinventan en cada encuentro con las infancias. Es en esos territorios bañados por la lógica de una pedagogía que dice claramente que el tiempo y el espacio del aula deben desdibujar los límites impuestos por los ladrillos y convertirse en territorios que tozudamente apuntan a la liberación a partir de la experiencia colectiva. Al decir de Trilla (2004):

Freinet, por citar de nuevo a este genial y práctico pedagogo francés que tan bien entendió que la escuela debía arraigarse a su entorno, explicaba que la primera innovación que introdujo en su manera de dar clases, la cual generaría la necesidad de ir incorporando después otros muchos métodos, técnicas e instrumentos que acabarían configurando toda una nueva pedagogía escolar fue precisamente algo tan sencillo como ir con la clase de paseo por los alrededores. (p.317)

Hoy como ayer, lo que sucede no es un método cerrado, sino una actitud ante la vida escolar que coloca en el centro la cooperación humana frente a la competencia y la expresión libre frente al silencio impuesto. En cada jornada, el aula se transforma en un taller donde la palabra circula esquivando jerarquías que la intentan atrapar, donde el texto libre permite que cada voz encuentre su propio tono y donde la asamblea nos convoca como iguales a construir juntos las reglas de nuestra convivencia. No hay mesas y sillas ordenadas en filas mirando al frente,

hay distintos espacios de trabajo que se reorganizan según las necesidades del hacer colectivo y paredes que hablan con las producciones de todos y todas. Pero también hay otros tiempos que están a disposición de las necesidades y de la estructura que construimos como posibilidad. Tiempo y espacio, siguiendo a Fattore y Serra (2024) son dos dimensiones que configuran nuestro estar/habitar el aula y la escuela. En este sentido, en estas aulas, el tiempo deja de ser abstracción que Holloway (2011) denuncia como tiempo alienado, ese *Kronos* que todo lo devora y que fragmenta la jornada en bloques rígidos de disciplinas separadas, lo que Terigi (2010) llamó el *cronosistema escolar*. Aquí el tiempo es *Aión*, duración real que respeta los ritmos de cada quien, que permite demorarse en lo que importa y que no teme al silencio ni a la demora.

Siguiendo a Lefebvre (2013), habitar es transformar el espacio vivido en lugar, «es una actividad creativa libre que permite situar en la propia cotidianidad no alienada las posibilidades de emancipación» (p. 92). Esta construcción de lugar (Auge, 1992) como espacio de significaciones compartidas por la comunidad, construye identidad y autonomía, a través de un proceso mediante el cual los sujetos se reconocen a sí mismos y a los otros. Quizás lo más radical de nuestra práctica pedagógica contemporánea reside en la búsqueda sostenida de las voces de las infancias orientada a la construcción de una autonomía colectiva en la configuración del lugar. Por otro lado, se ha naturalizado tanto la idea de que la escuela es aburrida, de que aprender es un sacrificio y de que el conocimiento es amargo, que se olvida que la curiosidad es puro gozo, que descubrir algo nuevo es un placer intenso y que crear junto a otros y otras genera una alegría profunda. La recuperación de este disfrute como dimensión esencial del proceso dialógico de enseñanza y de aprendizaje, es parte también de esta propuesta donde existen aulas de risa, de trabajo libre, de habitar la escuela a partir de la construcción de otras lógicas diferentes a las hegemónicas.

El disfrute no es pérdida de tiempo ni frivolidad, es la condición de posibilidad de un aprendizaje en comunidad. Parafraseando a Skliar (2017), necesitamos liberar el tiempo escolar de la carga de que todo debe tener una finalidad, un producto, un objeto y habilitar ese tiempo libre donde la experiencia puede acontecer. La idea de la productividad escolar es parte también de ese entramado capitalista del que formamos parte. Habilitar el tiempo nuestro, de las infancias y las adolescencias, de lo colectivo, es generar tiempos donde los tiempos faltan, es poner en su lugar lo importante: los procesos, las escuchas, lo colectivo, lo humano.

Reflexiones sobre la práctica pedagógica Freinet, en escuelas públicas de Uruguay

Cuando se habilitan las preguntas, las situaciones que interpelan a los niños y niñas, cuando se abordan problemas que tienen que ver con su comunidad y el mundo, la motivación por el aprendizaje se vuelve intrínseca. Se entrelaza con la vida, con la búsqueda de respuestas que generan más preguntas, desarrollándose sin la urgencia del programa escolar. En este virar hacia una pedagogía de la pregunta, de la búsqueda de respuestas para comprender el mundo y modificarlo, la Pedagogía Freinet se entrelaza con los planteos de Paulo Freire, de Mario Kaplún y con otros pedagogos latinoamericanos, lo cual permite, tras diálogos e intercambios, construir una pedagogía situada. Estos diálogos latinoamericanos se expanden y adquieren un sentido e identidad propia (Varaldi, 2025).

En las clases, algunos días la huerta convoca a todos y todas, otros el equipo de comunicación (que a veces es audiovisual, podcast, redacción) reúne a quienes quieren poner voz y conversar sobre sus textos libres. El plan de trabajo individual, otra técnica Freinet, permite que cada estudiante organice las actividades y gestione su tiempo, asumiendo responsabilidades y descubriendo el placer de la autonomía. No hay timbre/campana que interrumpa una conversación ni que obligue a detenerse todo cuando la curiosidad nos tiene atrapados. El tiempo y el espacio escolares son dimensiones que se construyen desde lógicas de sentido común, desde la cooperación, pero también desde el respeto, la escucha y el disfrute. Las paredes del aula se vuelven porosas y la escuela entera deviene territorio [5]. De esta manera, la ronda matinal (¿o «Qué hay de nuevo?) puede suceder bajo un árbol en la plaza; la clase de matemáticas acontecer en el comedor mientras se cocina algo rico para compartir; la lectura desplegarse un miércoles de feria de verduras junto a algún vecino o en medio de la huerta. Como sostiene Massey (2012), «la vida diaria involucra una gama de vínculos económicos, sociales y culturales que contribuyen integralmente a la constitución de la identidad de cada lugar» (p. 128), y nuestras prácticas se construyen justamente en esa red de relaciones que trascienden los muros del aula. Según Gabriel Kaplún (2014) la comunicación es la producción de vínculos y sentidos. Esta comunicación, que implica un proceso social dialógico, asume un estilo/modelo de comunicación educativa (Kaplún, M., 1998) a través del cual ponemos en juego nuestras posiciones docentes (Southwell & Vassiliades, 2014): cómo se configura la otredad en nuestras prácticas, qué lugar ocupan esas voces. Enlazar la pedagogía Freinet con estas miradas, según Mario Kaplún (1998), implica un *modelo endógeno* de

educación, en el cual el educando es concebido como sujeto, en un proceso de reflexión-acción-reflexión, problematizando la realidad, profundizando la conciencia crítica colectiva. Este modelo de educación supone un modelo de comunicación a través del cual el emisor es receptor, y el receptor es emisor a la vez: *emirec*. Desde este punto de vista este autor asume a la pedagogía Freinet como *pedagogía de la comunicación*, donde la voz de todas y todos está presente, donde se actúa en colectivo y a través de la cual se escribe y se habla para otros/otras, destinatarios reales, en situaciones reales de comunicación. Este pedagogo-comunicador hacía referencia sobre todo a la imprenta, al periódico escolar, a la radio. Sin embargo, en todo el desarrollo de las clases Freinet la voz está presente desde varias propuestas y confluye en la organización cooperativa. Es la posición docente, comprometida en este modelo de educación y comunicación, que nos lleva a organizar la estructura de la clase en función de la voz de las infancias y adolescencias y la cooperación como eje que vertebra la propuesta pedagógica. Defender el derecho a la palabra y la construcción de autonomía colectiva, es una posición ética.

La voz de las infancias a través de los textos libres

Cuando los niños y niñas investigan sobre un tema que les inquieta y luego comunican sus hallazgos están ejerciendo su derecho a la palabra, están aprendiendo que lo que piensan importa, que pueden incidir en el mundo, están apropiándose del espacio y transformándolo en lugar propio. Así, la escuela se transforma en un territorio donde el espacio vivido prevalece sobre el espacio concebido, donde la apropiación colectiva desplaza a la dominación preestablecida y donde cada rincón puede volverse aula y cada aula puede expandirse más allá de sus paredes para convertirse en mundo compartido y común. Las escuelas fueron concebidas, desde lo arquitectónico, para ejercer control sobre los cuerpos. Sin embargo, la posición colectiva, como estudiantes junto a un maestro/a desplaza esa lógica y en un juego de tensiones por el territorio, como dice Despret (2022), a través del canto y el ruido, cada rincón de la escuela puede volverse aula. En este sentido el escribir *textos libres* implica la decisión del dónde escribirlos, sobre qué y el cómo, para luego compartirlos con el resto de los compañeros y compañeras que apreciarán el trabajo, pero también brindarán sugerencias o realizarán preguntas a partir de las cuales reflexionar sobre esa escritura, abonándola, siendo el o la escritora quienes toman las últimas decisiones para modificar o no su texto en función de esas sugerencias. Los textos libres nacen de las ganas de escribir y compartirlo después, dan origen a aquella producción de vínculos y sentidos que hacíamos mención previamente. Cuando nace un texto libre emergen las

preocupaciones, los miedos, las alegrías, los sueños de los niños y niñas se reflejan en los otros y otras y se encuentran, generando el diálogo: la palabra.

Narrativa docente: textos libres pedagógicos

Escribir para otros, para ser leídos, para compartir o para poner en palabras aquello que merece la reflexión, la autorreflexión, la memoria de algo que quiere quedar resonando, aquello que no se quiere perder. Pensamientos. Ideas. Sensaciones. Algo desde donde partir para continuar. La escritura organiza el pensamiento y revisa la experiencia y la dota de recursividad y reflexión. A continuación, se presentan fragmentos de textos libres de la Mtra. Silvia Barreiro, quien escribe para sí misma, y lo comparte, por primera vez, a instancias de este artículo.

Cartografías de la vida diaria

A las 07:38 Damián me mandó un mensaje por CREA [6] *diciendo que no iba a venir a la escuela. Su hermano menor estaba a su cargo y no paraba de vomitar. Un minuto después me escribió de nuevo avisando que lo iba a llevar a la casa del padre que vive en Las Piedras, porque su madre no estaba y él estaba a cargo de todo. Lo vi tarde, luego de darme cuenta de que él no estaba en la escuela. Tiene 13 años. En medio del desastre, se acordó de avisarme, de avisar a la escuela. Se dio cuenta de que es un niño y que su lugar tendría que estar acá. Pero no puede. Porque hay otras cosas mucho más urgentes que no le permiten ser un estudiante. Cuando está en clase quiere escribir. Le encanta hacer la cursiva. Quiere formar parte de todos los grupos. Siempre quiere ser «colaborador». La escuela lo espera y muchas son las veces que él no llega, no porque no quiera. Eso lo sé. La escuela no va a su encuentro y su madre tampoco puede sola y si en la escuela no estamos todos, la cuestión tiene un nombre: injusticia y desigualdad.*

Martín

Martín faltó a clases. Al día siguiente le pregunté la razón de su ausencia. No tendría que haber preguntado, lo sé. Güiraldes dice «no preguntes quién es», pero yo pregunté igual. Y él me contó, su madre bajo efectos de drogas, ¿legales o no? No lo sé. Él y sus hermanos sin poder ir a la escuela. Lloró mientras me lo contaba. Yo solo tendría que haberle dicho «qué bueno que hoy estás». Lo que rescato es que él lo sabe. Sabe que su vida no debería ser así y como lo sabe, intenta separarse de eso. En la escuela me mira a los ojos, intenta hablar de otra manera, nunca me falta el respeto. Lo hace porque puede, porque aprendió que hay otros

modos de relacionarse. Su vida ha sido, desde hace 12 años cuando nació, muy dura. A él no se le puede gritar, como algunas maestras lo hacen sufriendo las consecuencias. Con él se puede hablar desde la verdad y el respeto, mostrándole que sabemos de la injusticia que lo ronda pero que igual esperamos de él lo mismo que del resto. Intenta no relacionarse desde el conflicto y lo logra casi todas las jornadas. Se sienta a mi lado en la gran mesa cooperativa en un intento continuo de mostrarme, a través de la nueva prolijidad de su cuadernola, que él puede. Que el destino que le marcaron cuando nació está intentando virar.

Laura

Ya pasaron unos días desde que su madre se suicidó. Me da vergüenza, pero no pude escribir antes. Sé que no va a leer esto, pero en la intención radica todo. Días después, en el club, en la clase de gimnasia, me preguntó por qué lo hizo. Lloró y me dijo que ella debía haberla ayudado. Yo quise decirle que quizás estaba enferma, que quien se suicida es porque padece depresión. Pero no pude y tampoco sabía si es así. Solo la escuché, la abracé, le dije que estaba para ella y que para las preguntas que me hacía no encontraba respuestas, pero que le ponía mi cuerpo, mis abrazos y mis sentimientos. Que sabía que la vida le había cambiado para siempre. Y que eso le pasó estando conmigo, siendo yo su maestra, y por eso iba a estar ahí para ser su soporte y acompañarla. Porque yo tampoco entendía qué había pasado. Ese día la madre había venido a la escuela a la hora de la salida. Hablamos de los lentes que Laura necesitaba usar, de que le iba a regalar el armazón de mi hija. Ella me dijo que sí, me dio un beso y un abrazo como agradeciendo y se fueron contentas, hablando. Ese mismo día, a la tarde, Beatriz se suicidó. Yo no podía creerlo. Sabía cuánto esa mujer quería a sus hijos. Entonces, no tenía respuestas para Laura, solo que iba a estar herida y que las heridas iban a tardar en cicatrizar. Y que mientras el año durara yo iba a estar ahí. La iba a mirar más, iba a estar más atenta y la iba a cuidar.

La autora señala que su intencionalidad al escribir reside en el «no quedarse sola con tanto. Para pensar lo que me duele que no es solo a mí, sino a mis compañeras y a mis estudiantes. Para volver a ver lo que no quiero ver, mis contradicciones, lo que pregunto cuando no quiero preguntar. Lo que sé, que es que la escuela no alcanza y que por eso la hacemos día a día reinventándola en cada encuentro. Que muchos no llegan, aunque quieran, que el presagio del nacimiento pesa y que muchos están heridos y que como maestra solo puedo por cuatro horas cuidarlos, ofrecerles otro mundo, una heterotopía. Por eso escribo y por eso mis planificaciones también son textos libres, desafían los formatos de esta u otra

«transformación» porque escribo lo que siento y no puedo dejar de planificar y preparar el encuentro cuando pienso en los chiquilines que todos los días van a la reunión. Porque les debo respeto y porque todos formamos parte del ritual. También escribo porque me ordena, me da coherencia y me hace volver a pensar.

Freinet sintió la escuela, supo que los niños eran tan dignos como los adultos y necesitaban un lugar para escribir, para ser, escuchar y ser escuchados. Y que con otros el texto libre se vuelve reflexión, se transforma y circula» (Barreiro, 2025. Relatos pedagógicos. Notas personales).

Como maestras, que trabajamos en distintas escuelas públicas de Montevideo, hemos aprendido que la autonomía no es autosuficiencia solitaria e individual sino capacidad de construir con otros y otras, y que las emancipaciones no son un punto de llegada sino un camino que se hace a cada paso y que educar en y para la emancipación es un acto de profunda confianza en las infancias y adolescencias. Los niños, niñas y adolescentes que habitan nuestras aulas y concurren cada día al encuentro, no están siendo preparados/as para un futuro lejano e incierto, están viviendo ahora la experiencia de ser tratados como sujetos pensantes, capaces y potentes. Porque quizás, al final, de eso se trata, de interrumpir cinco días a la semana de cuatro a ocho horas la reproducción del orden social injusto, de demostrar que la igualdad no es un horizonte inalcanzable sino algo que se verifica y se practica cada día, de probar que una pedagogía del disfrute, la creación y la experiencia cooperativa no es una ilusión romántica sino una realidad concreta.

Referencias bibliográficas

Colamedici, A. (2025). *Hipnocracia: Trump, Musk y la nueva arquitectura de la realidad* (escrito en colaboración con ChatGPT y Claude). Rosamerón.

Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y pensar los territorios.* Cactus.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fattore, N. y Serra, M. S. (Coords.). (2024). Tiempos y espacios escolares [Dossier N° 8]. Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETraFEEP), Observatorio del Derecho a la Educación (ODed), Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Freinet, C. (1979). *Parábolas para una pedagogía popular (Los dichos de Mateo)*. Editorial Laia.

Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa*. Madrid: Morata.

García, Varaldi & Trejos (2019). *La mano piensa: tras las huellas de la pedagogía Freinet en Uruguay*. Montevideo: Psicolibros.

Holloway, J. (2011). *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.

Kaplún, G. (2014). *Comunicación educativa y comunitaria: Construcción de nuevos vínculos y sentidos en y desde la universidad*. En G. Kaplún (Comp.), *Comunicación educativa y comunitaria*. Universidad de la República. Disponible en: https://www.academia.edu/

Kaplún, Mario (1998) Una pedagogía de la comunicación. Ediciones de la Torre, Madrid, pp. 201-22. (Versión aumentada y corregida de El comunicador popular, Ciespal, Quito, 1985). Reedición en Editorial Caminos, La Habana, 2002.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.

Leserre, A. (2020) *La hidra neoliberal*. Grama Ediciones.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Massey, D. (2012). *Espacio, lugar y política en la coyuntura actual*. Urban.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.

Sosa, Jesualdo. (1950) *La expresión creadora del niño*. Buenos Aires: Poseidón.

Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: Notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 11*(11), 1–25.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf

Stevenazzi, F. (2020). *Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa en el cotidiano escolar*. Ediciones Universitarias.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educar: saberes alterados*. Del Estante.

Trilla Bernet, J. (2004). Los alrededores de la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, *62*(228), 305-324. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4118/LosAlrededoresDeLaEscuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Varaldi, G. (2025). *Pedagogía Freinet Latinoamericana: identidad colectiva, sentido político y alteraciones a la forma escolar.* Tesis de Maestría en Ciencias Humanas, Teorías y Prácticas en Educación. FHCE-UdelaR.

Notas

[1] Jesualdo Sosa (1905-1982) fue un maestro, escritor, pedagogo y periodista uruguayo, muy importante en Uruguay y Latinoamérica.

[2] Les dits de Mathieu (o Parábolas para la Educación Popular), es un libro escrito por Célestin Freinet, publicado en 1959, que reúne pequeñas historias, reflexivas, en forma de parábolas, en las que el autor expone su concepción de educación.

[3] La Multiletra es la publicación periódica de la FIMEM, accesible en el sitio web oficial, de construcción cooperativa y a cargo de la Comisión de Comunicación de la Federación. www.fimem-freinet.org

[4] La pedagogía Freinet es conocida como la Escuela Moderna. Hay varias explicaciones en relación a esta denominación, pero queda claro que esta Escuela no tiene nada que ver con lo que se entiende por el proyecto de la Modernidad. La denominación propuesta por Freinet encuentra sus razones en un homenaje a Ferrer i Guardia, también en la constante búsqueda de herramientas tecnológicas que favorecen los aprendizajes (cine, radio, imprenta) y para diferenciarse de la Escuela Nueva, desde una perspectiva crítica y política.

[5] Entendemos aquí el concepto de territorio tal como lo plantea Vinciane Despret en *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y pensar los territorios* (2022). Para Despret, basándose en el estudio sobre los pájaros, el territorio no es simplemente un espacio delimitado por fronteras que se defiende mediante la agresión, sino más bien un proceso de territorialización que consiste en hacer familiar un espacio, en volverlo íntimo a través del recorrido, el canto y la expresión. El territorio, desde esta perspectiva, es un espacio vivido y sentido por quienes lo habitan, que se construye mediante la repetición de trayectorias, sonidos y ritmos que lo transforman en un lugar propio.

[6] Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje es la plataforma virtual de Ceibal. Ceibal (*Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea*) constituye una política pública uruguaya de inclusión e innovación educativa creada en 2007.

Más allá de la escolarización: educar democráticamente en contextos de crisis

Katia Riveros Zepeda, Doctorado en Educación y Eco-transformación, Universidad Internacional Antonio de Valdivieso, Nicaragua.

Resumen

El artículo examina el Proyecto Roma como una experiencia de educación social crítica que contribuye a la construcción de prácticas democráticas más allá de la escolarización. A partir de una articulación entre referentes pedagógicos clásicos y la tradición de la pedagogía crítica latinoamericana, se analizan los fundamentos y las prácticas socioeducativas que orientan su desarrollo en diversos contextos de América Latina. El texto muestra cómo esta experiencia pedagógica configura prácticas democráticas, sostenida en la vida comunitaria, la construcción colectiva de sentido y la participación de quienes integran los procesos educativos. Asimismo, se reflexiona sobre las tensiones y desafíos que emergen en su implementación, entendiendo la democracia pedagógica vivida como un proceso situado, inacabado y en permanente construcción.

Palabras clave

Educación social, Democracia pedagógica, Pedagogía crítica, Proyecto Roma, América Latina

Introducción

En el escenario contemporáneo, la educación enfrenta una profunda tensión entre los ideales democráticos que históricamente la han sustentado y las lógicas de escolarización que, progresivamente, han reducido el acto educativo a procedimientos técnicos, estandarizados y desprovistos de sentido social. La escuela moderna, concebida como institución clave para la formación ciudadana, parece hoy atrapada en una racionalidad instrumental que debilita su potencia emancipadora y limita la posibilidad de construir experiencias educativas verdaderamente democráticas. En este contexto, se vuelve urgente pensar la educación desde una perspectiva ampliada, que recupere su dimensión social, política y comunitaria. Hablar de educación social supone desplazar el foco desde la transmisión de contenidos hacia los procesos de construcción colectiva de sentido,

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

vínculo y participación. En este sentido, la educación social [1] remite a procesos educativos que se producen en el entramado de relaciones mediante las cuales las comunidades construyen formas de convivencia, participación y producción compartida de significados. Supone comprender la educación como una práctica situada en la vida cotidiana, atravesada por relaciones de poder, afectividad, conflicto y cuidado. Desde esta perspectiva, la democracia no se enseña como un contenido, sino que se aprende viviéndola, en espacios donde la palabra circula, las decisiones se comparten y las diferencias no se neutralizan, sino que se reconocen como constitutivas de lo común.

Es en este horizonte donde se inscribe el Proyecto Roma [2], una propuesta pedagógica que, desde hace décadas, viene construyendo prácticas educativas orientadas a la inclusión, la participación y la transformación social. Lejos de constituirse como un modelo cerrado o replicable, el Proyecto Roma se despliega como una experiencia viva que articula fundamentos pedagógicos críticos con prácticas socioeducativas concretas, situadas. Su implementación en distintos territorios de América Latina ha permitido tensionar las fronteras de la escuela tradicional y abrir espacios de educación social que dialogan con las realidades comunitarias, culturales y políticas de la región.

En este trabajo, la noción de contextos de crisis se entiende en un sentido amplio, que abarca las crisis educativas, sociales y democráticas que atraviesan a las sociedades contemporáneas, particularmente en América Latina, y que se expresan en la fragmentación del tejido social, la estandarización de la vida escolar y el debilitamiento de las experiencias comunitarias y participativas.

La propuesta pedagógica o modelo educativo del Proyecto Roma gestado e impulsado por el Catedrático Emérito Dr. Miguel López Melero se encuentra orientada a la construcción de comunidades educativas democráticas basadas en la cooperación, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad humana como condición constitutiva de la vida común.

López Melero (2004) plantea que la escuela democrática debe configurarse como un espacio de convivencia, participación y construcción colectiva del conocimiento, donde todas las personas puedan aprender y formar parte activa de la vida comunitaria. Surge inicialmente en un contexto de experiencias vinculadas a la educación inclusiva, ha ido configurándose progresivamente como una propuesta educativa más amplia, cuyo horizonte no se limita a la integración escolar de estudiantes históricamente excluidos, sino que apunta a la transformación de las

relaciones pedagógicas, culturales y comunitarias que estructuran la experiencia educativa. El aprendizaje se comprende como un proceso social y cooperativo que se construye en la interacción entre personas, saberes y contextos, desplazando concepciones individualizantes o deficitarias de los sistemas educativos. La propuesta enfatiza la participación de todas las personas en la construcción colectiva del conocimiento, situando la vida cotidiana, el diálogo y la corresponsabilidad pedagógica como dimensiones centrales del quehacer educativo.

