

Huellas de emancipación y liberación en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos¹

Traces of Emancipation and Liberation in Continuing Education for Youth and Adults

Analia Verónica Juncos

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
anajuncos1709@gmail.com

Recepción: 30/10/2020

Aceptación: 23/12/2020

Resumen. El presente trabajo intenta realizar un recorrido por la historia de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en Mendoza, Argentina. En este recorrido, además, desde la perspectiva del trabajo áulico -como docente de la modalidad- intentaremos identificar las huellas que la educación popular y, particularmente, la obra Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, fueron dejando en dicha modalidad. Se tomarán en cuenta los aportes de Lidia Rodríguez y Natalia Baraldo para el análisis.

De esta manera, se observará la presencia de ideas de emancipación y liberación a lo largo de la historia de la modalidad. Luego, a través de la observación participante en situaciones áulicas, se analizará el miedo a la libertad en las personas oprimidas, (re)tomando aportes de Erich Fromm. Finalmente, se hará referencia a la propuesta de emancipación y liberación en el diseño curricular.

Palabras clave. Educación Popular; Paulo Freire; Educación de Jóvenes y Adultos; Emancipación; Liberación.

Abstract. The present work tries to make a journey through the history of the Permanent Education of Young People and Adults in Mendoza, Argentina. In this journey, still, from classroom work's perspective -as a teacher of the modality- we will try to identify to the traces that popular education and particularly Pedagogía del Oprimido, of Paulo Freire, they were leaving in this modality. The contributions of Lidia Rodríguez and Natalia Baraldo will be taken into account for the analysis.

In this way, the presence of ideas of emancipation and liberation will be observed throughout the history of the modality. Then, through participant- observation in aulic situations, the fear of freedom in oppressed people will be analyzed, (re)taking input from Erich Fromm. Finally, reference is made to the emancipation and liberation proposal in the curriculum design.

Keywords. Popular Education; Paulo Freire; Youth and Adult Education; Emancipation; Release.

¹ El presente trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación Aportes de los estudios filosóficos del "común" y el "sujeto" a la construcción de experiencias educativas de igualdad en escuelas públicas, bajo la dirección de la Dra. Delia Albarracín.

Introducción

En el presente trabajo se hará un encuadre histórico de la modalidad de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA en adelante) en Mendoza, Argentina; para luego observar las *huellas* que han dejado la educación popular, y particularmente, la obra *Pedagogía del Oprimido* del pedagogo Paulo Freire en ella. Se incluirán los aportes de Natalia Baraldo y Lidia Rodríguez, en el análisis documental.

Luego, se mencionarán brevemente experiencias observadas desde la práctica áulica como docente de la modalidad, relacionadas al miedo a la libertad. Para ello se tomarán los aportes de Erich Fromm. Finalmente, se hará referencia a la propuesta de emancipación y liberación en el diseño curricular.

Un recorrido por la trayectoria histórica de la Educación Permanente de Jóvenes y adultos

Una tarde me encontraba dando clases a mis estudiantes de Nivel Primario de un Centro de Educación Básica de Jóvenes y Adultos (CEBJA en adelante) del Gran Mendoza. Tenía estudiantes que en su mayoría eran adultos y se estaban alfabetizando, pero también tenía jóvenes que estaban finalizando sus estudios. Había llevado diarios. La consigna era observarlos y leer un fragmento, a elección de ellos. Podían leerlos solos o con un compañero. Finalmente, debatíamos sobre lo que cada uno había visto y entendido.

Amalia (así la llamaré para proteger su identidad) estaba alfabetizándose. Ese día ella prefirió mirar sola los diarios, no quiso que nadie le leyera. La vi muy concentrada. Al terminar el momento de lectura ella sonrió, me miró y me dijo: ¡Ahora entiendo por qué a la gente le gusta tanto el diario!