En este marco, la diversidad deja de entenderse como problema a compensar y pasa a reconocerse como condición pedagógica que enriquece la experiencia democrática de aprender y convivir. Dialoga con referentes clásicos de la pedagogía democrática, la educación inclusiva y las perspectivas socioculturales del aprendizaje —como John Dewey y Jürgen Habermas—, no constituye una síntesis homogénea de dichas corrientes en tanto concibe la educación como experiencia, comunicación y vida en común. Sin embargo, su desarrollo en América Latina no se limita a la aplicación de estas teorías, sino que las relee críticamente desde contextos marcados por desigualdades estructurales, exclusiones históricas y resistencias cotidianas propias de los contextos latinoamericanos. En este sentido, la tradición freireana resulta clave para comprender el Proyecto Roma como un modelo educativo cuya pedagogía se encuentra comprometida con la transformación social, donde la deliberación colectiva, la conciencia crítica y la construcción compartida de saberes constituyen ejes centrales. Paulo Freire, en *Pedagogía del oprimido* (1970), comprende la educación como una práctica orientada a la transformación de la realidad y a la construcción de sujetos críticos. Freire sostiene que «*la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de 'escribirlo' o de 'reescribirlo', es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente*» (Freire, 1984, p. 105). En este sentido, educar supone no solo comprender críticamente la realidad, sino reconocerse como sujeto capaz de intervenir en ella.

Es así como el presente artículo tiene como propósito reflexionar y dar cuenta del Proyecto Roma como una experiencia de educación social crítica-comprometida que contribuye a la construcción de prácticas democráticas más allá de la escolarización [3], puesto que el modelo educativo trasciende los límites de la escolarización y no restringe su propuesta a lo que ocurre dentro de la escuela. Su horizonte educativo alcanza también a las familias, entendidas no como agentes externos o meros apoyos del proceso escolar, sino como parte constitutiva de una comunidad que

aprende y se transforma colectivamente. En este marco, se analiza cómo esta propuesta tensiona formas tradicionales de comprender la experiencia educativa, promoviendo dinámicas de participación, mediación y construcción colectiva de sentido sustentadas en la vida comunitaria y en el compromiso compartido de los distintos colectivos que forman parte de los procesos educativos, entre ellos docentes, familias, estudiantes y grupos de investigación-acción pedagógica conformados principalmente por miembros de la academia e involucrados en la formación inicial docente. A partir de un diálogo entre fundamentos teóricos y prácticas pedagógicas desarrolladas en América Latina, se busca visibilizar cómo esta concepción encarna una democracia pedagógica vivida, sostenida en la comunidad, donde el vínculo y la participación activa de quienes forman parte de los procesos educativos son rasgos definitorios de la propuesta. Asimismo, se abordan las tensiones y desafíos que emergen en su implementación, reconociendo que la democracia educativa no es un estado alcanzado, sino un proceso en permanente construcción.

1. Fundamentos pedagógicos de una educación social democrática

Pensar la acción pedagógica desde una perspectiva democrática supone, en primer lugar, cuestionar las formas tradicionales de escolarización que han reducido el acto educativo a una práctica instrumental, centrada en la transmisión de contenidos y en la adaptación de las personas a estructuras predefinidas. Frente a este modelo, diversas tradiciones pedagógicas han insistido en comprender la educación como una experiencia vital, profundamente ligada a la vida en comunidad, a la construcción colectiva del sentido y al ejercicio cotidiano de la democracia.

En este sentido, John Dewey [4] (1916) planteaba que la democracia debía comprenderse como una forma de vida asociada construida en la experiencia compartida y en la participación de las personas en la vida común. Desde comienzos del siglo XX, sus reflexiones sobre educación y democracia tuvieron una importante influencia en tradiciones pedagógicas renovadoras en América Latina. *«la democracia será una farsa a menos que el individuo sea preparado para pensar por sí mismo; para juzgar independientemente, para ser crítico, para ser capaz de discernir las propagandas sutiles y los motivos que las inspiran [...] El «motto» debe ser «aprender a actuar con y para los demás mientras se aprende a pensar y a juzgar por sí mismo» (Dewey, 1962, p. 19)*. Dewey planteó que la democracia no podía entenderse únicamente como un sistema político, sino como una forma de

vida asociada que se aprende y se construye a través de la experiencia compartida. En su concepción, la educación adquiere un papel central en tanto espacio privilegiado para el desarrollo de prácticas cooperativas, deliberativas y participativas, donde aprender implica interactuar, comunicar y transformar el entorno común. La experiencia educativa, para Dewey, no es acumulación de saberes, sino un proceso activo de participación en una comunidad que aprende.

Este énfasis en la experiencia y en la vida comunitaria resulta especialmente relevante para pensar la educación social más allá de la escuela, en tanto permite desplazar el foco desde la institución hacia los procesos relacionales que sostienen el aprendizaje. Sin embargo, trasladar estas ideas a los contextos contemporáneos exige reconocer las profundas desigualdades sociales, culturales y políticas que atraviesan los territorios latinoamericanos, así como las tensiones que emergen cuando la democracia se reduce a procedimientos formales desvinculados de la vida cotidiana.

En este punto, los aportes de Jürgen Habermas (1987), en su libro Teoría de la acción comunicativa ofrecen herramientas para comprender la centralidad del intercambio reflexivo y del entendimiento intersubjetivo en los procesos educativos. La posibilidad de construir acuerdos a través de la palabra, de reconocer a las otras personas como interlocutoras válidas y de generar espacios de deliberación colectiva resulta fundamental para una educación orientada a la democracia. No obstante, una lectura crítica de esta perspectiva permite advertir sus límites cuando se la desvincula de las dimensiones afectivas, corporales y materiales que configuran las prácticas educativas reales, especialmente en contextos marcados por la exclusión y la desigualdad.

Es en este cruce donde la pedagogía crítica latinoamericana, y en particular el pensamiento de Freire en su libro Pedagogía del oprimido (1970) adquiere una relevancia central. Concibe la educación como una práctica ético-política orientada a la transformación social, en la que el diálogo no es solo un medio para alcanzar consensos, sino una forma de relación que reconoce la historicidad, la dignidad y la capacidad de las personas para nombrar y transformar el mundo. Desde esta mirada, la democracia no se enseña, sino que se construye colectivamente en la medida en que las comunidades educativas problematizan su realidad y se reconocen como sujetas de acción histórica.

La educación social, entendida desde este horizonte, se configura como un espacio privilegiado para la construcción de prácticas democráticas que desbordan los

límites de la escolarización formal. Se trata de una educación que se ancla en la vida cotidiana, en los vínculos comunitarios y en la reflexión compartida sobre las propias prácticas, asumiendo que educar implica siempre tomar posición frente a las condiciones de injusticia y exclusión que atraviesan a las sociedades contemporáneas.

En esta misma línea, los aportes de Humberto Maturana (1999) en su texto Transformación en la convivencia permiten profundizar en una comprensión relacional y ética de la educación. Desde su perspectiva, educar implica un proceso de convivencia en el que se configuran modos de vivir juntos, basados en el reconocimiento del otro como legítimo otro en la relación. La educación, más que transmisión de información, se constituye como un espacio de co-existencia donde el aprendizaje emerge en la interacción, el cuidado y la confianza mutua. Esta mirada resulta especialmente relevante para pensar prácticas socioeducativas democráticas, en tanto sitúa la emoción, el vínculo y la responsabilidad compartida como condiciones fundamentales para la construcción de lo común en contextos educativos y comunitarios (Maturana, 1999; Maturana & Varela, 2003).

Desde esta perspectiva, el Proyecto Roma se inscribe en una tradición pedagógica que articula experiencia, diálogo y compromiso social, no como aplicación mecánica de referentes teóricos, sino como una relectura situada de estos en contextos concretos. Su desarrollo en América Latina pone en evidencia la necesidad de pensar la democracia pedagógica como un proceso vivo, conflictivo y en permanente construcción, sostenido en prácticas educativas que reconocen la diversidad, promueven la participación y sitúan el aprendizaje en el marco de la vida en común.

2. El Proyecto Roma en América Latina: educación, comunidad y vida cotidiana

La propuesta pedagógica del Proyecto Roma, en su despliegue en distintos territorios de América Latina, se configura como una experiencia de educación que trasciende los límites de la escolarización formal y se ancla en la vida cotidiana de las comunidades educativas. Más que un modelo pedagógico transferible, se trata de un entramado de principios y prácticas que adquieren sentido en relación con los contextos socioculturales, políticos y afectivos en los que se desarrollan. En este sentido, su implementación no responde a una lógica de aplicación homogénea, sino a procesos situados que se configuran en relación con los contextos, realidades

locales y con las historias de las comunidades que los sostienen.

En el Proyecto Roma, no se concibe la educación como un acto circunscrito al aula ni como una relación vertical entre quienes enseñan y quienes aprenden, sino como un proceso que se construye en la interacción, el diálogo y la participación colectiva. Sitúa la comunidad en el centro de la experiencia educativa, entendiendo que el aprendizaje emerge de las relaciones que se establecen entre las personas, los saberes y los territorios y las situaciones problemáticas que emerjan de la cotidianeidad. Esta centralidad de lo comunitario permite reconocer la diversidad de experiencias, lenguajes y trayectorias que confluyen en los espacios educativos, y habilita prácticas orientadas a la no exclusión y al reconocimiento mutuo.

En este despliegue territorial, la experiencia educativa se sostiene en la participación activa de colectivos diversos, entre los que destacan niñas, niños y jóvenes, familias, docentes y otros agentes comunitarios que configuran la vida cotidiana de las comunidades educativas. La educación que aquí se promueve no se limita a la relación docente y estudiantes, sino que se amplía hacia una corresponsabilidad pedagógica, en la que las familias y los colectivos docentes participan en la construcción de sentidos, normas y prácticas que orientan el mismo quehacer educativo. Esta implicación amplia permite que la escuela —entendida como espacio educativo que promueve aprendizajes para la vida— se abra al territorio y reconozca los saberes, experiencias y memorias que circulan fuera del aula, fortaleciendo vínculos y promoviendo una educación arraigada en la vida comunitaria. De este modo, la experiencia pedagógica se configura como un proceso colectivo que desborda las fronteras institucionales y sitúa la educación en el entramado de relaciones sociales que sostienen la vida común.

En los contextos latinoamericanos, marcados por profundas desigualdades sociales y por historias de exclusión, esta concepción de la educación social adquiere una relevancia particular. Es así que se despliega como una propuesta que busca tensionar las lógicas normalizadoras de la escuela tradicional, promoviendo espacios donde las diferencias no son concebidas como déficit, sino como dimensiones constitutivas de la vida misma, donde se desmontan y cuestionan los conceptos de «normalidad», capacitismo, inteligencia entre otros. De este modo, la educación se entiende como una práctica que acompaña los procesos vitales de las comunidades y que se compromete con la construcción de vínculos solidarios y democráticos.

La vida cotidiana se convierte, así, en un espacio privilegiado para la acción

pedagógica. Las prácticas que se desarrollan en el marco del Proyecto Roma ponen en valor los saberes que emergen de la experiencia, del diálogo y de la reflexión compartida sobre las situaciones concretas que atraviesan a las comunidades educativas. Este énfasis en lo cotidiano permite desplazar la centralidad del currículum prescrito y abrir paso a procesos educativos más flexibles, capaces de responder a las necesidades, intereses y desafíos que se presentan en los distintos territorios.

En este marco, la educación que propone el Proyecto Roma se sostiene en la construcción de espacios de encuentro donde la palabra circula y las decisiones se elaboran de manera colectiva. La asamblea, el diálogo permanente y la mediación pedagógica se constituyen como prácticas centrales para el ejercicio de una democracia vivida, en la que las personas participan activamente en la definición de los sentidos y las orientaciones del quehacer educativo. Estas prácticas no están exentas de tensiones ni de contradicciones; por el contrario, se desarrollan en escenarios complejos donde confluyen expectativas diversas, condicionamientos institucionales y conflictos inherentes a toda experiencia democrática.

Entendida de este modo, la implementación del modelo educativo del Proyecto Roma en América Latina permite visibilizar la educación como un campo de intervención crítica-comprometida, orientado a la transformación de las relaciones educativas y sociales. Más que ofrecer respuestas cerradas, esta experiencia abre preguntas y posibilita procesos de reflexión colectiva sobre cómo construir prácticas pedagógicas que reconozcan la dignidad de las personas, fortalezcan la vida comunitaria y contribuyan a la construcción de horizontes democráticos en contextos de creciente desigualdad.

3. Prácticas socioeducativas críticas-comprometidas: más allá de los márgenes escolares

Las experiencias socioeducativas que se desarrollan en el marco del Proyecto Roma se configuran como experiencias pedagógicas que desbordan los límites del aula y de la escolarización formal, situando el aprendizaje en el entramado de relaciones que conforman la vida comunitaria. Más que dispositivos técnicos o estrategias metodológicas aisladas, estas prácticas se sostienen en una concepción ética de la educación que entiende la democracia como una experiencia vivida, construida cotidianamente a través del diálogo, la participación y la responsabilidad compartida.

De manera coherente con ello, la asamblea constituye una estrategia didáctica que permite organizar el pensamiento con el fin de favorecer los aprendizajes mediante la generación de proyectos de aula; es en este tiempo y espacio donde la participación y toma de decisiones se realiza dentro del aula, sentados en círculo o semicírculo. Su valor pedagógico radica en las posibilidades del estudiantado donde es posible anticipar ideas, argumentar, escuchar perspectivas y elaborar acuerdos, construir normas: emerge como una práctica central para la construcción de lo común. No se trata únicamente de un espacio organizativo, sino de un dispositivo pedagógico que posibilita la circulación de la palabra, el reconocimiento mutuo y la toma de decisiones colectivas. Aquí, las voces diversas encuentran un lugar de expresión, se problematizan las situaciones de las que surgen los proyectos educativos. Este ejercicio permanente de deliberación permite que la democracia se experimente como práctica cotidiana y no como principio abstracto o declarado. Cada grupo desarrolla asambleas periódicas que comienzan con la lectura o comentario de una síntesis elaborada a partir de la sesión anterior. Este momento inicial permite recuperar acuerdos, revisar reflexiones previas y dar continuidad al proceso de aprendizaje. Posteriormente, se inicia la problematización de situaciones emergentes vinculadas a lo colectivo o a alguna situación particular como curiosidades o problemas que se presenten desde vivencias particulares hasta situaciones mediáticas, aspectos climáticos u otras iniciativas. En este espacio y tiempo las y los estudiantes argumentan, confrontan perspectivas y reorganizan conjuntamente sus modos de participación, mientras el profesorado acompaña el proceso mediante preguntas orientadoras y mediaciones pedagógicas.

Los proyectos de investigación inician con una asamblea, se conversa respecto de los conocimientos previos, qué sabemos al respecto, y los temas a conocer o investigar se organizan según el modelo lógico de pensamiento donde se determina qué necesitamos desde el lenguaje, de los procesos cognitivos y metacognitivos, desde la afectividad y el movimiento.

No existe una única manera de comprender la asamblea ni una receta que promueva pasos inalterables; su sustento radica en dos elementos fundamentales: el respeto para escuchar ideas diversas —allí se encuentra el valor democrático— y la socialización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde las normas construidas cimientan las bases para la comunicación, son un modo de «aprender a vivir en la convivencia» (Humberto Maturana, 1999).

El intercambio reflexivo ocupa un lugar estructurante en estas prácticas socioeducativas. Para Freire, el diálogo no se limita al intercambio de opiniones,

sino que constituye una experiencia pedagógica fundada en el reconocimiento del otro, la disposición a la escucha y la problematización de las relaciones educativas. Como señala Freire, «nadie educa a nadie, pero todos nos educamos juntos» (Freire, 1990, p. 72). En este marco, la palabra adquiere un carácter formativo, en tanto posibilita procesos de comprensión, cuestionamiento y transformación de la experiencia pedagógica.

El diálogo no se reduce al intercambio de opiniones, sino que se configura como una relación pedagógica basada en la escucha, el respeto y la apertura a la alteridad. A través del diálogo, se generan procesos de comprensión compartida que permiten revisar supuestos, tensionar certezas y construir nuevos sentidos en torno a la experiencia educativa. De este modo, el aprendizaje se produce en la interacción y en la reflexión colectiva sobre las propias prácticas y contextos.

La mediación pedagógica, como señala el académico Lorenzo Tébar en su libro El profesor mediador (2003), inspirado en el Dr. Reuven Feuerstein y la teoría de modificabilidad cognitiva y la experiencia de aprendizaje mediado (1980), constituye asimismo un eje fundamental de estas prácticas. La mediación se orienta a acompañar los procesos de aprendizaje, favoreciendo la participación y el reconocimiento de las capacidades de todas las personas que integran la comunidad educativa. Esta mediación se despliega en múltiples espacios y momentos, articulando saberes, experiencias y afectos, y contribuyendo a la construcción de vínculos pedagógicos basados en la confianza y el cuidado.

Las prácticas socioeducativas del Proyecto Roma reconocen, además, la centralidad del cuerpo, la afectividad y la experiencia en los procesos de aprendizaje. Educar más allá del aula implica considerar que el conocimiento no se produce únicamente en el plano cognitivo, sino que se construye en la relación con otras personas, con los territorios y con las experiencias vividas. Esta perspectiva permite ampliar la comprensión de la educación, incorporando dimensiones que históricamente han sido relegadas por el régimen escolar hegemónico.

Estas prácticas críticas-comprometidas no se desarrollan al margen de tensiones ni de condicionamientos institucionales. Por el contrario, se inscriben en contextos complejos donde conviven demandas normativas, expectativas diversas y desigualdades estructurales. Sin embargo, es precisamente en este escenario donde adquieren sentido como formas de resistencia pedagógica, en tanto sostienen la posibilidad de construir espacios educativos democráticos que reconocen la dignidad de las personas y fortalecen la vida comunitaria.

En conjunto, las prácticas socioeducativas que emergen del Proyecto Roma permiten visibilizar modos alternativos de educar que ponen en el centro la relación, la participación y el compromiso social. Más allá del aula y del curriculum prescrito, estas prácticas configuran experiencias de educación crítica que contribuyen a la construcción de horizontes democráticos y a la transformación de las relaciones educativas en los distintos territorios donde se desarrollan.

4. Tensiones, resistencias y aprendizajes en la construcción de una educación democrática

La construcción de prácticas educativas orientadas a la democracia, como las que se desarrollan en el marco del Proyecto Roma, no se produce en escenarios neutros ni exentos de conflicto. Por el contrario, estas experiencias se despliegan en contextos atravesados por tensiones institucionales, culturales y políticas que inciden de manera directa en las posibilidades de sostener una educación crítica-comprometida. Reconocer estas tensiones no implica debilitar el proyecto pedagógico, sino, por el contrario, asumir una mirada honesta sobre los desafíos que enfrenta toda práctica educativa orientada a la transformación social.

Una de las principales tensiones se manifiesta en la coexistencia entre las lógicas democráticas que promueve el Proyecto Roma y las estructuras normativas propias de los sistemas educativos formales. Para el académico Félix Angulo (2020), la estandarización, la evaluación centrada en resultados y las demandas de control administrativo suelen entrar en fricción con prácticas pedagógicas que priorizan el diálogo, la participación y los procesos colectivos. Esta tensión exige un trabajo permanente de negociación y resignificación, en el que las comunidades educativas buscan sostener espacios de autonomía pedagógica sin desconocer los marcos institucionales en los que se inscriben.

En el contexto chileno, esta tensión adquiere particular relevancia ante la coexistencia de políticas educativas que promueven la inclusión y la participación con dispositivos de evaluación estandarizada orientados a la medición de resultados. Mientras la Ley N.º 20.845 de Inclusión Escolar establece principios dirigidos a eliminar formas de discriminación que obstaculicen el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes, el sistema educativo mantiene mecanismos estandarizados de evaluación, como el SIMCE, que continúan ocupando un lugar relevante en la valoración del desempeño de los establecimientos. Esta coexistencia puede generar tensiones en las comunidades educativas,

especialmente cuando las exigencias asociadas al rendimiento y al cumplimiento de estándares entran en fricción con procesos pedagógicos que requieren flexibilidad, reconocimiento de la diversidad, cooperación y respeto por los distintos ritmos y formas de aprender. En este escenario, la inclusión corre el riesgo de sostenerse como principio normativo mientras las prácticas escolares continúan condicionadas por lógicas de homogeneización y comparación de resultados (Riveros, 2026).

Asimismo, emergen resistencias culturales asociadas a concepciones tradicionales de la educación, profundamente arraigadas en imaginarios sociales que conciben la autoridad pedagógica de manera vertical y el aprendizaje como un proceso individual y competitivo. La implementación de prácticas democráticas, basadas en la participación y en la toma de decisiones compartidas, desafía estos supuestos y genera, en ocasiones, incertidumbre y desconfianza. En este contexto, la resistencia no debe interpretarse únicamente como obstáculo, sino también como expresión de los procesos de cambio que se ponen en juego cuando se cuestionan formas hegemónicas de educar.

Una de estas resistencias se hace visible en la verticalidad que todavía estructura buena parte de las relaciones en la escuela tradicional. La distribución de la palabra, la definición de las normas, la organización de los tiempos y la toma de decisiones han estado históricamente concentradas en las personas adultas y, particularmente, en el profesorado. En las experiencias vinculadas al Proyecto Roma, prácticas como la asamblea tensionan esta organización al abrir espacios en los que niñas, niños y jóvenes pueden argumentar, disentir, proponer y participar en la construcción de acuerdos. Este desplazamiento no ocurre sin resistencias: supone revisar posiciones de autoridad y modos de relación profundamente arraigados en la cultura escolar. La resistencia aparece entonces no solo como oposición al cambio, sino como parte del proceso mediante el cual comienzan a ponerse en cuestión formas naturalizadas de enseñar, aprender y convivir.

Las tensiones también se manifiestan en la diversidad de expectativas y trayectorias que confluyen en las comunidades educativas. La construcción de lo común en contextos de desigualdad implica enfrentar conflictos, desacuerdos y dilemas éticos que no siempre encuentran soluciones inmediatas. Sin embargo, es precisamente en estos escenarios donde las prácticas socioeducativas del Proyecto Roma adquieren sentido, en tanto habilitan espacios de diálogo y reflexión colectiva que permiten abordar los conflictos como oportunidades de aprendizaje democrático.

En este proceso, los aprendizajes que emergen no se limitan a la adquisición de conocimientos específicos, sino que se expresan en la transformación de las relaciones educativas y en el fortalecimiento de los vínculos comunitarios. Aprender a convivir, a deliberar, a escuchar y a asumir responsabilidades compartidas se convierte en un eje central de la experiencia educativa. Estos aprendizajes, muchas veces invisibilizados por las lógicas tradicionales de evaluación, constituyen uno de los aportes más significativos de una educación orientada a la democracia.

En síntesis, las tensiones y resistencias que atraviesan la implementación del Proyecto Roma en América Latina forman parte constitutiva de su carácter crítico y comprometido. Lejos de concebir la democracia pedagógica como un estado ideal alcanzado, estas experiencias permiten comprenderla como un proceso inacabado, atravesado por conflictos y aprendizajes, que se construye cotidianamente en la interacción entre personas, comunidades e instituciones.

Los principios sistematizados en la tabla 1 no deben entenderse como un marco normativo ni como una secuencia prescriptiva de intervención pedagógica. Se trata, más bien, de orientaciones ético-pedagógicas que adquieren sentido en su articulación con contextos, trayectorias y prácticas situadas. Esta comprensión permite leer el Proyecto Roma no como un modelo acabado, sino como una propuesta abierta, cuya coherencia se construye en la tensión entre principios compartidos y procesos educativos concretos.

Principio pedagógico	**Descripción**
Competencia universal para aprender	Todas las personas son consideradas competentes para aprender, entendiendo que la inteligencia y el conocimiento se desarrollan en contextos educativos cooperativos, significativos y culturalmente situados.
Construcción social del conocimiento	El conocimiento se concibe como una construcción colectiva que emerge del diálogo, la interacción y la reflexión compartida sobre situaciones reales de la vida cotidiana.
Cooperación y solidaridad	El aprendizaje se organiza a partir del trabajo cooperativo y solidario, desplazando lógicas competitivas y promoviendo la ayuda mutua como condición para el desarrollo individual y comunitario.

Democracia como forma de vida	La democracia se entiende como una práctica cotidiana que se aprende y se ejerce en la participación, el diálogo y la toma de decisiones compartidas dentro de la comunidad educativa.
Diversidad como valor pedagógico	Las diferencias cognitivas, culturales y sociales no se conciben como déficit, sino como recursos pedagógicos que enriquecen los procesos de aprendizaje y la vida en común.
Mediación pedagógica	La acción pedagógica se orienta a acompañar los procesos de aprendizaje mediante relaciones basadas en la confianza, el diálogo y el reconocimiento de las capacidades de todas las personas.
Centralidad de la vida cotidiana	Las experiencias, saberes y problemáticas que emergen de la vida cotidiana se constituyen como ejes fundamentales de la acción educativa, desplazando la primacía del currículum prescrito.
Compromiso ético, estético y social	La educación se asume como una práctica ética y política comprometida con la transformación de las relaciones educativas y sociales, orientada a la justicia, la dignidad y la inclusión.

Tabla 1. Principios pedagógicos del Proyecto Roma.

Desde una perspectiva de la complejidad, las experiencias de educación social democrática no pueden comprenderse como procesos lineales ni como dispositivos cerrados de intervención pedagógica. Tal como plantea el Dr. Carlos Maldonado (2016) desde las ciencias de la complejidad, los fenómenos educativos se configuran como sistemas complejos, abiertos e impredecibles, en los que las interacciones múltiples, el conflicto, la incertidumbre y la emergencia forman parte constitutiva del proceso. En este sentido, las tensiones y resistencias que emergen en la implementación del Proyecto Roma no constituyen fallas del proceso educativo, sino dimensiones inherentes a una práctica pedagógica viva, situada y en permanente reconfiguración. Pensar la educación desde esta mirada implica asumir la incompletud, la historicidad y la contingencia como condiciones propias de toda experiencia democrática.

5. La dimensión estética como experiencia compleja de lo educativo

La experiencia educativa que se desarrolla en el marco de esta propuesta pedagógica se sostiene en una dimensión sensible entendida como una forma de percepción y de relación con el mundo educativo. No se trata de una estética asociada a lo ornamental ni a expresiones artísticas específicas, sino —siguiendo a la Dra. Katya Mandoki (2006)— de una prosaica de la vida educativa; es decir, de los modos cotidianos en que se configuran sensibilidades, valoraciones y formas de estar con otros, relaciones de cooperación. Esta dimensión atraviesa los modos de aprender, convivir, decidir y construir sentido en la vida cotidiana, y se manifiesta en la organización de los espacios y los tiempos, en la circulación horizontal de la palabra, en los gestos cotidianos y en los vínculos que se configuran en la experiencia educativa, el valor otorgado a las diferencias y las formas de acompañamiento pedagógico, formas de cuidado y vínculo.

Desde esta perspectiva, la educación no se organiza en compartimentos estancos —contenidos aislados, roles rígidos o jerarquías cerradas—, sino como un entramado donde lo cognitivo, lo afectivo, lo social y lo ético se encuentran profundamente imbricados. La experiencia educativa se vive como un proceso integrado, en el que aprender implica participar, escuchar, deliberar y asumir responsabilidades compartidas. El sentido educativo emerge así de la interacción, del conflicto y de la reflexión colectiva sobre la propia práctica, más que de la aplicación de procedimientos predefinidos (Bruner, 1997; López Melero, 2004).

Esta forma de educar se expresa en prácticas que reconocen la singularidad de las trayectorias sin disolverlas en la homogeneización. La atención a los ritmos colectivos, la disposición al encuentro y la apertura al disenso configuran una experiencia formativa que no fragmenta al sujeto ni separa saber, emoción y acción. En este marco, la democracia se presenta como una vivencia encarnada en el clima relacional, en la confianza construida y en la manera en que se tramitan las diferencias en la vida cotidiana.

Comprendida desde una mirada compleja, esta dimensión sensible asume la incertidumbre, la incompletud y la apertura como condiciones propias de toda experiencia educativa. Tal como plantea Maldonado (2016), los procesos complejos no se explican por relaciones lineales ni por secuencias cerradas, sino por interacciones múltiples y abiertas, donde el conflicto y la emergencia forman parte

constitutiva del proceso. En este sentido, las tensiones que atraviesan la experiencia pedagógica no constituyen fallas, sino expresiones de su vitalidad y de su carácter democrático.

En contextos atravesados por crisis sociales, educativas y democráticas, esta forma de percibir y vivir la educación adquiere una relevancia particular. Al sostener una experiencia que no separa cuerpo, pensamiento, afectividad y acción, se habilitan prácticas pedagógicas que cuidan lo común, fortalecen los vínculos y hacen visible otra manera de educar: una educación que se vive y se construye colectivamente, desde la complejidad de la experiencia humana.

Consideraciones finales

Pensar la educación más allá de la escolarización no implica oponerse a la escuela ni deslegitimar su valor como espacio educativo, sino ampliar sus horizontes, reconociendo que los procesos de formación democrática se construyen en una trama más amplia de relaciones sociales, comunitarias y territoriales. En este sentido, la propuesta educativa del Proyecto Roma permite visibilizar formas de educar que sitúan la vida cotidiana, la participación y la corresponsabilidad pedagógica en el centro del quehacer educativo. Al respecto, los principios del Proyecto Roma (ver tabla 1) se conforman en la referencia fundamental para el despliegue de este modelo educativo, así como en la referencia de las prácticas educativas asociadas al mismo.

A lo largo del artículo se ha reflexionado sobre cómo esta propuesta pedagógica, en su despliegue en América Latina, encarna una democracia pedagógica vivida, sostenida en prácticas socioeducativas que promueven la participación, la deliberación colectiva y la construcción compartida de sentido. Lejos de ofrecer modelos transferibles o recetas metodológicas, se trata de una experiencia que se resignifica en relación con los contextos, las historias y las necesidades de las comunidades que la sostienen.

La incorporación de una mirada compleja permite comprender que estas prácticas no se desarrollan en escenarios lineales ni exentos de tensiones. Por el contrario, la incertidumbre, el conflicto y la incompletud forman parte constitutiva de los procesos educativos democráticos. Asumir estas dimensiones no debilita la acción pedagógica, sino que la fortalece, en tanto habilita espacios de reflexión crítica, aprendizaje colectivo y transformación de las relaciones educativas.

En contextos marcados por crisis sociales, educativas y democráticas, experiencias de educación crítica como la aquí analizada abren preguntas relevantes sobre cómo educar para la vida en común, cómo fortalecer los vínculos comunitarios y cómo sostener prácticas pedagógicas que reconozcan la dignidad de todas las personas. Más que una meta alcanzada, la democracia pedagógica aparece, así, como un proceso situado e inacabado, que se construye cotidianamente en la interacción entre sujetos, comunidades e instituciones.

Referencias bibliográficas

Angulo Rasco, J. F. (2020). La estandarización en educación, un dispositivo del neoliberalismo. *Cuadernos de Humanidades*, (31), 17–39.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.

Dewey, J. (1968). Algunos aspectos de la educación moderna. En L. Luzuriaga (Ed.), *Ideas pedagógicas del siglo XX* (3.ª ed., pp. 11–19). Losada.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. 1–2). Taurus.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Ediciones Aljibe.

López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Ediciones Morata.

Maldonado, C. E. (2016). *Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas*. Ediciones Desde Abajo.

Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. Siglo XXI Editores.

Mattarolo, L., & Sánchez García, V. P. (2024). Educación y democracia. Aportes de John Dewey para pensar las escuelas contemporáneas. *Archivos de Ciencias de la Educación, 17*(24), e128. https://doi.org/10.24215/23468866e128

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones.

Maturana, H., & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano* (17.ª ed.). Editorial Universitaria.

Riveros, K. (2026). Evaluar para aprender: tensiones del sistema evaluativo chileno y desafíos contemporáneos. En I. Fortunato, A. N. Militão & F. Perboni (Orgs.), *Universidade e escola pública: Interfaces presentes e necessárias* (pp. 101–118). Pedro & João Editores.

Tébar Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Santillana.

Notas

[1] En este texto, el concepto de «educación social» no se utiliza en referencia exclusiva al campo profesional socioeducativo extraescolar, sino al carácter inherentemente relacional, colectivo y situado de toda práctica educativa.

[2] El Proyecto Roma es una propuesta pedagógica de inspiración crítica e inclusiva impulsada por el profesor Miguel López Melero, catedrático del área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga (Andalucía). Se trata de un modelo educativo orientado a la construcción de comunidades educativas democráticas, basadas en el diálogo, la participación y el reconocimiento de la diversidad.

[3] La expresión *«más allá de la escolarización»* no se emplea aquí en oposición a la escuela ni como negación de su valor educativo. Desde el enfoque del Proyecto Roma, la escuela se concibe como un espacio educativo fundamental, inserto en una trama más amplia de relaciones sociales, comunitarias y culturales. Pensar la educación más allá de la escolarización implica ampliar el horizonte pedagógico para reconocer que los procesos educativos desbordan los límites institucionales sin por ello deslegitimar a la escuela como lugar privilegiado de formación democrática.

[4] John Dewey (Vermont, 1859 – Nueva York, 1952) forma parte del pragmatismo clásico estadounidense, reconocido por sus aportes en el campo de la pedagogía.

Los Bachilleratos Populares en Argentina: hacia la construcción de una educación popular, alternativa y autónoma

Fernando Darío Lázaro. Educador Popular – Profesor de la Universidad Nacional de Luján – Integrante de la CEIPH (Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica) – Integrante del GT CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas.

Gerónimo Fernando Santana. Educador popular. Miembro fundador de la CEIPH, organización social responsable de la apertura de los bachilleratos populares en Argentina. Coordinador del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas (CLACSO).

Ezequiel Darío Alfieri. Educador Popular. Mg. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Profesor de Historia (UBA). Diploma Superior en Geopolítica (CLACSO); Docente Universidad Nacional de Luján.

Resumen

El texto analiza el surgimiento de los Bachilleratos Populares en Argentina en el marco de los nuevos movimientos sociales y populares, destacando su carácter autónomo, territorial y emancipador. Estas experiencias educativas, inspiradas en la educación popular freireana, buscan disputar el sentido de la escuela tradicional, proponiendo prácticas pedagógicas dialógicas, participativas y orientadas a la transformación social. Se configuran como espacios de autogestión que interpelan al Estado, combinando reconocimiento institucional con autonomía política. Asimismo, promueven la construcción de sujetos colectivos, críticos y comprometidos, en tensión con las lógicas reproductivas del sistema educativo y en defensa de una educación pública popular.

Palabras clave: Educación popular – Bachilleratos populares – Movimientos sociales y populares – Autogestión – Emancipación

Nuevos movimientos sociales y populares

Las apuestas educativas impulsadas por movimientos sociales y populares son múltiples en sus objetivos, experiencias, planteos pedagógicos y didácticos. Con diferentes grados de oposición o de disrupción respecto a lo hegemónico, han

tomado la educación en sus manos para confrontar, plantear y desarrollar una educación otra, contraria, complementaria o alternativa a la denominada tradicional y opuesta a los proyectos educativos liberales, neoliberales o neoconservadoras vinculados a las grandes corporaciones económicas, impulsados y en relación con organismos multilaterales.

Si bien la categoría de movimiento social data de finales del siglo XIX, para designar a las formas organizativas de la clase trabajadora por la exigencia de mejores condiciones laborales, durante la década del ’90 y comienzos del 2000 surgieron en América Latina movimientos populares, sociales y territoriales con rasgos que resultan inéditos en su realización. En Argentina, la expresión de esta reacción fue llevada a cabo por movimientos de desocupados, organizaciones territoriales (vinculadas a las problemáticas de la vivienda, tierra, salud, educación, cultural, etc) [1] y organizaciones de trabajadores/as que recuperaron sus lugares de trabajo, las fábricas (como el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas -MNER-). Estos agrupamientos desplegaron tareas de índole cooperativa y comunitaria, construyendo y dando cuenta de las demandas de la población en los terrenos en que estaban enclavadas, mayoritariamente con necesidades básicas insatisfechas. También se manifestaron contrarios a las reformas políticas, económicas y sociales que se implementaban en el país, que dejaban saldos de desempleo y precarización de las condiciones de vida de las grandes mayorías.

Los Movimientos populares y sociales surgidos en América Latina y Argentina son vastos y difícilmente pueda hacerse de ellos una definición que pueda englobarlos [2]. Lo que sí es posible afirmar es que estos Nuevos Movimientos Populares y Sociales (NMPyS) tienen como particularidad el hecho de trascender el reclamo meramente económico y ampliar sus demandas a espacios que exceden la regulación económica capitalista. Y, además, que en sus apuestas prefigurativas (Michi, 2021; Guelman y Palumbo, 2023) por la construcción de otro mundo, encuentran en la educación uno de sus principales puntales de construcción. Las nuevas demandas vinculadas al acceso de recursos esenciales y básicos para la sociedad (educación, salud, vivienda, etc.), sumadas a las demandas en torno a los daños ecológicos causados por la explotación de empresas, al cuidado de los recursos naturales, al reclamo por planes y subsidios sociales, y en contra de las relaciones patriarcales y sexistas en el seno de la sociedad son algunas de las características para pensarlos y analizarlos. Su acción no reside en el rechazo a la política sino en una revalorización y redefinición de ella en términos de ampliación, para incorporar los reclamos al conjunto de la sociedad civil.

Otras características: proponen nuevas formas organizacionales y de dinámicas internas que difieren de las prácticas concebidas en los movimientos sociales clásicos o tradicionales; la forma de participación, el anclaje territorial, la horizontalidad de sus relaciones, las prácticas asamblearias, la democracia directa, son características que rompen con los esquemas tradicionales de participación, ya sean partidarios o sindicales. De esta manera los NMPyS, a pesar de su diversidad en cuanto a conformación, dinámica, procesos y objetivos, tienen tendencias comunes. Ellas serían: la territorialización, la búsqueda de autonomía, la identidad, la formación de sus propios/as intelectuales y militantes, la elaboración de proyectos educativos -inspirados en la educación popular-, el nuevo papel de las mujeres, la organización del trabajo y la naturaleza y, por último, las nuevas formas autoafirmativas, en las cuales se hacen visibles y reafirman los rasgos de identidad.

En síntesis, hablar de NMSyP implica la lucha contra formas de desposesión, presión y explotación a la vez que un fuerte protagonismo de sujetos provenientes de las clases subalternas. La dimensión de lo subjetivo adquiere relevancia y encuentra en la Educación Popular asumida por los movimientos un rol potenciador para ello. Alfonso Torres Carrillo (2011) dirá al referirse a estas emergencias que son:

un tipo de acción colectiva, más o menos permanente, orientada a enfrentar opresiones, desigualdades, exclusiones, protagonizada por sectores amplios de población, quienes a través de la organización y la movilización en torno a sus demandas y sus luchas van elaborando un sistema de creencias y una identidad colectiva, a la vez que van generando propuestas y proyectos que modifican las estructuras del sistema social (...) se articula en torno a un conflicto social que se expresa como una inequidad, explotación, opresión o discriminación, que afecta a un segmento de la sociedad, el cual en la medida que lo percibe como una injusticia o un agravio, genera dinámicas asociativas y de movilización para resolverlo (p. 97).

La Educación Popular en los nuevos movimientos sociales y populares

La educación es un tema que abordan los movimientos populares como tema de interés, ya sea para el propio movimiento o para la población circundante a sus marcos de existencia. Hay un carácter muchas veces confrontativo, al oponerse a las estructuras normativas, estructuradas y exclusoras que llevaron a que millones de jóvenes estén por fuera del sistema educativo y buscan transformar las

relaciones sociales existentes o a la falta de formación política para construir la identidad del movimiento. Pero también propositivo, en tanto procuran a partir de sus acciones la construcción de otras relaciones sociales y de otro proyecto de sociedad. De esta manera, en su práctica se conjuga la idea freireana del binomio denuncia-anuncio (Freire, 2012), en tanto se denuncian las condiciones de desigualdad social que generan desigualdad educativa, pero también se proponen nuevas maneras de concebir la educación, para transformar a la sociedad en su conjunto.

La crítica al sistema educativo implica una nueva matriz en tanto construcción del conocimiento, relaciones interpersonales y subjetivas, así como también de la importancia del conocimiento en tanto democratización dentro un sistema excluyente. El posicionamiento de esta crítica desde la educación popular implica un punto de partida en tanto condiciones de actuación, posicionamiento ético y prácticas deseables.

Según Torres Carrillo (2011), las características de la educación popular que la mayoría de los movimientos sociales adopta serían una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel que ha jugado la educación formal en su constitución; una intencionalidad política emancipadora; el intento de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados, en tanto sujetos históricos, capaces de protagonizar el cambio social; el trabajo sobre la subjetividad popular para el convencimiento de que es posible el cambio social; la utilización o creación de metodologías dialógicas, participativas y activas, que buscan romper el fuerte peso racionalista de la educación.

Desde las educaciones populares, los movimientos sociales intentan ubicar al sujeto como sujeto histórico. Estas experiencias educativas no parten de ser un entramado más que demanda a un Estado ausente el hacerse cargo de la problemática educativa, sino que es la misma organización social la que interpela a dicho Estado, asumiendo la responsabilidad de dicha tarea.

La construcción hegemónica plantea una disputa en el presente, por lo que hay que prefigurar en la práctica emancipatoria la visión del mundo alternativa a la de las clases dominantes. Es decir, hacer en el presente aquello que imaginamos como necesario para pensar otra sociedad; otras relaciones interpersonales; otros modos de pensar el presente. De esta manera, como educadores y educadoras populares no solo era tiempo de la denuncia y el reclamo, sino del anuncio de otras formas posibles de hacer la educación. La irrupción de los BBPP se inscribe en esta lógica,

histórica y presente, que retoma tradiciones del movimiento obrero argentino y experiencias concretas del presente frente a la crisis que el país estaba viviendo. Dentro de las tradiciones históricas se rescatan las experiencias autogestivas del movimiento obrero argentino en la década del ’10 y del ’20 del siglo XX (anarquistas, socialistas); la experiencia peronista de reposición del saber obrero dentro de la escuela (durante la década del ’40 y ’50) y las experiencias de la pedagogía de la liberación (impulsadas en la década del ’60 y ’70) en los barrios y territorios. Dentro de las experiencias concretas del presente la recuperación de empresas a punto de cerrar, los movimientos de trabajadores desocupados y las asambleas populares que incorporaron nuevas demandas al Estado pero que también impulsaron otros modos de habitar y dar cuenta de las problemáticas en los territorios son parte de los nutrientes que confluyen en la experiencia de los BBPP.

Y allí cobran relevancia las educaciones populares. Al tender a eliminar las relaciones de subordinación, los movimientos sociales y populares tienden a unificar teoría y práctica, a ser praxis, lo que supone la militancia de las clases subalternas tras un proyecto común emancipador. Las educaciones populares permiten la realización del sueño colectivo, como recuperación de proyecto histórico de las clases subalternas. El desarrollo de prácticas educativas (no necesariamente circunscriptas a la escuela) que potencien la formación de los propios integrantes, pero también la de aquellos sectores más postergados de la sociedad, es una estrategia en el mediano/largo plazo que asumen estos movimientos para la construcción de una nueva cultura que permita alcanzar el grado de uniformidad y sistematización necesarios para imponerse como una visión de mundo alternativa a la que pregonan los sectores dominantes. Los movimientos se consideran o funcionan como sujeto y principio educativo (Sales Caldart, 2000): todos sus espacios tienen una intencionalidad pedagógica y se despliega un repertorio de acciones, que van desde la creación de escuelas propias, la demanda de educación al Estado, espacios de alfabetización, de formación específica para el trabajo y de formación universitaria, entre otras.

Pensar entonces la vinculación entre procesos de educación popular y movimientos sociales y populares, implica también pensar en experiencias concretas, que, desde su misma conformación, suponen con mayor o menor grado de radicalidad una ruptura con los sistemas educativos centralizados. A continuación, se desarrollará la experiencia de los bachilleratos populares en empresas recuperadas por sus trabajadores/as.

Los Bachilleratos en Empresas Recuperadas: pedagogía y praxis educativa desde la Educación Popular

Los Bachilleratos Populares (BBPP) son escuelas autogestionadas para personas jóvenes y adultas desde y en organizaciones sociales, que nacen en el año 2004 en la Argentina –con posterioridad a la crisis del 2001–, en una empresa recuperada de la Ciudad de Buenos Aires (IMPA), y que desde su misma conformación, buscan propiciar las condiciones de una educación que sea liberadora, que permita la construcción de una propuesta educativa que vislumbre el umbral de lo posible, de configuración de una nueva sociedad, con otras relaciones sociales más igualitarias, más justas. Interpelan al Estado para su reconocimiento y toman a la Educación Popular (EP) como fundamento de sus prácticas pedagógicas, recuperando en su praxis cotidiana el sentido político de esta corriente pedagógica latinoamericana, explicitando la no neutralidad del acto educativo y llamando a la conciencia de la propia experiencia de sí y de estar en el mundo, para sentar las bases que permitan transformarlo.

Están inmersos en un entramado social cambiante, complejo y en permanente movimiento (lo mismo que los sujetos docentes y estudiantes que en ellos confluyen) y se relacionan con un Estado que, si bien perpetúa las condiciones de reproducción de la clase dominante, está atravesado por las tensiones de la sociedad civil, que pujan para que pueda incorporar las demandas que los diferentes grupos sociales plantean (Gramsci, 1984). En ese sentido, la conformación de los BBPP debe ser leída como una estrategia en la base del sistema educativo (única institución de la sociedad civil que asegura masividad, continuidad y llegada a todos los estratos de la sociedad), que busca sentar las condiciones para romper los entramados que devienen en situaciones de injusticia social y la realización de la utopía, como espacio posible de realización en el presente.

Una de las principales disrupciones que los BBPP vienen a proponer es el hecho de pensar una propuesta pedagógica de EP, pero en los marcos del sistema oficial estatal. Resulta inédita la interpelación del sistema educativo de conjunto, pero desde adentro, es decir, siendo parte de él, y equivaliendo su pasaje por los mismos, a la certificación lograda en cualquier escuela de educación media o secundaria. Los planteos de autogestión, la toma de decisiones en asambleas, el objetivo político de la educación que se proponen, la construcción del sujeto pedagógico que intentan formar, así como el trabajo en equipo docente, son

algunos aspectos que permiten ubicarlos como una singularidad dentro de los marcos del sistema educativo en el área específica de la educación de las personas adultas. Podemos pensar, entonces, la estrategia de creación de estas escuelas populares en la lucha por la construcción de otra hegemonía, que sea expresión de los sectores históricamente postergados y sus intereses de clase.

Sobre el debate pedagógico

La teoría social de la educación interpreta de diferentes maneras la función social de la escuela: como reproductora de las relaciones de dominación (Althusser, 1998; Bourdieu, 1997) o como campo de disputa para la transformación de las relaciones sociales. Desde esta segunda perspectiva, tanto la educación como la escuela son campos de lucha y de tensión permanente (Giroux y McLaren, 1998; Ball, 1987), en los que se modifican o conservan las relaciones sociales imperantes. Si las teorías de la reproducción ponían el énfasis en los mecanismos a través de los cuales las clases dominantes legitimaban una visión del mundo e invisibilizaban las luchas de amplios sectores de la sociedad, tanto la EP como las pedagogías críticas pondrán en primer plano la politicidad del acto educativo y la idea de que la educación puede ser un instrumento de dominación, pero también de liberación. Paulo Freire (1975) afirmaba que no existe una educación neutra: o reproduce las condiciones de desigualdad (concepción bancaria) o es emancipadora y denuncia e interviene sobre las injusticias existentes. Tomando esa premisa, la educación puede contribuir a procesos de liberación, a partir del diálogo, la construcción colectiva del conocimiento y la democratización del saber, apuntando a la creatividad de los sujetos (docente, estudiante, militante de la organización responsable política del espacio) que permitan pensar otra sociedad posible. La educación es diálogo, y en el diálogo se va construyendo el conocimiento. Pero ese conocimiento debe convertirse en acción transformadora de la realidad, es decir no hay Educación Popular sin transformación de las personas y del mundo. Se busca que la escuela rompa con la lógica transmisora de conocimiento como fin último y se transforme en un espacio de organización política.