Historias como estas abundan en las aulas de los CEBJAS. Muchas se pierden en el anonimato, pero soy testigo, como docente titular de la modalidad, que en esos espacios transcurren historias cargadas de trabajo y aprendizaje. Sin embargo, para que esta situación y otras sean hoy *normales*, hay un recorrido histórico con luces y sombras que forjaron la modalidad de la EPJA. Mencionaré brevemente hitos importantes en este recorrido, para luego poder mencionar algunos de los desafíos en las prácticas actuales.

Con “luces” y “sombras”, hacemos referencia a que existieron algunos momentos en los que se priorizó la educación de adultos y jóvenes (estos últimos incluidos recientemente) y otros, en los que no fue así. Razón por la cual el Diseño Curricular Provincial de la

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (DCP de la EPJA en adelante) menciona que “La educación de jóvenes y adultos en Argentina expresó tensiones teóricas e ideológicas procedentes de tradiciones en pugna respecto de modos de entenderla”. (DCP- EPJA 2015, 87)

Con respecto al recorrido histórico de la modalidad y la concepción del sujeto de aprendizaje en sus orígenes, Lidia Rodríguez menciona:

Partimos del supuesto de que la propuesta de educación de adultos que fue construyéndose como hegemónica a lo largo del siglo y que, analizamos en tomos anteriores, es un derivado necesario de un sistema escolar incapaz de completar el proyecto fundacional de “civilizar” a los hijos de gauchos, inmigrantes, “cabecitas”, obreros, marginados, aborígenes; es un espacio de cierre del discurso que no abandona (ni perdona) a los que desertan, repiten, y no pueden o se resisten a ser incorporados a la cultura escolar moderna, y los transforma en “adultos” y “analfabetos” (Rodríguez 1997,290-291)

En el Anexo I del DCP de la EPJA, denominado “Trayectoria histórica de la EPJA en Mendoza y Argentina”, se menciona la existencia de dos corrientes que fueron influenciando la modalidad. Una ligada a la educación formal y otra a la no formal. La primera estuvo relacionada a una vertiente sarmientina y la segunda a sectores populares que encontraron en el peronismo de izquierda y en referentes teóricos como Paulo Freire, un modelo a seguir. Específicamente, en este trabajo se mencionarán los aportes de la educación popular y cómo esos aportes se fueron incorporando a los documentos curriculares oficiales. De esta manera, se mencionará como momento clave los acontecimientos ocurridos a partir de la creación de la Dirección Nacional de la Educación del Adulto (DINEA en adelante) y la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR en adelante).

La DINEA se crea en el año 1968 por decreto N° 2704/68. El contexto en el que es creada es significativo, ya que -por ese entonces en la Argentina- el poder político estaba al mando de las Fuerzas Armadas encabezado por el General Juan Carlos Onganía. En el DCP de la EPJA se denomina como “DINEA desarrollista” al periodo que abarca desde el inicio de la misma hasta 1973. Esta denominación se debe a que su creación, responde a las necesidades de modernización para los países subdesarrollados. De esta manera, se respondía a las peticiones de organismos internacionales que proponían llevar a cabo programas con la finalidad de hegemonizar a los destinatarios de los mismos, es decir, a las personas adultas de sectores vulnerables. Al respecto, Natalia Baraldo menciona que:

El modelo de acumulación desarrollista (Torrado, 1992) necesitaba una reducción de la población analfabeta y sin calificación para optimizar y aumentar la productividad de la fuerza útil al capital. En particular con los gobiernos militares de la paradójicamente autodenominada “Revolución

Argentina" (1966-1973), la Educación de Adultos (en adelante EA) se consideró una prioridad de Estado para responder a las nuevas necesidades de producción y reproducción del capital (Baraldo 2018, 80-81).

En cuanto a los convenios interamericanos para la creación de la DINEA, en el Anexo I del DCP de la EPJA se mencionan las cumbres de Panamá y Punta del Este, que dieron origen a la Alianza para el Progreso y al Banco Interamericano de Desarrollo. En cuanto a este proceso, el documento curricular sentencia que, si bien se obtuvieron fuentes de financiamiento; también formas de interpretar la pobreza. (DCP- EPJA 2015, 91) En cuanto a la Alianza para el Progreso, Baraldo, siguiendo los trabajos de Lidia Rodríguez y Norma Michi, menciona que fue uno de los "...principales instrumentos para que Estados Unidos alimentara su hegemonía sobre la región" (Baraldo, N. 2018, 81).

Tanto en el DCP de la EPJA (2015), como en Lidia Rodríguez (1997) y Natalia Baraldo (2018) se observa que el periodo estuvo marcado por una tendencia a la modernización desarrollista, la represión cultural y el discurso de la iglesia católica en el episcopado latinoamericano de Medellín. Discurso que fue tomado y transformado según la conveniencia del gobierno militar, de modo que los aspectos más radicales, tendientes a la liberación fueron sustituidos por el discurso más desarrollista. En este marco, se aprueba en la primera Reunión Técnica de Directores de Programas Nacionales de Educación de Adultos, el Plan Multinacional de Educación del Adulto. Posteriormente, Rodríguez (1997) menciona que en el marco del plan se inaugura el Centro Multinacional de Educación del Adulto y se crean centros de educación como: Centros Educativos Comunitarios, Centros Educativos Móviles de Promoción Profesional Popular, Centros Educativos para Aborígenes, Centros de Educación Básica de Adultos y Centros Educativos de Nivel Secundario.

En este marco, el diseño curricular destaca como otra *etapa* en la EPJA la que va desde 1973 hasta 1976: "DINEA para la liberación". Menciona como rasgo distintivo la idea de descolonización, y/o liberación en contraposición a las ideas de "productividad", "capital humano" y la "integración al desarrollo". Desde esta perspectiva surge la CREAR, que hace referencia también en el diseño, a la importancia de sectores populares y al contacto estrecho con referentes mendocinos de la filosofía de la liberación:

El modo en que la educación de adultos fue entendida por la CREAR entró en barrios populares, sindicatos, Estado provincial y universidad. La Universidad Nacional de Cuyo desarrolló experiencias de extensión en los campamentos universitarios y contó con reconocidos intelectuales de la filosofía de la liberación (Enrique Dussel, Arturo Roig, Ignacio Carretero, por mencionar algunos) (DCP- EPJA 2015, 92).

Lo expresado anteriormente no es un dato menor. Da cuenta que, desde el inicio de la modalidad, existió una corriente que tomaba aportes de los sectores populares y la idea de liberación. En este punto, es importante señalar –siguiendo el análisis de Lidia Rodríguez (1997)- que ya desde la *etapa* anterior, existían grupos de jóvenes voluntarios que participaron en la Campaña Mundial contra el Hambre y que si bien, inicialmente habían estado vinculados a la Democracia Cristiana, luego fueron tomando otras opciones políticas, más precisamente, la del peronismo de izquierda. Estos jóvenes encontraron en el discurso de Freire un camino propicio para lograr la transformación social. En este sentido, puede observarse en el diseño curricular que la publicación de *Pedagogía del Oprimido* es un antecedente importante que dejará huellas en la modalidad. Al respecto el documento menciona:

En plena guerra fría y desarrollismo tecnológico, Paulo Freire publica *Pedagogía del Oprimido*, propiciando un enfoque que posibilitó diálogos desde la educación popular y experiencias desde genuinas lecturas de la realidad latinoamericana. La obra de Freire se puede leer como refutación a la retórica de los organismos interamericanos (DCP- EPJA 2015, 91).

De esta manera, siguiendo a Rodríguez (1997) en esta *etapa* se abrieron centros de alfabetización y educación básica a nivel nacional y se capacitó a los coordinadores y voluntarios para alfabetizar de acuerdo a la metodología planteada por Paulo Freire.

Historia reciente en la EPJA

En el DCP de la EPJA (2015) se menciona como parte de la historia reciente, “ciclos” entre los cuales se encuentran:

-Ciclo de la Dictadura, entre 1976 y 1983. Durante este periodo, se menciona en el diseño curricular que la educación de adultos “cayó bajo sospecha” por los gobiernos militares. En la misma línea, el discurso freireano fue, no solamente suprimido sino perseguido, y considerado peligroso y “subversivo”. Sin embargo, no lograron borrar sus huellas.