Las experiencias educativas de los BBPP ubican en el centro de la escena el debate sobre qué tipo de educación y de escuela hace falta para atender la problemática de millones de jóvenes y adultos/as que están por fuera del sistema educativo. En tanto movimiento social, toman la educación en sus manos y crean espacios educativos propios, disputando al propio Estado nuevos espacios de construcción pedagógica.

Por un lado, aparecen como necesarios para la transformación de las relaciones sociales en las que todos los sujetos implicados están involucrados/as; y por otro lado como transformación de la relación educador/a-educando/a, indispensable para la concientización de las relaciones de opresión en las que estamos insertos/as. El aporte de la EP es propiciar el terreno para que esos cambios sean posibles, derribando los mecanismos reproductivistas y opresores. En estas experiencias el plan escolar tiene que permitir dar cuenta de la multiplicidad de identidades, géneros, hambre, miedos, historias y sentidos comunes. Se trata de pensar un proyecto de transformación social donde quepa el futuro por hacer y el presente por cambiar.

La escuela pública popular: la escuela como heterotopía pedagógica en tiempos de neofascismo y disputa del sentido común

Los BBPP plantean disputar al Estado el carácter de lo público, en tanto democratización real y concreta para la comunidad en la que están insertos, y modificar la escuela en tanto relación con la comunidad circundante o entre ella y la organización social. La escuela tiene que romper esa barrera históricamente construida y ser parte del proceso de construcción social, pero para ello tiene que entrar en diálogo con otros saberes y tradiciones.

Como ejemplo de lo anterior podemos mencionar algunos aspectos: en primer lugar, la toma de decisiones de manera colectiva, que se plasman en asambleas mensuales de la organización responsable, asambleas mensuales de docentes por Bachillerato Popular y asambleas mensuales de estudiantes y docentes. Esto implica un ejercicio permanente de pensar, analizar y actuar sobre el bachillerato popular en función de propuestas, de problemáticas y de intervenciones concretas en el quehacer cotidiano. La escuela en movimiento y en dinámica permanente exigen por lo tanto formas de organización que sean acordes a esa propuesta.

Resulta necesario detenerse en una de las formas específicas que asume la experiencia de los BBPP: su configuración como escuelas públicas populares abiertas a la comunidad. En efecto, no se trata de espacios restringidos a militantes o a círculos de pertenencia organizativa, sino de propuestas educativas que, aun siendo impulsadas por organizaciones sociales, se orientan al conjunto del territorio.

Este rasgo implica un desplazamiento relevante: las organizaciones dejan de

situarse exclusivamente en una lógica de demanda al Estado para pasar a constituirse —no sin tensiones— como productoras de institucionalidad educativa. Es decir, no solo interpelan, sino que crean escuela, con docentes-militantes, en el marco de sus propias prácticas políticas y territoriales.

Ahora bien, como ya se sugirió previamente, este movimiento no se agota en la emergencia de nuevas formas escolares, sino que abre una disputa más profunda en torno al reconocimiento estatal de saberes y a los criterios de validación del conocimiento. En este sentido, los BBPP tensionan los límites de lo público, no sólo en términos de acceso, sino también en relación con quiénes tienen la capacidad de definirlo.

Desde esta perspectiva, la escuela pública popular (Gadotti, 1993) puede comenzar a pensarse —provisoriamente— como heterotopía pedagógica, pero también como territorio pedagógico, espacio de producción de lo común y dispositivo político de construcción de subjetividades. Esta caracterización, lejos de clausurar el problema, busca más bien habilitar una lectura que exceda su dimensión estrictamente instructiva, para dar cuenta de la complejidad de las tramas que allí se configuran: saberes, prácticas, conflictos sociales y procesos de subjetivación.

En este punto, adquiere relevancia una de sus características centrales: la escuela no se limita al acto educativo, sino que se inscribe en las luchas, tensiones y dinámicas de la comunidad en la que se sitúa. De este modo, deviene actor territorial, cuestionando la matriz moderna que la concibe como institución cerrada, separada y relativamente autónoma de su entorno.

Esta ruptura puede leerse en la desarticulación del binomio adentro/afuera, profundamente arraigado en el sentido común escolar. Históricamente, este binomio ha operado como un dispositivo de poder: el *adentro* como espacio legítimo del saber, ordenado y civilizatorio; el *afuera* como territorio de carencia o déficit. Los bachilleratos populares, en cambio, ensayan otras articulaciones posibles, habilitando la circulación de saberes comunitarios, experiencias territoriales y trayectorias de vida como fuentes legítimas de conocimiento.

En este marco, la escuela se configura como una frontera porosa, un espacio de traducción cultural donde se producen encuentros —aunque también tensiones— entre diferentes matrices de saber. No se trataría entonces de integrar el *afuera* en el *adentro*, sino de problematizar esa distinción, evidenciando su carácter histórico y político.

Esta discusión cobra una densidad particular en el contexto contemporáneo, atravesado por el avance de formas de neofascismo posdemocrático que, más que operar exclusivamente por coerción, intervienen en la producción de sentido común, la deslegitimación de saberes críticos y la creciente mercantilización de la educación. En ese escenario, la escuela —y especialmente la escuela pública popular— aparece como un espacio estratégico de disputa.

En línea con lo anterior, podría pensarse que asistimos a formas renovadas de lo que, de manera tentativa, denominamos genocidio pedagógico: que entendemos como procesos de erosión sistemática de saberes, memorias y experiencias colectivas. No se trata necesariamente de su eliminación directa, sino de la degradación de las condiciones que hacen posible la configuración cultural y la construcción de lo común. La fragmentación social, la individualización extrema y la lógica meritocrática operan aquí como dispositivos centrales.

Frente a este panorama, los BBPP no solo despliegan prácticas de resistencia, sino que también producen alternativas, aunque no exentas de contradicciones. En tanto experiencias territorializadas, buscan reconstruir tramas comunitarias, revalorizar saberes subalternos y habilitar otras formas de subjetividad política, aun cuando esas búsquedas se desarrollen en escenarios inestables y en permanente disputa.

En esta línea, se vuelve pertinente —aunque sea de manera exploratoria— pensar la escuela como un dispositivo de tránsito. No como un fin en sí mismo ni como una instancia capaz de transformar la realidad de manera aislada, sino como un espacio que habilita procesos, tensiona trayectorias y contribuye, en cierta medida, a la construcción de proyectos colectivos. Su potencia, en todo caso, parece residir tanto en lo que efectivamente produce como en los horizontes que logra abrir.

Asimismo, estas experiencias pueden leerse como formas de desobediencia pedagógica organizada, en tanto ponen en cuestión la pretendida neutralidad del sistema educativo y visibilizan su inscripción histórica en la reproducción de desigualdades. Frente a una escuela moderna concebida, en gran medida, para sostener el orden social, los BBPP introducen fisuras que permiten reponer la dimensión política de la educación.

En este sentido, la escuela pública popular podría ser entendida como una heterotopía pedagógica: un *espacio otro* que, desde prácticas concretas y situadas, tensiona los límites de lo posible en educación. Sin embargo, más que constituir una

exterioridad plena al sistema, se trata de una experiencia que lo habita, lo disputa y, en ciertos puntos, lo desborda.

En el marco de estas consideraciones —que no pretenden ser concluyentes—, pensar la escuela pública popular en clave de heterotopía pedagógica implica reconocerla como un campo de lucha abierto. Un espacio donde no solo se producen conocimientos, sino donde se disputan sentidos, se configuran subjetividades y se ensayan, con avances, retrocesos y límites, otras formas de lo común.

Autogestión y Autonomía

La autogestión escolar y la autonomía del proyecto educativo son dos de las banderas que alzan los BBPP en Empresas Recuperadas. En primer lugar, hay que destacar que, según cómo se concibe, el concepto de autonomía no es una dádiva del Estado, tal como aconteció en la reforma educativa en la década del ’90, sino que la autonomía del proyecto educativo es impulsada por las propias organizaciones sociales, por acción consciente y planificada y no por una acción del Estado hacia el entramado social del que la organización social forma parte. De esta manera es la propia organización la que va generando su propio entramado escolar acorde a los principios políticos de las organizaciones que llevan adelante el proyecto educativo.

Asimismo, el concepto de autogestión es retomado desde una larga tradición del movimiento obrero, que desde fines del siglo XIX asume como parte de su condición de clase la capacidad de generar y autogestionar proyectos e instancias participativas independientes, desligándose del control burgués. En ese sentido, es entendida como «práctica política consciente» (Riccono y Santana, 2016), que se ejerce y se vive en los mismos espacios cotidianos y es una forma de accionar intencionada para la construcción de poder popular.

En consecuencia, los BBPP parten de la autonomía del proyecto educativo en tanto espacio social, pero ubicando al Estado como responsable del derecho a la Educación. Esta responsabilidad es clave para poder desplegar las estrategias educativas en clave de masividad y de disputa real.

El debate pasa por el principio de autogestión social, porque se entiende a lo escolar en el devenir de una práctica social. ¿Qué se entiende por autogestión social? Allí las educaciones populares tienen muchas respuestas. En principio

pensar y repensar el papel en la sociedad, con otros/as. Los sectores populares no están exentos de generar discriminaciones, violencias, etc. sino por el contrario son muchas veces usados como artífices de esas lógicas de globalización que lo hacen creer que pertenecen al mundo que se habita. Comenzar a construir la solidaridad social es empezar a tener un sentido de solidaridad de clase. Sin ésta es muy difícil poder autogestionar los deseos colectivos. Los/as estudiantes no ingresan al espacio para transformar la realidad, ingresan con toda la *carga* con la que transitan todos los sujetos y sujetas en esta sociedad. Reconocerse como parte de esa complejidad es poder pensar en una autonomía social que incluye lo escolar, pero también el entramado de relaciones y hechos sociales desplegados dentro del propio entramado escolar. Por tanto, la autogestión cobra centralidad, en tanto hacer de las organizaciones, que buscan un proyecto educativo alternativo al dominante, y que desde ese lugar intentan reformular el hecho educativo y la relación con la comunidad.

La autogestión se potencia como instancia defensiva, en tanto relación con el Estado, para sostener y subsanar un derecho básico vulnerado para millones de jóvenes y adultos/as que no acceden a sus derechos como sujetos sociales y menos aún al sistema educativo; y como instancia ofensiva en tanto despliegue de estrategias por parte de las organizaciones sociales para llevar adelante otra educación.

La autonomía del proyecto educativo se visualiza en torno a la propuesta de pensar una educación que sea acorde a lo que la organización social desea para construir un mundo más justo, ya que en ella cobra sentido la estrategia educativa en torno al fortalecimiento del sujeto que se quiere construir en oposición a los planteos conservadores y reproductivistas. Fortalecimiento que habla de la posibilidad de defensa de los derechos, pero también de la creatividad de generar nuevos, ya que muchos de estos son generados por las clases opresoras por medio de artilugios para seguir obteniendo beneficios. Romper con el sentido común para llegar a esa autonomía es un deber colectivo como organización social, porque no se puede negar que el sentido común también es parte de un aprendizaje, de un conocimiento que se adquiere de forma espontánea, acrítica y convencional.

Es así como el proyecto pedagógico debe entenderse en la totalidad que implica adoptar los preceptos de la EP (en tanto forma y contenido) y a su vez teniendo en cuenta el espacio donde se inserta dicha práctica educativa. El principio autogestivo se traduce aquí en la posibilidad de desplegar lo que cada bachillerato cree acorde para el funcionamiento del espacio escolar, en tanto organización interna, en tanto

actividades, como así también en tanto sujeto educativo que pretende construir.

Sujeto Educativo: en la búsqueda de la autonomía del sujeto en la construcción de comunidad

Otro de los aspectos a considerar es el sujeto educativo que intentan construir los BBPP. Éste se va a distanciar tanto de las construcciones vinculadas a la tradición normalista-liberal como de la tradición neoliberal y va a retomar la tradición de la Educación Popular latinoamericana que apunta a la formación de un sujeto político que tenga las herramientas necesarias para modificar las relaciones sociales de injusticia. No plantean adaptar al sujeto a los marcos de la sociedad capitalista ni tampoco brindar las herramientas para que se desenvuelva en ella.

La formación de un sujeto político conlleva la necesidad de generar espacios donde el sujeto joven adulto/a pueda tener voz y decisión en las instancias colectivas, así como participar en la toma de decisiones con respecto a su funcionamiento. El sujeto político se entiende entonces como un sujeto con pensamiento autónomo en el marco de una construcción colectiva/comunal, en una relación que se retroalimenta y permite de esta manera su despliegue. El sujeto educativo que se propone y que se intenta construir parte de saberse con derechos vulnerados, en una situación desigual y subalterna en tanto clase social, pero a su vez se ubica en la posibilidad de modificación del orden social existente. Se parte de un sujeto inacabado, y desde ese inacabamiento es que la educación es esencialmente política, ya que es un deber de todo/a educador/a popular recorrer el camino de la completitud. Formar sujetos autónomos en clave comunitaria/comunal implica romper con la lógica de acumulación del capital, partiendo de su propia condición, para desde allí entender las relaciones sociales circundantes. El desenmascaramiento de las relaciones sociales capitalistas y de las relaciones de poder dentro de la trama educativa es lo que mueve a los BBPP en la búsqueda de la construcción de ese sujeto pedagógico. De esta manera este intento por desenmascarar dichas relaciones y poner a desnudo la intencionalidad política de la educación, permite ver a la misma como un campo de disputa (Alfieri, Lázaro y Santana, 2021).

Uno de los argumentos con fuerza que aparece en este sentido es la categoría de *habilitar* la voz y los cuerpos a los/as estudiantes y *habilitar* su participación en las instancias colectivas de construcción al interior de los BBPP. Sin embargo, la búsqueda es construir una propia voz, que a su vez se constituya también en una

voz colectiva. No se trata de pensar en voces o cuerpos habilitados a decir, a nombrar, a categorizar palabras y corporalidades en términos de un sentir y un saber hegemónicos que muchas veces nada tiene que ver con sus vidas. Crear una voz en conjunto es la posibilidad de irrumpir en una sociedad donde la taxonomía de clasificación de voces y cuerpos está dada. Es sí poder habilitar otra voz y otro cuerpo en sentido de colectivo y de solidaridad. La participación de los/as estudiantes en la construcción de los conocimientos y en las actividades del Bachillerato Popular es una cuestión nodal. Habilitar la voz, incorporar una voz negada, oculta, sojuzgada, aparece como clave para que el proyecto educativo cobre vida y sentido. Así, se disponen dispositivos que permitan la incorporación del/a estudiante en el proceso de decisión cotidiana en las cuestiones referidas a los BBPP.

Restituir la voz implica una instancia de reposición de un derecho y un salto o impulso para construir otras relaciones en su interior: volver a ocupar un lugar, dar sentido al espacio, empezar a interactuar, ser parte de un proyecto, tomar decisiones, definir cuestiones ligadas a la escuela que habitan, pero en diálogo con los/as docentes, o en todo caso, en esa relación docente y estudiante ambos/as deben salir fortalecidos/as.

Para ello se habilitan espacios en común como las asambleas y los procesos de construcción colectiva del conocimiento, que desbordan la lógica tradicional de transmisión y habilitan prácticas pedagógicas situadas. Sentirse parte del proyecto se constituye en una condición de posibilidad para que el Bachillerato Popular (BP) despliegue una praxis en clave de Educación Popular, orientada a la producción de sujetos políticos. En este marco, la participación no se reduce a una dimensión instrumental, sino que se configura como práctica constitutiva de la subjetividad, en tanto instancia privilegiada de politización y de inscripción en lo común.

Desde esta perspectiva, la construcción de comunidad no es un efecto colateral sino un horizonte pedagógico y político en sí mismo: un proceso mediante el cual se tejen vínculos solidarios, se disputan sentidos y se producen formas colectivas de existencia que interpelan el individualismo dominante. La comunidad deviene así espacio de producción de lo político, donde los sujetos se reconocen como parte de un nosotros/as capaz de intervenir sobre la realidad.

La participación, entonces, atraviesa la clase, la dinámica institucional, las luchas por reivindicaciones específicas y las articulaciones con otras organizaciones y experiencias. El trabajo colectivo y los acuerdos entre docentes y estudiantes se

configuran como prácticas instituyentes que no solo organizan la vida escolar, sino que también producen condiciones para la emergencia de sujetos políticos, en el marco de procesos de construcción comunitaria orientados a la transformación social.

Relación con el Estado (lucha e interpelación)

Los BBPP no se constituyen a partir del reconocimiento estatal, sino que emergen desde prácticas autónomas que inauguran su acción educativa. Lo primero que surge es ese hecho educativo, a partir de una necesidad concreta de la población y de donde esté inserta la organización social que lo impulse. Una vez producido, se interpela al Estado en busca de un reconocimiento; por tanto, es la organización social la que crea la experiencia y exige el reconocimiento de ella al Estado. La interpelación al Estado se piensa desde la autonomía política y pedagógica, que potencia una praxis instituyente, una educación para la transformación social. Rompiendo con la asimilación de lo público como igual a estatal, las organizaciones sociales pasan a disputar las políticas públicas que el propio Estado monopoliza, en el marco de una praxis que busca la modificación de ese Estado o de las condiciones de reproducción de éste.

Es este tipo de interpelación la que se puso (y se pone) en tensión cada vez que una organización social abre un Bachillerato Popular. Es aquí donde el Estado pierde una de sus funciones fundamentales, que es el control del cuerpo social para la reproducción de las relaciones hegemónicas. La disputa por el reconocimiento, por los salarios, por las becas y por el financiamiento integral de los espacios hay que entenderla desde ese lugar, sabiendo que el Estado no va a dar ninguna concesión si no es a través de la interpelación y la presión constante, sacando a la esfera de lo público el conflicto que se mantiene con él, buscando generar acciones de visibilidad que permitan también instalar la problemática en la agenda pública.

Algunas conclusiones

Resulta posible afirmar que los BBPP, en tanto experiencia situada de educación popular en Argentina, condensan un conjunto de tensiones, apuestas y desafíos que exceden ampliamente su dimensión estrictamente escolar. Lejos de constituirse como meras respuestas coyunturales a la exclusión educativa, se inscriben en una trama más amplia de luchas sociales y políticas que buscan disputar el sentido de lo educativo, de lo público y, en última instancia, de lo social.

Estas experiencias emergen en el seno de los nuevos movimientos sociales y populares, retomando tradiciones históricas de organización de las clases subalternas, pero también produciendo innovaciones en sus formas de acción, en sus horizontes políticos y en sus prácticas pedagógicas. En este sentido, los BBPP no pueden ser pensados de manera aislada, sino como parte de un proceso más amplio de reconfiguración de las formas de lo político, donde la educación aparece como un terreno privilegiado de intervención y construcción. En contextos atravesados por profundas desigualdades sociales, por la mercantilización creciente de la vida y por la consolidación de sentidos comunes que tienden a naturalizar dichas desigualdades, la disputa por el conocimiento, por su producción, circulación y validación, se vuelve estratégica. Es allí donde la educación popular, en clave freireana, reaparece no solo como una tradición pedagógica, sino como una praxis viva que articula denuncia y anuncio, crítica y construcción, memoria e invención.

Los BBPP logran materializar en prácticas cotidianas aquello que muchas veces queda en el plano discursivo: la posibilidad de construir relaciones pedagógicas otras, basadas en el diálogo, la participación y la problematización de la realidad; la capacidad de producir institucionalidad desde abajo, desafiando las formas hegemónicas de organización escolar; y la apuesta por la formación de sujetos políticos capaces de intervenir en la transformación de sus propias condiciones de existencia.

La relación con el Estado aparece como un nodo problemático y productivo a la vez. Los BBPP no se limitan a demandar políticas públicas, sino que producen, desde su práctica, nuevas formas de lo público, desbordando la identificación entre lo estatal y lo público. Esta operación resulta profundamente política, en tanto pone en cuestión quiénes tienen la capacidad de definir, gestionar y sostener aquello que se nombra como bien común.

Asimismo, la noción de escuela pública popular como heterotopía pedagógica permite dar cuenta de la singularidad de estas experiencias. No se trata de espacios completamente externos al sistema, ni de simples reformas internas, sino de territorios híbridos, donde se ensayan otras formas de enseñar, aprender y habitar la escuela. En ellos, se desdibujan las fronteras entre adentro y afuera, entre saberes legítimos e ilegítimos, entre docentes y estudiantes, habilitando procesos de producción colectiva del conocimiento que interpelan profundamente la matriz escolar moderna.

Por otro lado, la apuesta por la autogestión y la autonomía es parte de un proyecto

más amplio de construcción de poder popular. La capacidad de los movimientos sociales para generar sus propias instituciones educativas, definir sus contenidos, organizar sus prácticas y sostenerlas en el tiempo, constituye un elemento central en la disputa por la hegemonía. En este sentido, la autogestión no es solo una forma de gestión, sino una práctica política que busca prefigurar, en el presente, las relaciones sociales que se aspiran a construir.

En definitiva, los BBPP pueden ser pensados como espacios sociales y pedagógicos donde se ensayan formas alternativas de educación y de organización social. Su potencia no reside únicamente en lo que ya son, sino en lo que habilitan: la posibilidad de imaginar y construir otras formas de escuela, de comunidad y de sociedad.

Lejos de ofrecer respuestas cerradas, los BBPP abren preguntas. Y es quizás en esa apertura donde radica una de sus mayores potencialidades: en la capacidad de poner en movimiento lo dado, de incomodar certezas y de habilitar horizontes. En tiempos de cierre, de fragmentación y de avance de lógicas excluyentes, sostener espacios que apuesten por lo colectivo, por lo común y por la transformación social no es un dato menor, sino un gesto profundamente político. Los BBPP deben ser entendidos como procesos en devenir: territorios de lucha, de creación y de esperanza, donde la educación deja de ser un instrumento de reproducción para convertirse en una herramienta de emancipación. En ese tránsito se juega no solo el futuro de estas experiencias, sino también la posibilidad de pensar y construir otras formas de habitar el mundo.

Referencias bibliográficas

Alfieri, Ezequiel, Lázaro, Fernando, & Santana, Fernando (Comps.). (2021). *Educación popular en el siglo XXI: Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza.* El Colectivo.

Althusser, Louis. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado: Freud y Lacan*. Nueva Visión.

Ball, Stephen. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar.* Paidós.

Bourdieu, Pierre. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI

Editores.

Castel, Robert. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado*. Paidós.

Freire, Paulo. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. (2012). *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto.* Siglo XXI Editores.

Gadotti, Moacir. (1993). Escuela pública popular. En Moacir Gadotti & Carlos Alberto Torres (Comps.), *Educación popular: Crisis y perspectivas* (pp. 141-148). Miño y Dávila.

Giroux, Henry, & McLaren, Peter. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila.

Gramsci, Antonio. (1984). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Nueva Visión.

Guelman, Anahí, & Palumbo, María Mercedes. (2023). La construcción de lo popular en las intersecciones entre educaciones y movimientos en Argentina. En Ezequiel Alfieri, Fernando Lázaro, & Fernando Santana (Comps.), *Las intersecciones de la educación popular* (pp. 73-96). El Colectivo.

Melucci, Alberto. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México.

Michi, Norma. (2020). Poco a poco: Movimientos populares y educación, un campo de estudio y de acción. *Revista Algarrobo, 9*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.

Riccono, Guido, & Santana, Fernando. (2016). La autogestión como práctica política consciente. En Bachillerato Popular IMPA (CEIPH), *Praxis política y educación popular: Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato Popular IMPA* (pp. 95-112). Naranjo en Flor.

Saforcada, Fernanda. (2010). Imposiciones de política y movimientos de resistencia: Los sentidos de autonomía en el campo educativo. En Pablo Gentili, Fernanda Saforcada, Nora Gluz, Pablo Imen, & Florencia Stubrin, *Políticas, movimientos*

sociales y derecho a la educación (pp. 85-104). CLACSO.

Sales Caldart, Roseli. (2000). O MST e a formação dos sem terra: O movimento social como princípio educativo. En Pablo Gentili & Gaudêncio Frigotto (Comps.), *La ciudadanía negada: Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 207-224). CLACSO.

Sverdlick, Ingrid, & Costas, Paula. (2008). Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires, Argentina. En Pablo Gentili & Ingrid Sverdlick (Comps.), *Movimientos sociales y derecho a la educación: Cuatro casos de estudio* (pp. 115-154). Laboratorio de Políticas Públicas.