-Ciclo de recuperación democrática desde 1983 hasta 1992. Se produce la transferencia del sistema educativo de los CENS, que pertenecían a Nación, a la provincia de Mendoza (que ya contaba con la Dirección de Educación Permanente).

-Ciclo de Transferencia del servicio educativo de la DINEA a la provincia de Mendoza desde 1992 hasta 2001.

-Ciclo de aplicación de la Ley Federal de Educación 2001-2006. En este ciclo se destaca la presencia de los jóvenes en la modalidad, de modo que las primarias de adultos dejaron de llamarse Centros de Educación Básica de Adultos (CEBA) y pasaron a llamarse Centros de Educación Básica de Jóvenes y Adultos (CEBJAS en adelante).

La puesta en marcha de la Ley Nacional 26.206 en 2006 da inicio a otro periodo. A partir de esta ley, se irá armando el camino para la construcción de los documentos curriculares en cada provincia. El DCP de la EPJA menciona que:

Este ciclo histórico se cierra en 2006 con la sanción de la nueva Ley Nacional que jerarquiza la educación de jóvenes y adultos dándole, a su vez, un lugar en el sistema educativo y, a la vez, posibilitando la conexión de los centros con sus comunidades y contextos. La caracterización de la educación de adultos como un derecho y no como una oferta del sistema que los sujetos recorren buscando oportunidades educativas es otro rasgo saliente (DCP- EPJA 2015, 94).

Observaciones desde la implementación del DCP a la EPJA

El primer documento curricular oficial a nivel provincial se puso en vigencia en 2016, aunque la versión preliminar se oficializó en 2015. Sin embargo, desde su implementación, se observó que en las prácticas áulicas había algunas inquietudes. Por un lado, quienes participaron en la creación del documento curricular manejaban un discurso de emancipación y liberación que -desde su perspectiva- estaba presente en el mismo. Por otro lado, una parte importante de los docentes de los CEBJAS ponían en duda tales pretensiones alegando ser ambicioso.

Para abordar esta problemática se presentó un proyecto de investigación en la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo, denominado “Supuestos ideológicos-políticos de emancipación y liberación en el Diseño Curricular Primario de Jóvenes y Adultos de Mendoza”.

Entre los primeros resultados de ese periodo de investigación se destaca, en relación al análisis de la estructura general del diseño:

Desde la Introducción se va observando la novedad del diseño, un diseño donde no hay contenidos conceptuales, actitudinales, ni procedimentales, sino que el saber se pone en juego mediante el planteo de una o varias situaciones problemas que pretenden desarrollar una capacidad específica en un núcleo conceptual específico y que luego, en las distintas áreas se desarrollarán los aprendizajes específicos. A su vez, esta forma de pensar el diseño se organiza por módulos, que contienen contextos problematizadores y cada contexto problematizador tiene trayectos que parten de diferentes situaciones problemas pero que ambas respetan la problemática general del contexto problematizador (Juncos 2019, 268).

Así, de este análisis del DCP de la EPJA se pudo corroborar la existencia de marcas discursivas de emancipación y liberación. Esto se observa tanto en los documentos previos

al diseño, los cuales son tomados como fundamentos principales en materia normativa con los cuales se trazaron las bases, a nivel nacional, para la creación de los diseños en las provincias. Entre estos documentos base encontramos: *Hacia la estructura curricular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*, donde se destaca, siguiendo a Rebellato (2015), con respecto a la emancipación y la liberación lo siguiente:

De acuerdo al marco teórico-político en que se enmarca el documento, el sentido de las prácticas sociales y ecológicas es el de “praxis” transformadora, que tiene una intencionalidad profundamente ética en dos sentidos: Liberadora y Emancipadora (Ministerio de Educación 2011,15).