Tarrow, Sidney. (1997). *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza.

Tilly, Charles. (2000). Acción colectiva. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 4(6), 9-32.

Torres Carrillo, Alfonso. (2011). *Educación popular: Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.

Touraine, Alain. (1987). *El regreso del actor*. Eudeba.

Zibechi, Raúl. (2004): Genealogía de la Revuelta. Argentina: la sociedad en movimiento, Revista Bajo el Volcán, Vol 4, Nº 8.

Notas

[1] Podemos citar como ejemplo: Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD), Movimiento de Trabajo y Liberación (MTL); Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI) y Movimiento Teresa Rodríguez (MTR).

[2] Para el análisis del concepto e implicancia de los Movimientos Sociales véase: Touraine (1987), Castel (1997), Tilly (2000), Melucci (1994), Tarrow (1997), Zibechi (2004), Gentili y Sverdlick (2008), Guelman y Palumbo (2023).

Repensar la educación permanente y rehacer la educación de personas adultas

Óscar Medina Fernández [2], Universidad de Las Palmas de Gran Canaria [1]

Contenido
1. Acerca de la educación permanente
1.1. La asociación entre educación y escuela
a) La crisis de la escuela
b) El cambio continuo y acelerado
1.2. La asociación entre aprendizaje y vida
2. Acerca de la educación de las personas adultas
2.1. Concepto y breve reseña histórica de la Educación de Personas Adultas
2.2. Cambios en la EPA que coinciden con la emergencia de la educación permanente
a) La participación
b) Los sistemas de reconocimiento y acreditación
c) El impacto social
d) Las universidades y la educación social
e) La investigación
2.3. Nuevos problemas y retos actuales de la EPA
a) Los excluidos
b) La regulación de las enseñanzas formales
c) La educación no formal
Algunas conclusiones
Referencias

Resumen

Respondiendo a la solicitud del consejo editorial de la revista *Rizoma Freireano*, se aborda en este artículo la doble cuestión que se enuncia en el título: Repensar la Educación Permanente y rehacer la Educación de Personas Adultas. En primer lugar, se analiza el cambio de paradigma teórico-conceptual (repensar) que representa actualmente la expresión “educación permanente”, examinando el modo en que afecta a todo lo que llamamos educación, cualesquiera que sean la finalidad, el sector, el ámbito, el nivel o los destinatarios. Desde este nuevo modelo, en segundo lugar, se emprende la lectura práctica (rehacer) de la “educación de las

personas adultas” a partir de su concepción actual, que nos conecta con una realidad mucho más total e integral que abarca todas las situaciones de aprendizaje. Dos perspectivas de análisis que, como veremos a continuación, muestran la estrecha relación teórica, práctica, profesional y organizativa, que existe entre el aprendizaje permanente y la educación en la edad adulta.

1. Acerca de la educación permanente

En general, las teorías en el ámbito de cualquier saber son marcos conceptuales que tratan de comprender y, en su caso, pronosticar cualquier problema o fenómeno de interés. En el campo de la Pedagogía se entiende que la finalidad de las teorías educativas es analizar, explicar y predecir el proceso educativo y sus efectos, teniendo en cuenta sus múltiples componentes e implicaciones, como el contexto social, el aprendizaje, la enseñanza, el currículo, la intervención, la política educativa, la investigación, etc. Hablamos por tanto de aportaciones de los pedagogos y estudiosos del tema orientadas a “conocer” la realidad educativa con la finalidad de “mejorar” la práctica: saber para actuar (Moore, 1987; Colom, 1997a).

La complejidad de este asunto y su repercusión llevan a pensar que no siempre los pedagogos y los investigadores han sostenido las mismas teorías sobre la educación, sino que han ido evolucionando, tratando de dar respuesta a los problemas y retos del quehacer educativo en cada momento. De la lectura de muchos autores, como Schwartz, (1972), Faure *et al*. (1972), Marín Ibáñez (1977), Bélanger (1995 y 1998), Ortega Esteban (1998 y 2005), Sanz Fernández (2006) y otros, se puede inferir la existencia de dos grandes concepciones pedagógicas a lo largo de la Historia de la Educación en los últimos tres siglos: desde el XVIII hasta mitad del XX se asocia educación y escuela, y a partir de mitad del XX se asocia aprendizaje y vida. No obstante, si hacemos una mirada más retrospectiva, encontramos aportaciones, como las de Comenio, Dewey y Freire, más próximas a los planteamientos modernos que destacan la idea de educación continuada, educación de adultos o educación y vida.

1.1. La asociación entre educación y escuela

Las características y consecuencias de la asociación entre educación y escuela son de todos conocidas: basta que hagamos una breve incursión histórica. Desde los orígenes de la humanidad (hace varios cientos de miles de años) hasta el siglo XVIII de nuestra era, la responsabilidad de la educación del pueblo correspondía a la

comunidad, esto es, que la gran mayoría de la población se educaba en la familia, en las iglesias, en el trabajo, en el ejercicio de las armas, en las relaciones sociales, etc. y solo unos pocos (las clases altas, los hijos de los reyes, de los nobles, de la burguesía) eran instruidos en algunas escuelas o por preceptores encargados de orientar su instrucción durante la infancia y la adolescencia. Se realizaba así, para el pueblo, un tipo de educación informal, espontánea, que se llevaba a cabo al mismo tiempo que se vivía. Por ello hablamos también de un tipo de educación continuada, donde no había escuelas para todos, ni sistema educativo, ni profesionales de la educación, ni títulos oficiales; es decir, un tipo de educación sin las limitaciones espaciotemporales que conocemos actualmente.

A partir del s. XVIII se inicia en Europa (y en otros continentes) la institucionalización de la educación. La formación del pueblo deja de ser una responsabilidad de la comunidad y se institucionaliza, mediante la creación de escuelas para los niños. Además, se legisla para que la escolarización sea obligatoria y se dediquen fondos públicos a su extensión y consolidación, ordenando incluso que en las mismas escuelas se dediquen algunas horas de la noche y de los domingos para las personas adultas analfabetas o sin estudios. Por primera vez en la historia de la humanidad, la responsabilidad de la educación deja de ser de la comunidad y se traslada a las escuelas y los profesores; una realidad que, en el contexto global de nuestra cien milenaria genealogía, apenas tiene algo más de dos siglos de existencia. Desde esta concepción pedagógica tradicional donde el profesor es una figura central, la escuela es considerada como el principal lugar para el aprendizaje, donde se imparten contenidos y se prepara a los alumnos para la vida adulta. A diferencia de la etapa anterior, estamos ante un tipo de educación sistemática y metódica, denominada también formal o reglada, que se lleva a cabo en un tiempo y espacio concreto y delimitado.

Con las escuelas aparecen los primeros profesionales de la educación y se crea el sistema educativo formal con los correspondientes títulos oficiales. No en vano, la educación sistemática tal como hoy la conocemos, la escuela, es una institución que nace y se reconoce como una de las más preciadas conquistas de los seres humanos. También hay que señalar que en esta nueva forma de educar está el origen de Pedagogía, que desde el principio se ha ocupado del estudio de la educación a través de dos variables que siempre han condicionado su actividad: la escuela como el lugar privilegiado de la educación, y los niños y jóvenes como los destinatarios principales de la acción educativa.

Lo dicho explica que, hasta la primera mitad del s. XX, se mantenga una estrecha

asociación entre educación y escuela, época en la que la institución escolar tiene prácticamente el monopolio de la educación; una particularidad reforzada, en este caso, por las propias teorías psicológicas centradas en la infancia y la adolescencia, que ignoraban el desarrollo más allá de estas primeras etapas. Todo ello lógicamente acentuado por las extraordinarias ventajas, no solo educativas, sino también sociales y económicas, que ha tenido la creación de escuelas: desarrollo de competencias, igualdad de oportunidades, movilidad social, generación de bienestar y lazos comunitarios, inserción laboral, desarrollo de los pueblos y mejora de la economía, popularización de la cultura y del conocimiento científico, etc. Tal era dicha asociación que, en la mayoría de los casos, el discurso académico no ha distinguido entre educación y escuela, haciéndonos creer que no había otra educación que la escolar. El resultado final es que se acaba fundiendo, o mejor, "con-fundiendo" educación y escuela.

1.2. La crisis política y social de los años sesenta

¿Qué sucede a partir de mediados del s. XX? Los historiadores y sociólogos reconocen que los años sesenta representaron un período de crisis y cambios vibrantes, aunque con diferente intensidad dependiendo de las regiones y continentes; un ciclo temporal en el que se avanza en la descolonización y la creación de nuevos estados, que contrasta con los pasos importantes que también se dan en la construcción europea. Se señalan cambios de todo orden (sociales, políticos, culturales y económicos), que se traducen en múltiples reivindicaciones en favor de los derechos civiles, el feminismo, la libertad y la independencia, con protestas y revoluciones en no pocos lugares del planeta. A título de ejemplos, algunos acontecimientos relevantes de esta época por sus implicaciones de larga duración (que muchos recordamos) son, entre otros, la construcción del muro de Berlín, la crisis de los misiles en plena Guerra Fría, los asesinatos de Kennedy y Luther King, la Primavera de Praga, la revolución cultural de Mao Zedong, el Concilio Vaticano II, el primer ser humano que llega a la luna, la aparición de nuevos y explosivos fenómenos musicales (como The Beatles, The Rolling Stones, Bob Dylan), la transformación de la moda (aparece la minifalda), la contracultura hippie y la aparición de películas que destacaron por su innovación cinematográfica y su impacto cultural (como La dolce vita, Psicosis, Viridiana, West Side Story, El graduado y otras).

En este contexto social, cultural y político tienen lugar dos hechos, vinculados entre sí, que sorprenden por lo inesperado y la envergadura que representan desde el punto de vista educativo: uno, la crisis de la escuela, y el otro, el cambio constante

y acelerado en el que se vive; fenómenos que cuestionan los planteamientos pedagógicos tradicionales y las certezas del momento. Podemos hablar de dos hechos que se retroalimentan en un camino de ida y vuelta o, simplemente de un fenómeno y su contexto a los que responde la sociedad del momento; dos hechos que están en el origen del concepto de educación permanente, de lo que hablaremos posteriormente (Medina, 2024).

a) La crisis de la escuela

Efectivamente, a partir de los años sesenta entramos en un período en el que asistimos a una nueva realidad educativa: la edad de oro de las escuelas termina; su época brillante como una gesta indiscutible finaliza, debido a los problemas y disfunciones que crea la confusión entre educación y escuela.

Comienza a hablarse de crisis de la escuela y aparecen las primeras críticas de fondo que cuestionan algunas de sus ventajas tradicionales. El primer embate llega con el *Informe Coleman* sobre las características de los alumnos, sus familias y las escuelas, que se publica en Estados Unidos con la finalidad de promover la igualdad de oportunidades (Coleman et al., 1966). La conclusión más relevante de este informe es que los resultados y la eficacia de las escuelas parecen depender más de los factores no escolares (el origen familiar, el sexo, la situación de la escuela, la raza, etc.) que de los factores propiamente escolares (el currículo, el profesorado, los recursos pedagógicos, el dinero empleado, etc.).

La decepción y alarma que genera el informe Coleman abre la veda para que emerjan y se propaguen diferentes críticas a la escuela. La de mayor envergadura es la de los *teóricos de la reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970) que afirman que la escuela está al servicio del capitalismo y que más bien reproduce las desigualdades. Menos recorrido han tenido los *teóricos de la desescolarización* (Illich, 1970), reclamando la desaparición de las escuelas, porque producen dependencia e infantilizan a los alumnos. Más acogida han tenido, sin embargo, los *teóricos de la pedagogía crítica* (Freire, 1970) que, aunque menos radicales que los anteriores, reconocen las desigualdades que crea la escuela y la dependencia del sistema capitalista, pero apuestan por su transformación, mediante un fuerte compromiso moral del profesorado con los más necesitados.

Las críticas de todo orden acerca de las escuelas conducen a la UNESCO a celebrar en Virginia (USA) una conferencia internacional, coordinada por Coombs (1968), cuyo texto de referencia se titula, precisamente, *La crisis mundial de la educación*.

Tienen importancia este documento y encuentro internacional porque, por primera vez, en un informe supranacional se reconoce buena parte de los problemas y déficits de las escuelas que ya señalaban los críticos del momento: limitada influencia en la resolución de las desigualdades; el hecho de que el origen social influye en el destino y el éxito escolar; escasas relaciones entre escuela, trabajo y sociedad; dificultades para compatibilizar educación integral e instrucción; cifras altas de fracaso y abandono escolar; en definitiva, claros indicios de que la escuela funciona como una burbuja, de espaldas a la realidad.

b) El cambio continuo y acelerado

La crisis de la escuela, como ya se ha mencionado, tiene lugar en un contexto social y económico caracterizado por el cambio de todo orden, permanente y acelerado que se acentúa en la década de los sesenta; circunstancia que agudiza todavía más la propia crisis escolar. También esta vez, historiadores, economistas, sociólogos y filósofos empiezan a hablar del "cambio" como un rasgo característico de la época que afecta al desarrollo económico, a las estructuras sociales, al mercado laboral, a las normas y a los valores. La expresión que más se utiliza en la calle y en el mundo académico es que "todo cambia rápidamente a nuestro alrededor". Cambia la familia, el trabajo, la educación de los hijos, las comunicaciones, las instituciones, los países, los gobiernos, las políticas, o sea, nuestra propia vida y nuestro entorno.

Además, reconociendo que el cambio siempre se ha considerado como motor de la historia y del progreso, los analistas ven en esta situación tres rasgos que nos hablan de la dificultad acerca de su comprensión y de la complejidad de la respuesta de la sociedad: por una parte, se dice que el cambio es un proceso acelerado, casi vertiginoso, mucho más rápido que en las épocas pasadas; por otra, que no es episódico o coyuntural, sino que acaba instalándose como un rasgo esencial que estructura nuestras sociedades, cualquiera que sea el nivel en el que nos situemos (local, regional, nacional, internacional); y en tercer lugar, el cambio depende de determinados factores (demográficos, económicos, laborales, científicos, tecnológicos, culturales, etc.) que lo hacen posible y complejo al mismo tiempo (UNESCO, 1960; Thomas, 1976; Botkin *et al*., 1979; Toffler, 1985).

El problema que nos interesa aquí es cómo reaccionamos ante este fenómeno. ¿Nos sorprende desprevenidos y sin recursos o preparados y con iniciativa? ¿Lo tenemos en cuenta y lo integramos en nuestra vida para mejorar y avanzar, o, por el contrario, lo ignoramos o lo rechazamos, quedándonos al margen y fuera de sitio? En tal sentido, sobre todo, se plantea qué papel tiene la escuela y si la escuela

basta para prepararnos ante el cambio.

1.2. La asociación entre aprendizaje y vida

Ante esta doble dificultad y frente a las preguntas anteriores, la Pedagogía da un giro de 180 grados: se rechaza la asociación entre educación y escuela y se cambia por la asociación entre aprendizaje y vida. El nuevo concepto que va a presidir esta etapa es el de *educación permanente* (EP) o, como ahora se denomina, *aprendizaje a lo largo de la vida* (ALV).

Los primeros autores y organismos supranacionales que entre los años sesenta y setenta del siglo pasado empiezan a hablar de "educación permanente" son, entre otros, los siguientes: Lengrand (1966), Coombs (1968), Husén (1968), Schwartz (1968 y 1972), Maíllo (1969), Consejo de Europa (1969, 1970), Faure *et al*. (1972), UNESCO (1972 y 1976), OCDE (1973), Léon (1975), Besnard y Liétard (1976), Dave (1976), Lowe (1976), Junoy (1979) y Apps (1979).

A partir de los noventa aparecen nuevas versiones del mismo tema, que lo refuerzan y le aportan un nuevo vigor, aunque la expresión que más se utiliza en este caso es la de "aprendizaje a lo largo de la vida"; nuevo enunciado que nos ofrecen otros autores y, como en el caso anterior, los mismos organismos internacionales, con un protagonismo esta vez transformador y sostenido de la Unión Europea: Gelpi, (1983 y 1990), UNESCO (1980, 1991, 2010a, 2022a y 2022b), Federighi *et al*. (1992), Delors *et al*. (1996), Bélanger (1995 y 1998), Unión Europea (1994, 1995, 1996, 2000, 2001a, 2001b), Ayuste (2000), Fernández (2000), Vázquez Gómez (2002), Longworth (2003), García Garrido *et al*., (2006), Aparicio (2012), Belando-Montoro (2017).

En una primera lectura de la literatura citada, la EP o el ALV nos remite a un mismo campo semántico, pero con diferentes enunciados, entre otros, los siguientes: la educación no comienza y termina en la infancia y la juventud, como se venía creyendo, sino que se prolonga de forma permanente; la educación no finaliza en torno a los 16-21 años, como se creía, sino que abarca todas las etapas del ciclo vital, desde la cuna hasta la tumba; la educación es un derecho de todos los ciudadanos a lo largo de toda su vida, no solo de los niños y adolescentes, como se pensaba; el aprendizaje es una experiencia de vida que se extiende más allá de la escuela. Todo indica que, a diferencia de lo que se afirmaba tradicionalmente, se objeta que haya una edad para estudiar y otra para trabajar, que es lo mismo que decir, que la educación no se puede limitar a una etapa de la vida, sino que tiene

que ser el centro de nuestra vida. Además, cada vez está más claro que lo que realmente asegura el progreso social y el desarrollo no es la educación de los infantes y jóvenes en la escuela, como se decía, sino el aprendizaje permanente de todas las personas a lo largo de la vida.

En una segunda lectura, a lo dicho hay que añadir dos observaciones clave que vemos en los informes y declaraciones de la UNESCO y la Unión Europea: una, el hecho comprobado de que los conocimientos y competencias que necesitamos para vivir en la sociedad actual no se consiguen solo a través de las ofertas oficiales del sistema educativo (enseñanzas formales), sino mediante un proceso global de educación, que no distingue las fronteras entre lo formal y lo no formal; dos, el reconocimiento de que este nuevo orden, basado en el aprendizaje permanente, es justamente lo que hace posible y viable poder responder desde la educación a los retos y dilemas del mundo moderno.

Pero más allá de estas lecturas, muchas de ellas hoy familiares entre los actuales profesores, ¿qué significa este giro?, ¿qué cambios se supone que tienen que darse en la educación? Si consultamos los textos señalados al respecto, vemos novedades que conviene precisar, aunque estén conectadas entre sí: una es nominal y la otra más conceptual.

El cambio nominal, que se da a partir de los años noventa como ya se ha mencionado, es el que utiliza la expresión de “aprendizaje a lo largo de la vida” o también la de “aprendizaje permanente” en lugar de “educación permanente”. Además de que se desliga de la escuela, las razones principales que se aportan son dos: porque responde mejor a los problemas y cambios sociales propios de la sociedad de la información en la que vivimos, y porque el acento no se pone en la “educación”, conducida por el profesor, sino en el “aprendizaje”, cuyo protagonista es el estudiante. Dos argumentos que parecen conectar mejor con el carácter continuado que tiene el aprendizaje, concebido como la única respuesta válida ante el cambio constante en el que vivimos.

Desde un enfoque más teórico y conceptual y volviendo a los autores e instituciones citados, la EP o el ALV significa que cambia el tiempo y el espacio educativo, lo que se conoce como las *coordenadas espaciotemporales de la educación*.

Para explicar este extremo, antes que nada, conviene señalar que el tiempo y el espacio no solo son dos dimensiones que están presentes en nuestra vida cotidiana,

sino que también han ocupado un lugar destacado en el interés de los filósofos y científicos a lo largo de la historia (Hawking, 1988). Lo mismo sucede en el campo de la educación, en el que los investigadores reconocen que no se trata de una cuestión nimia, neutral o banal, sino todo lo contrario: el tiempo y el espacio son dos categorías capitales, que afectan a la realidad educativa, su estructura, su ecosistema, su naturaleza, y con ello, a la actuación de los profesionales, las instituciones y los participantes. Un factor esencial, por tanto, a través del cual termina por estructurarse y adquirir entidad la práctica educativa y el mismo discurso pedagógico (Hargreaves, 1992; Varela, 1992; Delors *et al*., 1996; Ortega Esteban, 1998; Medina, 1998; Romero, 2000; Vázquez Gómez, 2002; Longworth, 1999 y 2003). Según Escolano (1992), el espacio-tiempo lejos de ser simples esquemas formales o estructuras neutras en las que se «vacía», o donde se «contiene» la educación, son categorías que «materializan» los modos de educación y, en virtud de las relaciones de poder que acaban creando, instituyen determinadas concepciones pedagógicas.

En nuestro caso, cuando en el campo educativo se habla de EP o ALV, se expresa que cambia el núcleo de la dimensión temporal y espacial de la educación, lo que para algunos autores se corresponde con el cambio educativo que ahora tiene lugar “a lo largo”, “a lo ancho”, e incluso, “a lo profundo” de la vida; nueva narrativa en la que se insertan los hechos, situaciones, conocimientos y acontecimientos educativos y culturales. El cambio en la dimensión temporal nos dice que la educación no tiene fin, ni puede limitarse a los años de la infancia y la adolescencia, sino que abarca todas las edades del ciclo vital, así como todas las dimensiones de la persona y todas las etapas y sectores de la educación. Por otra parte, el cambio en la dimensión espacial expresa que la educación no tiene un único espacio, por lo que no puede confundirse con la escolaridad, dado que no solo educa la escuela, sino la comunidad en su conjunto (la escuela es un elemento más); lo que quiere decir que las familias, los grupos, las instituciones, las empresas, las ciudades, etc. son, al mismo tiempo, fuente y destino de la acción educativa.

Estamos, pues, ante dos dimensiones clave de la educación, concebida ahora como un fenómeno global y total que reclama un sistema educativo más abierto y flexible, rescatando así la función educativa que tradicionalmente ha tenido la comunidad (antes de la institucionalización masiva de las escuelas) y todas sus instituciones, a través de la idea de “ciudad educativa” o “sociedad educativa” o también “ciudades de aprendizaje” (Faure *et al*., 1972; Dave, 1976; Husén, 1978; Longworth, 1999; Ortega Esteban, 2005).

Si nos centramos en la organización educativa, el giro de 180 grados que da la Pedagogía destaca que el cambio que se propone no es coyuntural o de menor calado, sino todo lo contrario: cambia total y radicalmente la forma de entender y practicar la educación; una transformación profunda con una dirección diametralmente opuesta a la que se llevaba. Estamos, pues, ante un nuevo principio unificador y organizativo que significa varias cosas al mismo tiempo: nos educamos a lo largo de la vida (no solo en la infancia); también educa la comunidad (no solo la escuela); se aplica a todas las formas de educación (escolar y extraescolar, profesional y extraprofesional); afecta a todas las oportunidades de aprendizaje (formal, no formal e informal); se trata de hacer realidad el derecho de los ciudadanos (de todas las edades) a la educación; el objetivo es el desarrollo (personal, cultural y social) de todos a lo largo de la vida; se asegura así que el progreso y la cohesión social dependen de que la educación sea permanente (no solo inicial) (Junoy, 1979; UNESCO, 2022a, 2022b; Unión Europea, 2021; Medina, 2024).

Tal diversidad de significados obliga a reinventar la educación, rediseñar otro modelo, cuyo eje central no es el “sistema educativo”, sino el “universo educativo”, entendiendo por ello la totalidad de situaciones y actividades educativas con sus efectos que tienen lugar en una sociedad, incluyendo sus instituciones, recursos, agentes y participantes. Así, desde los años sesenta y cada vez con más claridad, este viene siendo el nuevo relato y el norte optimizante desde el que únicamente se hace posible y viable poder responder con otras estrategias y nuevas líneas de acción a los desafíos e incertidumbres (que no son pocos y cruciales en aumento) de la sociedad contemporánea. Un nuevo punto de partida que permite una conexión más auténtica con la naturaleza, función y propósito de la educación. En consecuencia, promover, ordenar y gestionar la educación, mediante las políticas educativas, lleva consigo ir más allá del sistema educativo (como se ha hecho tradicionalmente y se sigue haciendo) y apoyar y desarrollar todas las situaciones de aprendizaje.

En los últimos años, la propia UNESCO (2022a), valiéndose de las aportaciones de muchos especialistas, ha conseguido abordar con más claridad y apoyo académico el alcance de lo dicho sobre el universo educativo y las oportunidades de aprendizaje. Así, en una reciente publicación (*Hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad: un manual*), define el concepto y los componentes principales del nuevo rótulo *Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida* (ALTV). Dice así: el aprendizaje a lo largo de toda la vida hunde sus raíces en la integración del

aprendizaje y la vida, que abarca cinco elementos esenciales: (1) todos los grupos de edad, (2) todos los niveles de educación, (3) todas las modalidades de aprendizaje, (4) todos los ámbitos y espacios de aprendizaje y (5) una amplia variedad de propósitos. Tal como consta en el título del documento, se trata de un manual (una hoja de ruta de 223 páginas y más de 150 referencias), que clarifica lo que hacemos y a donde nos dirigimos; un manual, con pruebas, orientaciones y ejemplos, destinado a todos los actores sociales que tienen que ver con la educación: expertos, investigadores, profesionales, animadores, líderes institucionales, legisladores, políticos, etc.

Como se puede ver, se trata de una transformación radical de la educación en la medida en que se sitúa en el polo opuesto de la asociación entre educación y escuela. También es este un cambio global de la educación, dado que se apuesta por una concepción más amplia en atención a los sujetos participantes, sus espacios y sus efectos sociales. Además, es un giro articular, toda vez que marca la diferencia entre un antes y un después de la emergencia de la educación permanente en los años sesenta.

Queda claro, por tanto, que el saber pedagógico ha reaccionado con alternativas que responden a los nuevos problemas del momento en que vivimos. Prueba de ello es el desarrollo teórico y el incremento de publicaciones científicas en las últimas décadas sobre el aprendizaje permanente y la educación de adultos que se ha producido por parte de autores e investigadores en el seno de las universidades y otras instituciones, y que se ha trasladado a los documentos y orientaciones de los organismos supranacionales como la OCDE, el Consejo de Europa, la UNESCO y la Unión Europea.

Pero también está claro para todos que no basta con el desarrollo teórico, las publicaciones y su reconocimiento por parte de los organismos supranacionales que se ocupan de la educación, si todo ello no se traduce en las correspondientes políticas educativas de los Estados con sus debidos efectos en las prácticas profesionales.

Y aquí está el problema que queremos señalar. Buena parte de la reflexión pedagógica sobre la EP o el ALV se ha quedado en las palabras, en la mera retórica, no ha servido para cambiar la realidad de la educación y su organización en las sociedades modernas; más bien ha servido para los discursos, las declaraciones y las intenciones. La UNESCO reconoce que la educación está en plena mutación, si tenemos en cuenta las posibilidades de aprendizaje que ofrece la sociedad fuera del

ámbito escolar, lo que explica que la educación a lo largo de la vida se haya convertido en la clave para la educación del siglo XXI (Delors *et al*., 1996). Precisamente por ello, en otro de sus documentos la UNESCO (2010b) llama la atención destacando las señales contradictorias que se perciben, entre la teoría y la práctica, respecto del aprendizaje a lo largo de la vida en algunos Estados miembros. Por su parte, también la Unión Europea (2001a y 2006) se lamenta de la inercia tradicional de algunos países que todo lo limitan al sistema educativo; razón por la cual plantea una amplia definición del aprendizaje permanente: va desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación; abarca todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal; y tiene en cuenta diferentes objetivos: la ciudadanía activa, la realización personal, la integración social, así como aspectos relacionados con el empleo. En esta línea, para hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente, la UE insta a los Estados miembros a establecer marcos políticos, legislativos y financieros, que permitan y faciliten la intervención y colaboración de todas las instituciones implicadas en el ALV.

La pregunta, por tanto, es ¿cómo tendría que cambiar la educación para ir más allá de la retórica y basar la organización educativa en la EP o el ALV? ¿Qué tendrían que hacer los Estados? ¿En qué dirección deben orientarse las políticas educativas de los Gobiernos?

Siguiendo con los planteamientos de la UNESCO y la Unión Europea, la respuesta, desde nuestro punto de vista, es la siguiente: si aceptamos que el nuevo paradigma que rige actualmente en el campo de la educación es el del aprendizaje permanente y el derecho de todos los ciudadanos a la educación, las políticas educativas tienen que centrarse en el *universo educativo*, expresión y concepto ya mencionados que incluye todas las oportunidades de educación y aprendizaje a lo largo de la vida, sean oficiales o no.

En resumen, no nos enfrentamos a un cambio meramente metodológico o didáctico, sino a una transformación paradigmática, incluso epistemológica, de lo que entendemos por educación. Un nuevo modelo que, desde la Antropología, se nos presenta como un rasgo esencial y estructural de la vida humana que conecta con nuestras propias raíces, en la medida en que afecta a la propia concepción del ser humano y su desarrollo, mediante el doble proceso de hominización (cambios biológicos) y humanización (cambios culturales) que ha hecho posible la evolución de los seres humanos. No reconocerlo significa borrar de nuestra memoria lo que somos, de dónde venimos y a dónde vamos. Dicho de otro modo: seguir como hasta ahora representaría ignorar lo que realmente hemos llegado a ser como especie,

desconocer la función que han ejercido la cultura y la educación en la aparición y consolidación del *homo sapiens* a través de cientos de miles de años, tal como reconocen los antropólogos, los psicólogos y los paleontólogos (Pinillos, 1969 y 1975; Bermúdez de Castro, 2013; Beruete, 2016; Arzuaga, 2017 y 2019; Carbonell, 2022). Todo apunta a que la EP o el ALV se han convertido en la clave para la supervivencia de la humanidad, una perspectiva que queda claramente consolidada con los cuatro pilares del tesoro que representa la educación en un mundo como el actual en permanente cambio: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors *et al.*, 1996).

Desde el plano teórico y desde la práctica educativa, este es el marco en el que hay que situar a la educación de las personas adultas, que abordamos a continuación. Pero antes conviene dejar claro que la educación permanente no es una teoría de la educación de adultos (como se ha llegado a creer), sino un nuevo arquetipo, teórico y social, que se aplica a la educación de todos los ciudadanos (sean niños, jóvenes o personas adultas), cualquiera que sea el tipo de ofertas (oficiales o no, dentro o fuera del sistema educativo). La EP o el ALV constituye, pues, un concepto, un principio, una teoría que afecta a toda la educación, en cuyo contexto teórico y espacio se entiende que la EPA representa un componente fundamental, que funciona como un derecho y un factor de desarrollo al mismo tiempo. También lo podemos expresar de esta otra forma: el desarrollo de la EPA sólo será posible si vivimos en una sociedad en la que la educación y su organización general se rijan por el principio de EP o ALV.

2. Acerca de la educación de las personas adultas

En el campo de la educación, el rótulo “Educación de Adultos” es el que tradicionalmente se ha utilizado en la mayoría de los países desde el siglo XIX, coincidiendo con *Adult Education*, expresión inglesa más usada en el mundo académico y profesional. Sin embargo, en España a partir de 1990 se ha generalizado el rótulo más inclusivo de “Educación de Personas Adultas”.

2.1. Concepto y breve reseña histórica de la Educación de Personas Adultas

Cualquiera que sea la locución, conviene aclarar su significado general y sus modalidades, pues nos referimos a una realidad y un concepto que han experimentado una importante evolución. De acuerdo con el propio concepto de educación que aportan muchos autores (mediación optimizadora), todos estaríamos

de acuerdo en que con estos rótulos hacemos referencia a las actividades de aprendizaje optimizante que realizan las personas adultas (Peters (1969; Marín Ibáñez, 1983; Sanvisens, 1983; Martínez, 1986). Precisan estos autores que no se habla de cualquier aprendizaje, sino de aquellos que no se darían a no ser por la acción educativa y que, además, nos mejoran, nos perfeccionan en tanto que adquirimos nuevos y/o renovados conocimientos, competencias, habilidades y valores.

Es importante esta concepción amplia de la educación de la que partimos, considerando que las actividades que generan tales aprendizajes se perciben de diferente modo, dependiendo de sus fines, de la relación con el sistema educativo, de los usuarios y de la acreditación recibida. Los pedagogos las han clasificado en tres categorías: formales, no formales e informales (Coombs, 1968; Touriñán, 1983; García Carrasco, 1988; Trilla, 1993a). Las dos primeras se refieren a las que se realizan de modo intencional y sistemáticamente. Se diferencian en que las *formales* se llevan a cabo por motivos académicos y/o laborales, son reguladas por el Estado y conducen a un título oficial del sistema educativo; y por su parte, las *no formales* no conducen directamente a acreditación alguna del sistema educativo, dado que se realizan para aprender y para relacionarse con otras personas. En la categoría de *informal* incluimos las actividades no sistemáticas sino difusas y espontáneas, pero que también generan algunos aprendizajes.

No obstante, lo dicho no impide reconocer que esta terminología (formal, no formal e informal) actualmente está contestada dado que, además de imprecisa y contaminada, viene ejerciendo una influencia negativa en el ámbito de la educación social (Melich, 1994; Colom, 1997b; Ortega Esteban, 1998 y 2005; Caride, 2004; Pastor Homs, 2007; Llebrés, 2021). El problema es que son expresiones casi inevitables, dado que se siguen usando por parte de los organismos supranacionales y por todos los gobiernos en los documentos, leyes, proyectos y estadísticas que se refieren a la educación de las personas adultas.

Por tanto, si al concepto amplio de educación del que partimos añadimos las últimas definiciones que establece la UNESCO (2022b), podríamos convenir que actualmente, cuando hablamos de *Educación de Personas Adultas* (en adelante, EPA), nos referimos a las actividades optimizantes de aprendizaje formal, no formal e informal que realizan las personas adultas con la finalidad de promover la participación y el desarrollo personal, laboral y comunitario. Un ámbito educativo que, como ya se ha dicho, opera como un componente esencial del *aprendizaje a lo largo de la vida* (UNESCO, 2022a), que es como se entiende hoy día la educación.

Fundamentalmente se trata de reconocer que las personas adultas pueden aprender, cualquiera que sea su edad, hayan interrumpido o no sus estudios iniciales, e independientemente de que su rol de alumno represente una actividad principal o secundaria en sus vidas; además dicho aprendizaje en la mayoría de los casos está vinculado a una institución y cuenta con la ayuda de un profesor, pero también opera de forma autónoma o formando parte de un grupo independiente (Verner, 1964; UNESCO, 1976; Lowe, 1976, Harrington, 1977; Apps, 1979). Es la prueba de que estamos ante un sector educativo que, a diferencia de otros, se caracteriza por una gran amplitud y diversidad de todo tipo: de prácticas educativas, de fines y objetivos, de sistemas de acreditación, de instituciones, de profesionales, y por supuesto, de participantes.

Pero no siempre se ha entendido así. Nos dicen los historiadores que en Europa y dependiendo de los territorios, en los comienzos de la EPA (finales del XVIII y principios del XIX) encontramos tres tipos de acciones educativas que parten de concepciones diferentes (Hely, 1963; Léon, 1977; Tiana, 2010). En algunos países vemos una oferta *humanista e ilustrada*, consistente en la formación sobre determinados temas que, por su dificultad, los niños no podían entender, solo las personas adultas con una determinada formación. En la mayoría, sin embargo, se han generalizado unas enseñanzas oficiales de carácter *compensatorio y escolar*, cuya finalidad era dar una segunda oportunidad a los adultos que perdieron la primera cuando eran niños. Pero al mismo tiempo y en paralelo con las anteriores, se desarrollan actividades de *educación popular* que, fuera de los circuitos oficiales, tratan de responder a las necesidades y demandas de las personas adultas, así como a los problemas sociales de cada momento. No obstante, con el paso del tiempo se van configurando dos tipos de ofertas para personas adultas: por una parte, las oficiales (formales), nacidas en el propio sistema educativo para acceder a algún título oficial; y, por otra parte, las no oficiales (no formales), que se han desarrollado al margen del sistema educativo con la doble finalidad de mejorar en el trabajo y formarse en temas de interés personal y comunitario.

En síntesis, desde la visión institucional y académica, lo que vemos desde los orígenes es una EPA dual, marginal, secundaria, sin identidad propia y con una Pedagogía apenas diferenciada, debido al escaso apoyo por parte de los gobiernos, cuyas prioridades estaban en los niños; un modelo educativo, en suma, con un insuficiente desarrollo teórico que se mantiene prácticamente igual a lo largo del XIX y hasta mitad del XX (Marzo y Figueras, 1990; Guereña, 1992; Formariz, 1995 y 2024).

2.2. Cambios en la EPA a partir de la emergencia de la educación permanente

Como ya se ha dicho, todo comienza a cambiar a partir de la década de 1960, en la que se empieza a hablar de la EP (posteriormente ALV), como respuesta a los problemas y desafíos que complican la función y el desarrollo de la educación en el mundo.

Así, bajo la influencia de este nuevo modelo educativo, con el liderazgo de la UNESCO y contando con las aportaciones de la OCDE, el Consejo de Europa, la Unión Europea y no pocas universidades, a partir de los años sesenta en todo el mundo se inician transformaciones notables en la EPA, lo que se pone de manifiesto actualmente en la existencia de una importante bibliografía e investigación sobre la educación de la población adulta. Un ejemplo de este liderazgo de la UNESCO (2025) es la función que está cumpliendo el *Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida* (UIL por sus siglas en inglés) con sede en Hamburgo, cuya Biblioteca, con más de 50.000 volúmenes y documentos está especializada en la educación de adultos, distinguiendo entre las siguientes secciones: aprendizaje a lo largo de la vida, la educación de adultos y la alfabetización y educación no formal de adultos.

En un primer período (años 60 y 70), vemos que se comienza a superar la situación dual, marginal, secundaria y de escaso desarrollo teórico de las épocas pasadas, debido en parte a que la mayoría de las instituciones y gobiernos acepta la idea de educación permanente (MEC, 1986; Sanz Fernández, 2002; Medina, 2020a y 2020b; Rumbo, 2020). Pero a lo largo de las siguientes décadas (años 80 y 90) se han ido consolidando otros cambios en los que se avanza desde el lado teórico y de la práctica educativa. Son iniciativas, innovaciones y nuevas aportaciones que tienen que ver, en particular, con la historia y el concepto de EPA, la profesionalización de los educadores, su formación, las metodologías didácticas, la Psicología de la edad adulta, el desarrollo comunitario, la organización de los centros, las cifras de alumnado y sus motivaciones, las relaciones entre educación formal y no formal, los sistemas de titulación, los resultados educativos y sociales, la educación a distancia y el uso de tecnologías, el desarrollo sostenible, el papel de las universidades, etc. Exponemos a continuación algunos de los cambios más importantes, precisamente por su mayor relevancia educativa y social a nivel internacional (Medina, 2024).

a) La participación

El volumen del alumnado es la variable que más se ha modificado. Actualmente, bajo la influencia de la educación permanente y como respuesta a los cambios sociales, constatamos un fenómeno nuevo en la mayoría de los países: se incrementa cada vez más la participación de las personas adultas en los procesos de formación sistemática, en la mayoría de los casos, por dos razones principales: porque quieren aprender, entender la situación actual del mundo y mejorar en su trabajo; y porque quieren aprovechar las ocasiones de aprendizaje para encontrarse con otras personas y relacionarse.

En algunos países este incremento de la participación ha llegado a ser exponencial en las últimas décadas, con un volumen de población adulta que participa en procesos de educación que ya es mayor que la totalidad de la población infantil y adolescente escolarizada. Los datos de la OCDE (2017), de la UNESCO (2010a, 2010b y 2022c) y de la Unión Europea (2015 y 2021) lo acreditan con cifras medias que van, según los países, del 30 al 60%.

En España comenzamos a tener cifras de participación desde 2016 en la *Encuesta sobre la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje* del Instituto Nacional de Estadística. En la última de estas encuestas, correspondiente al año 2022, se aportan los siguientes datos disponibles hasta la fecha: entre la población de 18 a 69 años, realizan *educación formal* 5,1 millones de estudiantes, y participan en *educación no formal* 14,2 millones (aquí la educación no formal casi triplica a la formal), con cifras también importantes sobre los que participan en *educación informal* (INE, 2023).

b) Los sistemas de reconocimiento y acreditación

Este es otro de los cambios estratégicos del sector. Una actividad educativa que se ha extendido por la mayoría de los países como una seña de identidad de la EPA (UNESCO, 2020a y 2021; Unión Europea, 2015 y 2021; Medina y Sanz Fernández, 2009a y 2009b). Se trata de una nueva función que están cumpliendo actualmente los profesionales de la educación formal con las personas adultas. Consiste en que, a diferencia de lo que se ha venido haciendo tradicionalmente (enseñar y acreditar), acreditan lo que otros han enseñado y/o lo que las personas adultas han podido aprender por sí mismas a lo largo de sus vidas.

Imaginemos un camarero con 20 años de experiencia, pero sin titulación alguna

oficial. Hoy día este camarero puede ser acreditado por un tribunal que evalúa sus competencias en función de lo establecido en el título oficial correspondiente de su país. Finalmente, si el tribunal comprueba que nuestro camarero tiene las competencias del citado título, expide la correspondiente acreditación (certificado), informando al candidato sobre los resultados y los trámites que debe hacer, en su caso, para completar la acreditación mediante la formación correspondiente y poder obtener el título en cuestión.

Básicamente, lo que vemos aquí no es otra cosa más que (de) una consecuencia lógica de la aplicación del nuevo concepto de ALV. En efecto, si estamos de acuerdo en que se aprende a lo largo de la vida, tendremos que admitir que se aprende a través de la formación y también por medio de la experiencia. Lo único que faltaba era reconocerlo, es decir, acreditarlo, que es lo que se hace con estas prácticas de validación de la experiencia. Es lo que explica que en algunos países, como Francia, Canadá y Noruega, estos sistemas se regulen como un derecho de los ciudadanos.

En nuestro país se empiezan a aplicar desde 2002 con la *Ley de las Cualificaciones* (BOE, 2002b) en el ámbito de la Formación Profesional; además, recientemente se han aprobado dos nuevas leyes en España (la LIFP y la LOSU) que mejoran la aplicación de estos sistemas de acreditación de la experiencia y de la enseñanza no formal recibida: la *Ley Orgánica de Integración de la Formación Profesional* (BOE, 2022) y la *Ley Orgánica del Sistema Universitario* (BOE, 2023).

c) El impacto social

Este es el factor que más está modificando la idea que teníamos de este campo de la educación. A diferencia de las épocas pasadas, actualmente cada vez vamos teniendo nuevos datos y pruebas sobre los resultados de la educación en la edad adulta. (Regido *et al*., 1999; Feinstein y Hammond, 2004; Bosche y Bemi, 2013; Ruhose *et al*., 2019; Gómez Cuevas y Valls, 2022; Marcaletti *et al*. 2023).

Hablamos de investigaciones universitarias, en muchos casos promovidas por instituciones como la UNESCO (2017), la OCDE (2021), la Unión Europea (2021) y la EAEA (2019), que aportan evidencias que demuestran que, a través de la EPA, mejoran cuestiones tan importantes como la familia, la salud, la nutrición, la lucha contra la pobreza; también mejora el bienestar, el empleo, el mercado de trabajo, la vida social, así como la equidad, la participación comunitaria, la cohesión social; incluso, se progresa en las prácticas sostenibles respecto del medio ambiente, etc.

Conviene señalar que, como sucede en otras materias, también aquí es nuevamente la UNESCO la institución que nos aporta una información más amplia y detallada. Nos referimos al tercero de los informes GRALE (siglas en inglés de *Global Report on Adult Learning and Education*) en el que se aportan más de doscientas referencias bibliográficas sobre el impacto de la educación de adultos en tres áreas: salud, empleo y vida social (UNESCO, 2017).

Tales beneficios han conducido a la ONU (2015) a incluir el aprendizaje permanente como uno de los objetivos de la *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*, en cuyos foros de seguimiento queda claro que no puede haber desarrollo sostenible si no se cuenta con la educación de los ciudadanos de todas las edades (ONU, 2023).

d) Las universidades y la educación social

En esta relación de cambios resulta obligado hablar de los centros universitarios por sus contribuciones al desarrollo teórico y práctico de la EPA, como sucede en otras áreas del conocimiento con las funciones que tiene la Academia.

Así, desde una perspectiva más amplia, tenemos que señalar el papel cada vez más relevante que en las Facultades de Educación ocupa la práctica de la *Educación Social* y su correlato teórico, la *Pedagogía Social* (Etxeverría, 1989; Quintana, 1997; Petrus, 2002; Romans, 2002; Fermoso, 2003; Caride, 2011). Una actividad educativa y su discurso que, con el adjetivo “social”, tradicionalmente ha agrupado a tres ámbitos profesionales: la educación especializada, la animación sociocultural y la educación de personas adultas. Tres grupos de educadores y participantes que tenían su vida propia e independiente, pero a las que, según Trilla (2002), les unía un “aire de familia” sobre lo que hoy entendemos por lo social: comunicación, diálogo, cooperación, trabajo en grupo, sociabilidad, desarrollo comunitario, integración, participación, contexto, comunidad, cambio social, etc. Cuestiones que señalan esa idea, ya compartida, de que en el campo de la educación el desarrollo personal resulta inseparable de la mejora del tejido social; lo que, según Freire (1970, 1993 y 2005), nos habla de las relaciones entre educación, democracia y política.

Abundando en esta dirección, cabe destacar la aportación de Petrus (1989 y 1997), identificando tres características que definen el significado del adjetivo “social”: en primer lugar, critica el carácter exclusivamente compensatorio de la educación social, defendiendo una educación social para todos; en segundo lugar, introduce el concepto de comunidad como unidad espacial de referencia y su principal elemento

metodológico; y en tercer lugar, apuesta por una concepción de la educación social que cambie las realidades sociales y que actúe sobre las causas de los desajustes sociales, convirtiéndose así en un recurso realmente preventivo.

En el caso de España, este cambio sobre la Educación Social se acelera y profundiza a partir de 1991, con la creación del título universitario de Educación Social (actualmente Grado) en el que, ya desde la perspectiva profesional y académica, se incluye la formación de los educadores en diferentes ámbitos, que en el fondo recogen las tres actividades de las que venimos hablando: la educación especializada, la animación sociocultural y, por supuesto, la educación de adultos (BOE, 1991). Actualmente este título universitario de grado se imparte en más de 53 universidades españolas (públicas y privadas), lo que ha permitido y facilitado por fin la existencia de un número importante de profesores universitarios dedicados a la docencia y la investigación en temas relacionados con las asignaturas de esta nueva titulación.

No obstante, hay que reconocer que, a pesar de que se ha avanzado (conceptualización, metodología, investigación, ámbitos de intervención, etc.), todavía no podemos decir que la Pedagogía Social cotice precisamente al alza en el ámbito académico. Tal vez debido a que se trata de una ciencia en construcción, cuya matriz disciplinar, todavía algo borrosa, no ha avanzado lo esperado en el reconocimiento profesional y metodológico. Una titulación universitaria, en todo caso, que, como diría nuevamente Trilla (2002), se la ve “marginada dentro de su clan” que es la Pedagogía. Teniendo en cuenta las implicaciones teóricas, prácticas y profesionales que están en juego, hablamos de una cuestión sobre la que mucho tendrán que decir instituciones como las propias Facultades de Educación, la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social y también, cómo no, los Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales que ya existen en la mayoría de las CCAA.

Volviendo al tema que nos ocupa, procede señalar que en las más de 53 universidades españolas donde se imparte la titulación de Educación Social también se han creado grupos de investigación y docencia sobre la educación de la población adulta, cuyo marco teórico todo hace pensar que no es la Pedagogía Escolar, sino la Pedagogía Social. Un marco teórico desde el que lo que se entiende como social y las características antes mencionadas por Petrus se aplican de lleno a la EPA, aunque dicha realidad académica y profesional (hay que decirlo) no siempre se corresponde con el debido espacio y estatus universitario de dicha disciplina. (Besnard, 1991; Lorenzo Vicente, 1993; Quintana, 1985; Sarrate, 2002; Viñao y

Moreno, 2003; Tiana y Sanz Fernández, 2003; Sáez, 2007; Caride, 2011; Tiana, 2017).

Por otra parte, no podemos pasar por alto que actualmente las universidades, asumiendo la nueva cultura del aprendizaje permanente, desempeñan una doble función docente y social específicamente para las personas adultas: cumplen su función docente, con la creación de ofertas de *formación continua* destinadas a los profesionales y los trabajadores; y desarrollan su función social, mediante una amplia gama de ofertas de *educación no formal*, con la finalidad de poner al alcance de la población adulta el conocimiento y la ciencia generados en la universidad. En este aspecto, se conocen programas de educación no formal como la Extensión Universitaria, la Universidad para Mayores, la Formación Senior, etc., cuyos destinatarios suelen ser personas adultas a partir de una determinada edad (ULPGC, 2022 y 2024).

e) La investigación

Finalmente, continuando con la función que cumplen las universidades, tenemos que referirnos a la investigación en materia de EPA, lo que nos autoriza a afirmar que se va superando la tradicional debilidad teórica que venía arrastrando este espacio educativo desde su creación hasta mediados del siglo XX (Freire, 1970; Lowe, 1976; Tiana, 1991; Guereña, 1992; Trilla, 1993a y 1993b; Moreno Martínez, 1993, 1994 y 2005; Moreno Martínez y Viñao, 1997; Titmus, 1989; Alheit, 1998; Sanz Fernández, 2002; López-Núñez, 2008; Moreno Martínez y Sebastián Vicente, 2010; Caride, 2011; Medina, 2017 y 2024; UNESCO, 2017; Unión Europea, 2015).

Todo apunta a que, con la emergencia del nuevo paradigma que representa la educación permanente y en el marco teórico de la Pedagogía Social, por fin la EPA ha encontrado el contexto académico y las condiciones para su desarrollo teórico y profesional. Nuevo contexto académico en el que ya se reconocen algunos rasgos específicos de esa Pedagogía diferenciada que los historiadores no veían en el pasado.

A nivel internacional se constata un importante desarrollo de la investigación sobre la EPA, también en este caso con un especial apoyo de la OCDE, del Consejo de Europa, de la Unión Europea y sobre todo de la UNESCO, a juzgar por sus informes y documentos. Además, desde hace varias décadas, buena parte de tales investigaciones ya están coordinadas internacionalmente y cuentan con criterios rigurosos de publicación, como se pone de manifiesto en las revistas científicas,

entre las que ya existe un número importante especializado en educación de adultos.

Son investigaciones cuantitativas y cualitativas sobre diferentes variables (participación, impacto, equidad, validación de competencias, etc.) y áreas específicas (historia, bases psicológicas, sociología educativa, desarrollo sostenible, universidades populares, educación a distancia, educación no formal, educación social, metodología específica, sinergias entre lo formal y lo no formal, calidad y gobernanza, desarrollo institucional, política educativa, etc. Una muestra de lo que decimos son los informes, elaborados por la UNESCO (2020a y 2022c) y la Unión Europea (2015 y 2021), cuya información se agrupa en diferentes áreas o dominios en los que se aportan datos y evidencias sobre el desarrollo de la educación de las personas adultas, respectivamente en los territorios de referencia.

2.3. Nuevos problemas y retos actuales de la EPA

¿Qué decir sobre los cambios señalados? ¿Cómo interpretar dichos avances y sus consecuencias? Solo hemos analizado algunos (pero hay muchos más) sobre el desarrollo de la EPA en general, que están modificando la fisonomía y la imagen (marginal y secundaria) que se ha tenido de la educación de adultos en no pocos países. Desde la óptica social y educativa, representan novedades importantes que están acreditadas. Además, con diferencias de grado, se dan en la mayoría de los países y, por supuesto, también en España, aunque no siempre se sabe y/o se reconoce.

A nuestro entender, dan prueba de la riqueza educativa y del caudal pedagógico de la EPA, que avanza y se consolida en tres direcciones: como *sector educativo diferenciado* en términos de participación, que nada tiene que ver con lo que vemos en el espacio escolar e infantil; como *ámbito profesional específico* en el que se van definiendo cada vez mejor las competencias de los educadores de personas adultas y la formación que precisan; y como *campo académico con entidad propia* en el contexto de la EP o el ALV y en el marco teórico de la Pedagogía Social (Medina, 2024).

En buena lógica, tales cambios (que son indiscutibles: los datos y referencias se han señalado) deberían conducir a una mayor toma de conciencia sobre su importancia, y con ello, a una mejora de las ofertas de educación de la población adulta, por parte de todos los actores implicados, sean públicos o privados. Y aquí sí que hay diferencias según los países y territorios: algunos ni siquiera conocen tales

fenómenos; otros no saben qué hacer; y no faltan los que, aunque no lo reconocen, en verdad tienen otras prioridades.

Reconociendo los cambios y progresos importantes que se están produciendo a nivel internacional, en algunos países aún tenemos déficits y problemas que no acaban de abordarse y que, con diferentes perspectivas y derivas, plantean cuáles son los retos futuros a los que se enfrentan los profesionales y las instituciones. Déficits y problemas en el campo de la EPA que reflejan, como nos dice la UNESCO (2010b), que no se ha entendido el concepto de EP o ALV, que no se ha sabido adaptar a la práctica, o peor aún, que no se ha conseguido aplicar a la planificación general de la educación.

En España sucede lo que en otros territorios: los cambios de los que hemos hablado no han conducido (en la medida en que cabía esperar) a una cierta conciencia colectiva ni a mejorar la EPA por parte de las autoridades educativas y las instituciones implicadas; omisiones y carencias que cuestionan las políticas educativas, sean del Gobierno Central o de las CCAA. De hecho, nos encontramos con tres principales problemas: el de los excluidos, el de las enseñanzas formales y el de las enseñanzas no formales que, como veremos, están estrechamente relacionados entre sí.

a) Los excluidos

Por primera vez se habla de este problema en 1972, durante la Conferencia Internacional de Educación de Adultos que la UNESCO celebra en Tokio. Los presentes en el encuentro de Tokio reconocen que en sus respectivos países ha crecido de forma notable la participación de las personas adultas en procesos de formación, pero constatan que no están participando los más necesitados sino todo lo contrario: muchos ciudadanos están quedando excluidos en todos los países, cualquiera que sea su nivel de desarrollo (UNESCO, 1972; Lowe, 1976).

Dicho con otras palabras, se comprueba que las personas adultas más necesitadas de competencias básicas no están participando de las ofertas públicas, oficiales y gratuitas que les ofrece el sistema educativo. Este hecho da lugar a que se formule en Tokio la siguiente teoría sobre la participación: cuanta más formación tiene una persona, más formación demanda; y cuanta menos formación tiene, menos siente la necesidad de formarse. Una aciaga teoría sobre la que, desde la conferencia de Tokio hace más de 50 años, la UNESCO (2010b y 2022c) sigue aportando datos que demuestran que la educación de adultos no llega a quienes más lo necesitan.

En este caso, no solo hablamos de una de las debilidades más flagrantes que tiene la educación de adultos en la actualidad, sino que también nos enfrentamos a un grave problema de desigualdades en el campo de la EPA, que muestra su fragilidad a pesar de su aparente fortaleza, toda vez que el incremento de las ofertas educativas tiende a favorecer sobre todo a los que ya disfrutan de los beneficios de la educación. Para la UNESCO (2010a) este es un compromiso prioritario, dado que en todo el mundo todavía hay cientos de millones de personas adultas que carecen de competencias básicas de alfabetización, lectura, escritura y aritmética, así como de habilidades para la gestión de la vida diaria. Un serio inconveniente que preocupa también a la Unión Europea (2021), donde una de cada cinco personas adultas (de 25 a 64 años) no ha completado la segunda etapa de educación secundaria, dado que tienen bajos niveles de alfabetización y competencias básicas, como aritmética, lectoescritura, habilidades digitales, etc.

Un fenómeno este que manifiesta nuestra incapacidad para hacer viable la formación permanente y para convertir en realidad el derecho de todas las personas a la educación. Por ello nos interpela a todos, pero más aún a los Estados democráticos y de derecho, dado que no basta con el incremento de las ofertas de formación si, al mismo tiempo, no se toman medidas específicas e innovadoras en favor de los menos favorecidos, que son los más necesitados de educación. De lo contrario, asistiremos a la paradoja según la cual, cuantas más ofertas culturales y educativas se brindan a la sociedad, más se podrán agudizar las desigualdades. En cualquier caso, las medidas que habría que tomar tienen que ver con el modo en que se regulan las enseñanzas formales y con el desarrollo institucional de las enseñanzas no formales, lo que nos permitirá comentar algo de los dos siguientes problemas que también tiene actualmente la EPA.

b) La regulación de las enseñanzas formales

Ya se ha mencionado antes que la EPA desde su nacimiento se desarrolla a través de dos vías: la de las enseñanzas oficiales y la de las enseñanzas no oficiales. Las primeras, que se conocen como formales (o regladas), son las que, reguladas por el Estado, se imparten dentro del sistema educativo en centros oficiales y conducen a los diferentes títulos oficiales (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, etc.).

Conviene no perder de vista que la educación formal se refiere a las enseñanzas fundamentalmente pensadas para los niños y adolescentes, pero (esto es muy importante) se imparte también, como una segunda oportunidad, para las personas adultas que perdieron la primera cuando eran niños. Ante semejante desfase, las

leyes educativas a lo largo de la historia han tenido diferente fortuna en lo que se refiere a la adaptación de los currículos a las personas adultas.

Las primeras leyes (del XIX y XX) que regulan la educación en España (Gaceta, 1838 y 1857; BOE, 1945), coincidiendo con las concepciones sociales y políticas de cada momento, se refieren casi exclusivamente a la instrucción de los niños, aunque obligan también al Gobierno a dedicar espacios, recursos y profesorado a la formación de la población adulta con una finalidad meramente paliativa, sin entrar en otras consideraciones curriculares (Guereña, 1992; Tiana, 1991). Más adelante, casi al final de la dictadura del General Franco, se aprueba la *Ley General de Educación* (BOE, 1970) con lo que cambia radicalmente la situación de la EPA, que consigue cierta identidad y abandona el perfil exclusivamente compensatorio, debido a que la citada ley incluye la educación de adultos en el sistema educativo; pero, como señala Moreno Martínez (1992a y 1992b), con las conocidas Orientaciones Pedagógicas (BOE 1974) se pierde la oportunidad de alejarse del modelo escolar y remedial para adaptar la formación a las características y complejidad de la población adulta.

El principal avance en esta materia, sin embargo, tiene lugar con la legislación que se aprueba a partir de la restauración de las libertades con la Constitución de 1978. Las leyes educativas de la nueva España democrática, comenzando por la LOGSE (BOE, 1990), obligan a que los currículos, las enseñanzas, las metodologías, la organización y la actividad de los profesores se adapten a las características, necesidades y demandas de las personas adultas (precisamente, porque son enseñanzas inicialmente diseñadas para los niños y adolescentes). Hay que subrayar que en 1990 este cambio representó un avance importante del que debemos felicitarnos, porque por fin se daba respuesta en ese momento a una reivindicación ya centenaria de los profesionales y académicos. Es la primera vez que en las leyes parece estar claro que no es lo mismo educar a niños que a personas adultas. Además (no siempre esto se reconoce), tales cambios sobre la educación de las personas adultas en general se mantienen en las siguientes leyes educativas orgánicas, cualquiera que fuera el signo político del Gobierno de cada período. Nos referimos a la LOCE (BOE, 2002a), la LOE (BOE, 2006), la LOMCE (BOE, 2013) y la actualmente vigente LOMLOE (BOE, 2020).

Fruto de las leyes citadas, en el sector de la EPA estamos ante cambios fundamentales y afortunadamente ya irreversibles, principalmente los siguientes: se adaptan las enseñanzas formales a la población adulta con ofertas más flexibles; se sientan las bases de los sistemas de reconocimiento y acreditación de la

experiencia; y se abre el sistema educativo a la formación continua de los trabajadores.

Pero la pregunta es ¿son suficientes estos cambios? Si relacionamos este tema con lo dicho anteriormente (excluidos), todo apunta a que todavía se puede avanzar más en la adaptación, precisamente para llegar mejor a los más necesitados, para mejorar la calidad de las ofertas y para evitar las deserciones del alumnado. Pese a su complejidad, siguiendo con las orientaciones de los organismos supranacionales y siempre en el marco más general del ALV, hay propuestas en esta dirección (Hamachade, 1995; Colom, 2005; Hipkins, 2006; Pérez Gómez, 2007; Bolívar, 2008; Moya, 2008; Felgueroso, 2015; Unión Europea, 2018; UNESCO, 2021; Alegría, 2022; Cuenca, 2022; Rausell Köster, 2022). Algunas son de carácter general, como los programas de seguimiento y evaluación de resultados, la definición de indicadores de calidad, las campañas de información pública, la divulgación y sensibilización, la dotación en los centros de recursos y personal para la orientación sobre las oportunidades de aprendizaje, etc. Otras son más concretas, como las que abundan en una mayor flexibilidad del sistema educativo que permitan la existencia de currículos específicos (no adaptados) para personas adultas, plantear la formación básica en términos de competencias clave, o avanzar más en los sistemas de reconocimiento y acreditación de la experiencia mediante acuerdos entre instituciones de educación formal y de educación no formal. También están las medidas que vinculan necesariamente la flexibilidad con una mayor autonomía del profesorado respecto de la organización educativa, el seguimiento y la acreditación del alumnado, el uso combinado de nuevas tecnologías, los métodos grupales y la autodirección del aprendizaje.

Reconocemos que lo que se plantea tiene sus problemas, dado que hablamos de un sistema (la educación formal) legalmente regulado, con una estructura altamente definida y un funcionamiento constante y consolidado. Aun así, no está de más señalar que estamos ante un asunto que nos concierne a todos, pero especialmente a los Estados, no sólo para reducir las cifras de los excluidos, sino porque vivimos en una sociedad cada vez más global, diversa y compleja, en la que están cambiando las formas tradicionales de educación y difusión cultural que, desde hace ya varias décadas, consiguen que el conocimiento, la cultura y la ciencia estén al alcance de todo el mundo. Además, cada vez tenemos nuevos argumentos que demuestran que las competencias que se necesitan para vivir en este tipo de sociedad y defenderse en la vida no se cubren únicamente con las enseñanzas del sistema educativo formal.

c) La educación no formal

Nos referimos ahora a las enseñanzas no oficiales, denominadas también no formales. Son las que se desarrollan fuera del sistema educativo y no conducen a títulos oficiales, sino que responden a intereses y demandas de los participantes, con ofertas que se pueden agrupar en dos amplias categorías: formación profesional continua y formación personal y comunitaria. Intervienen expertos y profesionales y se imparten en una pluralidad de instituciones, la mayoría dependiente de la iniciativa social y privada.

Aquí, lo primero que cabe decir es que sobre la educación no formal asistimos a un rotundo fracaso, debido al abandono y desinterés por parte de las políticas educativas de los gobiernos. La pauta que tradicionalmente se ha seguido es excluir el sector no formal a la hora de abordar la planificación general de la educación; pauta ajena a la tendencia más moderna de tender puentes, más coherente con el nuevo paradigma de la educación permanente del que venimos hablando (Faure *et al*., 1972; Coombs 1976 y 1991; Brembeck y Thompson, 1976; Husén, 1978; Bhola, 1983; Ahmed, 1983; Sarramona *et al*., 1992).

A pesar de su extraordinario desarrollo, la educación no formal es una gran desconocida. Pero contamos con datos muy relevantes, aunque no siempre se conocen (García Carrasco, 1988; Diez Hochleitner, 1991; Coombs, 1991; Hamachade, 1991; Trilla, 1993a, 1993b y 2013; Colom, 1997b; UNESCO, 2017, 2020a y 2020b). En primer lugar, hay que señalar la gran diversidad de cursos y actividades de formación, cuya programación es prácticamente infinita (Formación Laboral, Talleres, Idiomas, Informática, Historia, Dibujo, Economía, Educación de los hijos, etc.). Temáticas que ofrecen muy diversas instituciones y centros: empresas, ayuntamientos, universidades, centros cívicos, liceos, ateneos, gabinetes, círculos, asociaciones, grupos solidarios, fundaciones, universidades populares, así como una diversidad de proyectos de animación sociocultural y participación comunitaria.

Cada año se incrementa el número de personas adultas que participan en estos programas de formación, en los que intervienen miles de profesionales. En términos de alumnado, en algunos países representa el doble o el triple de la educación formal. Antes hemos dado la cifra de más de 14 millones de personas adultas que en España, según el INE (2023), han participado durante el año 2022. Además, hoy ya tenemos evidencias sobre el impacto que tiene esta formación en la vida de las personas adultas que participan; mejora su trabajo, su familia, la salud, el bienestar, la equidad, la participación comunitaria, la conducta ecológica, así como

su formación básica, sus competencias digitales, sus recursos para defenderse en la vida, etc.; pruebas que aportan las universidades y los organismos supranacionales ya citados.

Todos estos datos nos indican que estamos ante un hecho educativo y social sin precedentes en la historia de la educación; todo un “sistema educativo” en la sombra, ignorado por las autoridades educativas, desconocido por los agentes sociales, sin relevancia para los colegios profesionales y que la universidad tampoco nos cuenta.

Conociendo las cifras de participación y el impacto de la educación no formal de las personas adultas, ¿cómo interpretar este fracaso, olvido y abandono por parte de las políticas educativas? En nuestra opinión, refleja que se parte de una concepción restringida de la educación, limitada solo al sistema educativo formal, lo que, en el fondo, nos lleva a concluir que no se ha entendido o no se ha aplicado el cambio de modelo educativo que implica el ALV. Es como reconocer que buena parte de los problemas educativos que hoy tenemos no afectan a todos los ciudadanos y se resuelven únicamente en el sistema educativo formal. Pensemos, por ejemplo, en cualquiera de los siguientes problemas: la intolerancia, la ignorancia, la manipulación, las desigualdades, la malnutrición, la obesidad, la violencia de género, el desconocimiento de la propia historia, las teorías conspiranoicas, el calentamiento global, las derivas políticas autoritarias, los prejuicios sobre las vacunas, las *fake news*, etc. ¿Alguien cree que tales cuestiones, estrictamente educativas, se resuelven tratándolas solo con los principales destinatarios del sistema educativo formal, que son los niños y jóvenes en la escuela, además de algunos adultos que no fueron en su momento? Hoy ya sabemos que son problemas que afectan e interesan a todos los ciudadanos, independientemente de su formación previa y de su situación académica, por lo que se abordan con la población adulta precisamente en contextos no formales de educación.

En realidad, todavía subsiste toda una suerte de Pedagogía dominante, centrada en la infancia y la escuela, reforzando así el hecho de que, cuando se habla de educación (en la calle, entre los vecinos y amigos, a través de los medios, en la universidad, incluso, en el parlamento), solo pensemos en la educación de los más jóvenes en la escuela y no en la educación de los ciudadanos de todas las edades.

Por ello, no se entiende que las autoridades, responsables de la educación de la sociedad, no contemplen la educación no formal en las políticas educativas, de acuerdo con los planteamientos que se derivan del nuevo paradigma educativo

basado en el ALV. Contradicción todavía más evidente si vemos que las propias leyes establecen explícitamente que el principio de aprendizaje permanente rige la educación de toda la sociedad y del sistema educativo.

Por tanto, los argumentos que creemos que obligan a los gobiernos a incluir la educación no formal en sus políticas educativas (más allá de cualquier formulación previa de intenciones) ya se han señalado en este ensayo. En primer lugar, se trata de ser coherente con el nuevo paradigma educativo que rige en la actualidad, basado en el aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), según el cual las políticas educativas tienen que centrarse, más allá del sistema educativo, en el universo educativo, que comprende todos los tipos, formas y niveles de educación. En segundo lugar, hay que destacar el papel (compartido por la Academia y los organismos supranacionales) que cumple la educación de las personas adultas (EPA) como uno de los componentes esenciales del ALV, que incluye todas las modalidades de aprendizaje formal, no formal e informal.

Dicho lo cual, conviene aclarar que el hecho de que las leyes y las políticas educativas contemplen el universo educativo no quiere decir regular toda la educación, incluyendo la educación no formal, del mismo modo que la educación formal (Coombs 1976; Brembeck y Thompson, 1976; Trilla 1993b). De hacerlo así, la educación no formal (que siempre se ha valorado como un tipo de educación sistemática y estructurada, a la vez que flexible, versátil y dinámica) perdería su identidad, y con ello, su valor y sentido. Lo que se propone sobre la educación no formal (independientemente de lo que se haga en el campo de educación formal, que aquí no se objeta) es algún tipo de apoyo institucional y legislativo cuya finalidad no es otra que mejorar la calidad, la equidad, la diversidad, la profesionalización, la gobernanza, la investigación y la financiación. Se trata también de contribuir a reducir las desigualdades con recursos y medios suficientes para facilitar el acceso y el seguimiento de los más necesitados.

Algunas conclusiones

A lo largo de estas páginas se abordan dos grandes cuestiones educativas relacionadas entre sí, que actualmente ocupan el debate sobre el derecho de todos los ciudadanos a la educación y sus implicaciones en el desarrollo económico y social de las sociedades modernas. En la primera parte, se analiza el cambio radical de paradigma que ha experimentado la educación, cuyo centro de gravedad se desplaza definitivamente desde la educación inicial hacia la educación continua; una transformación que, inicialmente, se expresa con la denominación de

educación permanente y, posteriormente, con los términos de aprendizaje a lo largo de la vida. Desde el nuevo enfoque que representa este cambio de modelo educativo, en la segunda parte se aborda la educación de la población adulta, deteniéndonos en su evolución y su concepción actual, mucho más holística y sin fronteras, que abarca todas las oportunidades de aprendizaje, sean formales, no formales o informales.

En tal sentido, de acuerdo con el conocimiento que tenemos disponible, actualmente a nivel internacional todo parece indicar que cuando hablamos de la formación de las personas adultas nos referimos a actividades de aprendizaje optimizante que, en el contexto del ALV, se sitúan en el espacio comunitario como un área de la Educación Social. Ello nos indica, a juzgar por el volumen y relevancia de las publicaciones e investigaciones realizadas, que la EPA avanza y se consolida como sector educativo, como ámbito profesional y como campo académico.

Un escenario a nivel general que difiere de lo que vemos en España. No son pocos los profesores y académicos que comentan el momento crítico en que se encuentra la educación de las personas adultas, donde se percibe una cierta involución en la actualidad, que diverge del desarrollo a nivel internacional y que nada tiene que ver con el impulso y el progreso de los años ochenta y noventa. La problemática en nuestro país es doble. Desde el lado académico, vemos que las universidades no contemplan suficientemente la EPA como un contenido profesional propio de la educación social a investigar, a pesar de que se ha avanzado en la definición de su marco teórico. El otro es un problema de política educativa, en la medida en que hablamos de un campo de la educación (formal y no formal) que, en contra de las orientaciones de la UNESCO y de la Unión Europea en esta materia, no cuenta con la suficiente flexibilidad y apoyo institucional por parte de los gobiernos, sean del Estado o de las CCAA.

En otros términos, el avance y el progreso que vemos a nivel internacional en la educación de adultos, en algunos países y también en España se ve frenado por un insuficiente desarrollo universitario de la Pedagogía Social y por unas políticas educativas que no se basan en el aprendizaje permanente ni en la nueva concepción global y universal de la EPA. Específicamente se analizan tres problemas principales que están frenando el desarrollo de la EPA e impidiendo que cumpla con su función educativa y social: el problema de los *excluidos*, que se refiere a las personas adultas más necesitadas de competencias básicas que no están participando de las ofertas oficiales que les ofrece el sistema educativo; el problema de la regulación de las *enseñanzas formales*, sobre las que todavía se

puede avanzar más para adaptar los currículos a las características y necesidades de las personas adultas; y el problema de la *educación no formal*, cuyo abandono y desinterés por parte de las políticas educativas contrastan con el incremento de la participación y su impacto social.

De acuerdo con lo dicho hasta ahora, creemos que la clave del cambio en la EPA tenemos que situar en el ámbito universitario y en las políticas educativas, que tendrían que avanzar con la mirada puesta en los siguientes criterios de actuación sobre los que parece haber un amplio consenso: la planificación de la educación a través de leyes ha de basarse en el ALV y, precisamente por ello, referirse a todo el universo educativo, que debe ser apoyado, promovido y dotado de recursos por todas las instituciones del Estado; en el universo educativo, la EPA tiene que funcionar como un subsistema propio y diferenciado y tanto en el contexto formal como en el no formal; además, el ámbito de la educación no formal e informal de personas adultas necesita apoyo institucional y financiación, así como una mayor dedicación de la Pedagogía y de los investigadores universitarios.

Sabemos que lo que se plantea sobre la EPA no es fácil, porque nos enfrentamos a un tema sobre el que no hay sensibilidad social ni política. Además, hay que reconocer que no existen dificultades técnicas, administrativas, o pedagógicas; ni siquiera económicas, si tenemos en cuenta los beneficios y el incremento de los participantes. No obstante, la situación es crítica dado lo mucho que hay en riesgo: el derecho de todos los ciudadanos a la educación y hacer realidad la nueva cultura del aprendizaje permanente. Por ello, la salida que se plantea es una invitación al análisis y al debate, a la búsqueda de nuevos acuerdos y alternativas innovadoras, en el que tendrán que participar todos los actores implicados: la administración educativa, las universidades, los colegios profesionales de educadores sociales, las instituciones proveedoras de las ofertas, las asociaciones o fundaciones con intereses afines, los profesores, e incluso, los propios participantes.

Afortunadamente, a diferencia de otros momentos históricos, en la actualidad poseemos el conocimiento (tenemos la visión de conjunto y sabemos qué cambiar, cómo y en qué medida) y, especialmente, contamos con el apoyo y el respaldo de la UNESCO y de la Unión Europea.

Referencias bibliográficas

Ahmed, M. (1983). Lo no formal y las cuestiones críticas de la educación. En

Perspectivas, vol. XIII, núm. 1, 35-44.

Alegría, P. (2022). Aproximar las enseñanzas formales y las no formales: una confluencia necesaria. En *Participación Educativa*, vol. 9, núm. 12, 19-27.

Alheit, P. (1998). Investigación e innovación en el campo de la educación de adultos contemporánea. En VV. AA., *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Universitat de les Illes Balears.

Aparicio, P. (2012). Educació permanent, compromís i experiències de la praxi. En *Temps d'Educació*, 43, 85-96.

Apps, J. W. (1979). *Problems in Continuing Education*. New York: McGraw-Hill Book Company (Primera edición en castellano, 1985: *Problemas de la educación permanente*. Barcelona: Paidós).

Arzuaga, J. L. (2017). Hombres y dioses. Madrid: Real Academia de Doctores de España (Discurso de ingreso).

— (2019). *Vida, la gran historia. Un viaje por el laberinto de la evolución*. Barcelona: Planeta.

Ayuste, A. (2000). L'educació permanent: la historia d'una idea. En *Temps d'Educació*, 24, 203-217.

Belando-Montoro, M. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. En *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 75, 219-234.

Bélanger, P. (1995). Lifelong Learning: The dialectics of lifelong education. En Bélanger, P. y Ettore Gelpi, E. (eds.), *Lifelong Education / Education Permanente*; London: Kluwer Academic Publishers. Traducido por Lilia Mosconi para la *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2012, 31, 9-36.

— (1998). El sorprendente retorno de la educación a lo largo de la vida. En VV. AA., *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Universitat de les Illes Balears.

Bermúdez de Castro, J. M. (2013). Hominización y humanización. En *Burgense: Collectanea Scientifica*, vol. 54, núm. 1, págs. 217-235.

Beruete, S. (2016). *Aprendívoros*. Madrid: Turner.

Besnard, P. (1991). *La animación sociocultural*. Barcelona: Paidós.

Besnard, P. y Liétard, B. (1976). *La formation continue*. Paris: Presses Universitaires de France. (Primera edición en castellano, 1978: *La Educación Permanente*. Barcelona: Oikos-Tau.)

BOE (1945). Ley de 17 de julio de 1945 de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 199 de 18 de julio de 1945). Madrid.

— (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 187 de 6 de agosto de 1970). Madrid.

— (1974). Orden del 14 de febrero de 1974 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos, a nivel de Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 55 de 5 de marzo de 1974). Madrid

— (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado* (núm. 238 de 4 de octubre de 1990). Madrid

— (1991). Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 243 de 10 de octubre 1991). Madrid.

— (2002a). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 307 de 24 de diciembre de 2002). Madrid.

— (2002b). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 147 de 20 de junio de 2002). Madrid.

— (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 106 de 4 de mayo de 2006). Madrid.

— (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad

educativa. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 295 de 10 de diciembre de 2013). Madrid.

— (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 340 de 30 de diciembre de 2020). Madrid

— (2022). Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 78 de 1 de abril de 2022). Madrid

— (2023). Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado* (núm. 70 de 23 de marzo de 2023). Madrid

Bhola, H. S. (1983). La educación no formal en perspectiva. En *Perspectivas*, vol. XIII, núm. 1, 45-54.

Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. En *Caleidoscopio. Revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1, 1-29.

Bosche, B. y Bemi, B. (2013). Benefits des community learning: Ergebnisse aus Irland. Wider Benefits of lifelong learning. En *DIE Journal for Adult Education*, 1, 30-34.

Botkin, J. W., Elmandjra, M. y Malitza, M. (1979). *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid: Santillana.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. (Edición en castellano, 1977: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia).

Brembeck, C. S. y Thompson, T. J. (coords.) (1976). *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo: investigación intercultural de alternativas no formales.* Buenos Aires: Guadalupe.

Carbonell, E. (2022). *El porvenir de la humanidad*. Barcelona: RBA.

Caride, J. A. (2004). No hay educación «no» formal» en Educación Social. En *Revista d'intervenció socioeducativa*, 28, 6-8.

— (2011). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. En *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació,* 18, 37-59.

Coleman, J. S. y otros (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington U.S.: Department of Health, Education and Social Welfare.

Colom, A. J. (1997a). La Teoría de la Educación: contexto actual de los estudios pedagógicos. En Colom, A. J. (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.

— (1997b). Las instituciones educativas no formales. En Colom, A. J. (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.

— (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. En *Revista de Educación*, 338, 9-22.

Consejo de Europa (1969). Nouvelles tendances de l'éducation des adultes. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle.

— (1970). *Permanent Education*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle.

Coombs, PH. H. (1968). *The world educational crisis*. Nueva York: University Press (Primera edición en castellano, 1971: *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península).

— (1976). Cómo planificar la educación no formal. En Brembeck, C. S. y Thompson, T. J. (coords.), *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo: investigación intercultural de alternativas no formales.* Buenos Aires: Guadalupe.

— (1991). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. En Díez Hochleitner, R. (coord.), *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.

Cuenca, E. (2022). Presentación. Más allá del aprendizaje formal. En *Participación Educativa*, vol. 9, núm. 12, 3-5.

Dave, R. H. (dir.) (1976). *Foundations of Lifelong Education*. París: UNESCO. (Primera edición en castellano, 1979: *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana).

Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Diez Hochleitner, R. (coord.) (1991). *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.

EAEA (2019). Manifiesto por la educación de personas adultas en el siglo XXI. El poder y la alegría de aprender. Brussels: European Association for the Education of Adults

Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. En *Revista de Educación*, 298, pág. 55-79.

Etxeverría, F. (1989). *Pedagogía Social y educación no escolar*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

Faure, E. y otros (1972). *Apprendre à être*. París: UNESCO-Fayard (Primera edición en castellano: 1973, *Aprender a ser*. Madrid: Alianza /UNESCO).

Federighi, P. y otros (1992). *La organización local de la Educación de Adultos*. Madrid: Popular. Fernández (2000),

Feinstein, L. y Hammond, C. (2004). The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital. En *Oxford Review of Education*, vol. 30, núm. 2, 199- 221.

Felgueroso, F. (2015). Claves para mejorar la educación y formación de adultos en España en la post-crisis. Reflexiones sobre el sistema educativo español. Madrid: Fundación Ramón Areces.

Fermoso, P. (2003). *Historia de la Pedagogía Social Española*. Valencia: Nao Llibres.

Fernández, J. A. (2000). EL descubrimiento de la educación permanente. En *Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación* (UNED), 3, 21-51.

Formariz, A. (1995). Educación de personas adultas, educación social. En I Congreso Estatal de Educación Social (Murcia, comunicación 42). Madrid: Eduso.net.

— (2024). Ens preocupa el tema, però no sabem què fer': 50 anys d'educació bàsica de persones adultes a Catalunya. En *Temps d'Educació*, 67, 279-292.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

— (1993). *Política y educación*: *ensayos*. Sao Paulo: Cortez.

— (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.

GACETA (1838). Ley Provisional de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838. *Gaceta de Madrid* (núm. 1391 de 28 de agosto de 1838). Madrid.

— (1857). Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. *Gaceta de Madrid* (núm. 1710 de 10 de septiembre de 1857). Madrid.

García Carrasco, J. (1988). Agentes de la educación formal, no formal e informal, en Varios, *Symposium Internacional de filosofía de l'educació*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

García Garrido, J. L., Egido, I., García Ruiz, M. J., Gavari. E. y Valle, J. M. (2006): *Aprendizaje Permanente*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Gelpi, E. (1983). La Educación permanente en el mundo actual. En *El Correo de la UNESCO*, XXXVI, 4-8.

— (1990). *La Educación permanente*. Madrid: Popular.

Gómez Cuevas, S., y Valls, R. (2022). Social impact from bottom-up movements: the case of the Adult School La Verneda-Sant Martí. En *Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa, 12* (3), 54-81.

Guereña, J. L. (1992. Los orígenes de la educación de adultos en la España contemporánea. En Escolano A. (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Pirámide.

Hamachade, A. (1991). La educación no formal: concepto e ilustración. En *Perspectivas. Revista trimestral de educación UNESCO*, vol. XXI, núm. 1, 123-137.

— (1995). Relaciones entre la educación formal y la no formal: implicaciones para el entrenamiento docente. En *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe,* 37, 62-84.

Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. En *Revista de Educación*, 298, pág. 31-53.

Harrington, F. H. (1977). *The Future of Adult Education: New Responsabilities of Colleges and Universities*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hawking, S. W. (1988): *Historia del tiempo*. Barcelona: Círculo de lectores.

Hely, A. S. M. (1963). *Nuevas tendencias de la educación de adultos. De Elsinor a Montreal*. París: UNESCO.

Hipkins, R. (2006). *The nature of Key Competencies. A background paper.* New Zealand Council of Educational Research. [Consulta 16 enero 2025] Disponible en: https://www.nzcer.org.nz/research/publications/nature-key-competencies-background-paper

Husén, T. (1968). Lifelong Learning in the “Educative Society”. En *Convergence*, 1(4), 12–21.

— (1978). *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.

Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. New York: Harver & Row Publishers Inc. (Primera edición en castellano, 1974: *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.)

INE (2023). Encuesta sobre Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje (EADA). Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

Junoy, G. (1979). *La cooperación intergubernamental cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa. 1949-1978*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Lengrand, P. (1966). *L’education permanente*. París: Peuple et Culture. (Primera edición en castellano, 1973: *Introducción a la educación permanente*. Barcelona: Teide).

Léon, A. (1975). La notion d’éducation permanente: sources, promesses, ambiguïtés. En *L’orientation scolaire et professionnelle*, 3, 217-232.

— (1977). *Psicopedagogía de los adultos*. Madrid: Siglo XXI

Llebrés, A. (2021). Educación formal y educación no formal: acortando las distancias. En *Quaderns d'animacó i Educación Social*, 33, 1-34.

Longworth, N. (1999). *Learning Cities for the Learning Century*. London: Routledge. (Primera edición en castellano, 2003: *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje.* Barcelona: Paidós).

— (2003). *Lifelong Learning in Action*. *Transformar la educación en el siglo XXI*. London: Routledge. (Primera edición en castellano, 2005: *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica.* Barcelona: Paidós).

López-Núñez, J. A. (2008). *Las Universidades Populares españolas: un acercamiento a Europa y Sudamérica*. Barcelona: Davinci Continental.

Lorenzo Vicente, J. A. (1993). Perspectiva histórica de la educación de adultos y la animación sociocultural en España. En *Revista Complutense de Educación*, vol. 4(l), 89-117.

Lowe, J. (1976). *L'education des adultes. Perspectives mondiales*. París: Les Press de l'UNESCO (Primera edición en castellano, 1978: *La Educación de Adultos. Perspectivas mundiales*. Salamanca: Sígueme-UNESCO).

Maíllo, A. (1969). *Educación de adultos. Educación Permanente*. Madrid: Escuela Española.

Marcaletti, F., Íñiguez-Berrozpe, T., Elboj-Saso, C. y Garavaglia, E. (2023). Adult training as a quality factor in work trajectory: positive effects of adult Training on seniority and ageing at work**.** En *Adult Education Quarterly, 73* (3).

Marín Ibáñez, R. (1977). La educación continuada, nueva frontera educativa. En *La enseñanza a distancia y los medios de telecomunicación*. Madrid: Fundesco.

— (1983). La educación como optimización del hombre. En Varios, *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Limite.

Martínez, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.

Marzo, A. y Figueras, J. M. (1990). *Educación de Adultos: situación actual y perspectivas*. Universitat de Barcelona: ICE-HORSORI.

MEC (1986). *Libro Blanco de la Educación de Adultos en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Melich, J. C. (1994). *Del extraño cómplice, la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

Medina, O. (1998). Las coordenadas espaciotemporales y la educación de las personas adultas. En *Nuevos Espacios de la Educación Social*. Bilbao: Universidad de Deusto (ICE).

— (2017). Universidades Populares y Pedagogía Social. En *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, 10, 71-97.

— (2020a). *Apuntes para una historia de la Educación de Personas Adultas*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

— (2020b). La Educación de Personas Adultas a los cincuenta años de la Ley General de Educación. En *Cuestiones Pedagógicas*, 29, vol. 2, 12-25.

— (2021). Política educativa y Educación de Personas Adultas. En *Crónica. Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 6, 129-147.

— (2024). *La educación de las personas adultas y el aprendizaje permanente*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Medina, O. y Sanz Fernández, F. (2009a). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. En *Revista de Educación*, 348, 253-281.

— (2009b). El reconocimiento y la acreditación de la experiencia. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21-2, 165-193.

Moore, T. W. (1987). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza.

Moreno Martínez, P. L. (1992a). La Ley General de Educación y la educación de adultos. En *Revista de Educación* (núm. extr.), 109-130.

— (1992b). De la alfabetización a la educación de adultos. En Escolano A. (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Pirámide.

— (1993). La educación de adultos en la Universidad española. En *Educación y Sociedad, 12*, 109-125.

— (1994). Apuntes para un estudio sobre la investigación de educación de adultos en España. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 65-78.

— (2005). Haciendo memoria: las Universidades Populares en España. En *Tabanque*, 19, 21-40.

Moreno Martínez, P. L. y Sebastián Vicente, A. (2010). Las Universidades Populares en España (1903-2010). En *CEE. Participación educativa*, núm. extr.,165-179.

Moreno Martínez, P. L. y Viñao, A. (1997). La Educación de Adultos en España (siglos XIX y XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme. En García Carrasco, J. (coord.), *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.

Moya, J**.** (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. En *Revista Qurrículum*, 21, 57-78.

OCDE (1973). *L'éducation récurrente: une stratégie pour une formation continue*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation (CERI).

— (2017). *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Fundación Santillana y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

— (2021). *Education at a Glance 2021. OECD Indicators*. París: OECD Publishing.

ONU (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas. Asamblea General. [Consulta 9 abril 2022] Disponible en: https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/06/ONU-Agenda-2030.pdf

— (2023). Declaración política del foro político de alto nivel sobre desarrollo sostenible. Asamblea general. [Consulta 3 febrero 2025] Disponible en: https://docs.un.org/es/A/RES/78/1

Ortega Esteban, J. (1998). Educación a lo largo de la vida o el espacio para la

Educación Social. En *Nuevos Espacios de la Educación Social*. Bilbao: Universidad de Deusto (ICE).

— (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua… todas son educaciones formales. En *Revista de Educación*, 338, 167-175.

Pastor Homs, M. I. (2007). Reflexiones en torno a algunas propuestas de caracterización genérica de la educación no formal. En *Bordón*, 59/4, 659-672.

Pérez Gómez, XX (2007). La naturaleza de las competencias básica y sus implicaciones pedagógicas. En *Cuadernos de Educación de Cantabria 1*. Santander: Consejería de Educación.

Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Piados.

Petrus, A. (1989). Concepto y campos de la Educación Social. En VV.AA., *Actas del congreso sobre Educación Social en España*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia

— (1997). Concepto de Educación Social. En Petrus, A. (coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

— (2002). Nuevos ámbitos en Educación Social. En Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J., *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

Pinillos, J. L. (1969). *La mente humana*. Madrid: Salvat Editores.

— (1975). *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza.

Quintana, J. M. (1985). La animación sociocultural en el marco de la educación permanente y de adultos. En Quintana, J. M. y otros, *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.

— (1997). Antecedentes históricos de la educación social. En Petrus, A. (coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

Rausell Köster, P. (2022). Ecología del aprendizaje. Los procesos no formales e informales de aprendizaje en cultura y comunicación. En *Participación Educativa*, vol. 9, núm. 12, 47-59.

Regidor, E., Barrio, G., De La Fuente, L., Domingo, A., Rodríguez, C. y Alonso, J. (1999). Association between educational level and health related quality of life in Spanish adults. En *Journal of Epidemiology and Community Health, v*ol. 53, núm. 2, 75-82.

Romans, M. (2002). Formación continua de los profesionales en Educación Social. En Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J., *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

Romero, C. (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Laertes

Ruhose, J., Thomsen, S. y Weilage, I. (2019). The benefits of adult learning: Work-related training, social capital, and earnings. En *Economics of Education Review*, 72, 166-186.

Rumbo, B. (2020). La Educación de las Personas Adultas en los Cincuenta Años de Historia Democrática en España. En *Cuestiones Pedagógicas*, 29, vol. 2, 41-49.

Sáez, J. (coord.) (2007). *Pedagogía Social y Educación Social: historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Educación.

Sanvisens, A. (1983). Concepción sistémico-cibernética de la educación. En Varios, *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Limite.

Sanz Fernández, F. (coord.) (2002). *La educación de las personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

— (2006). *El aprendizaje fuera de la escuela. Tradición del pasado y desafío para el futuro*. Madrid: Ediciones Académicas.

Sarramona, J., Vázquez, G. y Úcar, X. (1992). Evaluación de la educación no formal. En Sarramona, J. (coord.). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC.

Sarrate, M. L. (2002). Génesis y evolución de la animación sociocultural. En Sarrate, M. L. (coord.) *Programas de Animación Sociocultural*. Madrid: UNED.

Schwartz, B. (1968). Réflexions sur le développement de l'education permanente. En *Revue française de Pédagogie*, 4, 32-44.

— (1972). *Projet d'éducation permanente*. Amsterdan: Convention culturelle européenne. (Primera edición en castellano, 1976: *Proyecto de Educación Permanente*. Madrid: Publicaciones ICCE).

Thomas, J. (1976). *Los grandes problemas de la educación en el mundo*. Salamanca: Anaya

Tiana, A. (1991). La educación de adultos en el siglo XIX: los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo. En *Revista de Educación*, 294, 7-26.

— (2010). Sobre la caracterización de la educación popular como campo de investigación histórica. En *CEE Participación Educativa*, núm. extraordinario, 8-24.

— (2017). La evolución de la educación social como campo académico y profesional. En *RES. Revista de Educación Social*, 24, 81-109.

Tiana, A. y Sanz Fernández, F. (coords.) (2003). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED

Titmus, C. J. (1989). Educación de adultos: investigación en Europa occidental. En Husén, T. y Postlethwaite, N. D. (dirs.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: MEC-Vicens-Vives.

Toffler, R. A. (1985). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza Janés.

Touriñán, J. (1983). Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación. En *Papers d'Educació*, 1, 105-127

Trilla, J. (1993a). *Otras educaciones.* Barcelona: Anthropos.

— (1993b). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

— (2002). El "aire de familia" de la Pedagogía Social. En Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J., *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

— (2013). *La educación no formal*. Selección de textos del MEC. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

ULPGC (2022). V Plan Estratégico Institucional de la Universidad de Las Palmas de

Gran Canaria. Oficina de Planificación Estratégica de la ULPGC. [Consulta 9 abril 2024] Disponible en: https://www.ulpgc.es/sites/default/files/ArchivosULPGC/rectorado/vplanestrategicoinstitucional_r.pdf

— (2024). Formación Senior. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. [Consulta 17 julio 2024] Disponible en: https://www.ulpgc.es/programas-formativos-especiales

UNESCO (1960). Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos. CONFITEA-II: Montreal, 1960. Informe de la Conferencia. París: UNESCO.

— (1972). Tercera Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Recomendaciones. CONFITEA-III: Tokio, 1972. En OEI/EDA, 1981, *Reuniones internacionales mundiales sobre Educación de Adultos*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.

— (1976). 19ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO (Nairobi, 1976). En OEI/EDA, 1981, *Reuniones internacionales mundiales sobre Educación de Adultos*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.

— (1980). *Programas de estudios y educación permanente*. París: Imprimeries Réunies de Chambéry.

— (1991). Carta Mundial sobre la educación para todos; satisfacción de las necesidades básica de aprendizaje. En *Materiales para la Educación de Adultos*, 1, 20-25.

— (2010a). Marco de Acción de Belén. Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI). Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).

— (2010b). *I Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE-I)*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).

— (2017). *III Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE-III). El impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar; el empleo y el mercado de trabajo, y la vida social, cívica y comunitaria*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).

— (2020a). *IV Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE-IV). No dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL)

— (2020b). *Educación no formal y desarrollo sostenible*. México: UNESCO América Latina y Caribe.

— (2021). *Reconocimiento, validación y acreditación de la educación básica de jóvenes y adultos como fundamento del aprendizaje a lo largo de la vida*. París: UNESCO.

— (2022a). *Hacer del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida una realidad: un manual.* Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).

— (2022b). Marco de Acción de Marrakech. Séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VII: Marrakech. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL).

— (2022c). *V Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE-V). Educación para la ciudadanía*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL)

— (2025). *Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida.* [Consulta 18 julio 2025] Disponible en: https://www.uil.unesco.org/en

Unión Europea (1994). *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

— (1995). 1996, año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes. Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de octubre de 1995. *Diario Oficial* n° L 256 de 26/10/1995 p. 0045 – 0048. [Consulta 28 julio 2025]. Disponible en: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A31995D2493

— (1996). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Libro Blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

— (2000). Memorandum sobre el aprendizaje permanente. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

— (2001a). Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Bruselas: Comunicación de la Comisión.

— (2001b). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida*. CEDEFOP y EURIDICE. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones del MEC.

— (2006). Aprendizaje de adultos: Nunca es demasiado tarde para aprender. Bruselas: Comunicación de la Comisión Europea.

— (2015). Educación y formación de adultos en Europa. Ampliar el acceso a las oportunidades de aprendizaje. Informe Eurydice. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

— (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. [Consulta 17 diciembre 2022] Disponible en: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

— (2021). Educación y formación de adultos en Europa. Creación de vías de acceso inclusivas a las competencias y cualificaciones. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Varela, J. (1992). Categorías espaciotemporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En *Revista de Educación*, 298, 7-29.

Vázquez Gómez, G. (2002). El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida. En *Revista de Educación* (núm. extr.), 39-57.

Verner, C. (1964). Definition of terms. En Jensen, *et al*. (comps.), *Adult education: outlines of an emerging field of university study*. Washington, D. C.: Adult Education Association of the United States.

Viñao, A. y Moreno P. L. (2003). La periferia del sistema educativo. En *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 76-80.

Notas

[1] Nota para el lector: El contenido de este artículo es el mismo que se ha publicado en la revista *Quaderns d'Educació Contínua*. 54-55. Solo se ha cambiado parte de lo que se dice en el resumen inicial para justificar las dos cuestiones que se abordan.

[2] *Óscar Medina Fernández.* Licenciado en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Profesor de Pedagogía Social y de Educación de Personas Adultas en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Ha participado en diferentes estudios e investigaciones sobre alfabetización de adultos, dinámica de grupos, acceso de las personas adultas a la universidad, formación laboral, educación a distancia, perfiles profesionales, acreditación de competencias, universidades populares, educación no formal, etc. Además, es autor de numerosas publicaciones, entre las que cabe destacar sus dos últimos libros: *La educación de las personas adultas y el aprendizaje permanente* (2024) y *Apuntes para una historia de la Educación de Personas Adultas* (2020).

Hagamos un trato

Mario Benedetti

Hagamos un trato (castellano)

Façamos um trato (português)

Let’s make a deal (English)

Ellas en la ciudad

Ellas en la ciudad (2025).

https://www.movistarplus.es/documentales/ellas-en-la-ciudad/ficha?tipo=E&id=3487674