En cuanto a estos documentos base, en el diseño, se destacan aspectos significativos que se retoman al momento de formular el DCP de la EPJA en Mendoza. De la Resolución CFE118/10, Anexo I, por ejemplo, la idea de la *educación como herramienta para transformar la realidad, formar el sentido crítico, proponer cambios para una sociedad más justa, la participación democrática*, y se toman en cuenta los aportes de la Educación Popular como *fundamentales* para la EPJA, entre otros. En cuanto al anexo II de la misma resolución, el diseño menciona, entre otros aspectos, *el fortalecimiento de la ciudadanía* (DCP- EPJA 2015, 18).

En el diseño curricular, desde el inicio, en una carta de la Comisión Curricular Mixta a los docentes, directivos y supervisores/as de la modalidad, se observa esta impronta sobre la emancipación y la liberación, pero también sobre las consultas que se hicieron a los mismos sobre el diseño:

El presente Documento Curricular Provincial recoge las voces de educadores/as de la Modalidad que, en el marco de un complejo proceso de construcción curricular, han aportado además de sus conocimientos y experiencias, su compromiso y confianza en la potencialidad de la educación para la transformación de la sociedad, como proceso liberador y práctica emancipatoria para los/las sujetos jóvenes y adultos (DCP- EPJA 2015, 7).

El documento curricular plantea, como se mencionó en la página anterior, un cambio en la estructura del currículum. Dicho cambio, responde a la necesidad de la búsqueda de la emancipación en los estudiantes. El diseño lo justifica de la siguiente forma:

Descentrar el currículum de la escuela tradicional es un asunto radical en la construcción metodológica desde la perspectiva de la educación popular. Se trata de trabajar por la construcción y producción de una vida con sentido, esto es, reorganizada a partir de la capacidad de los grupos humanos de convertirse en actores y empoderarse para transformar la realidad (Mejía, M.R. 2011). Para las personas jóvenes y adultas, la escuela es uno de los escenarios necesarios de transformación que requiere ser enlazada para construir proyectos emancipadores y transformadores (DCP- EPJA 2015, 13).

Se observa también, que uno de los Contextos Problematicadores, en torno a los cuales se organiza el conocimiento, se denomina *Ciudadanía-Emancipación*. Es decir, se dedica un espacio importante a la idea de emancipación y liberación.

Por lo expuesto, se pudo corroborar la existencia de *marcas discursivas* de emancipación y liberación como supuestos desde los cuales se pretende construir el conocimiento.

Se destaca también en el documento, tal como venimos esbozando, que retoma los discursos provenientes de la educación popular y hace especial énfasis en el trabajo de Paulo Freire, a quien inclusive cita en determinados momentos, para adherir a su postura. El documento es explícito al aclarar:

Debe remarcarse finalmente que la perspectiva política y pedagógica propuesta en los mencionados documentos normativos, reconoce explícitamente como antecedentes para la construcción de la identidad de la Modalidad, los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano y fundamentalmente de la Educación Popular (DCP- EPJA 2015, 19).

Además, en sus distintos espacios enuncian que el fin en la enseñanza-aprendizaje es la liberación y la emancipación, así como también la transformación de la realidad y de la sociedad, el ejercicio de la ciudadanía y la práctica democrática.

La propuesta del pedagogo Paulo Freire

Tal como venimos desarrollando, la propuesta de Paulo Freire es explícitamente mencionada y (re)tomada como corriente de pensamiento a la que adhiere el DCP de la EPJA.

La obra más importante, que inclusive el diseño señala como clave en el proceso de desarrollo de la educación de adultos en Latinoamérica, es *Pedagogía del Oprimido*. Ésta, es escrita por Freire en el exilio, luego de un golpe de estado en Brasil, su país de origen. La expulsión se debe -entre diversos motivos- a que su tarea de alfabetización en las favelas se cataloga como “subversiva”. Es importante resaltar que esta actividad la desarrollaba fuera del sistema educativo. Entonces, a propósito de que sus aportes se intentan aplicar dentro del sistema educativo, esto muestra que -tal como se mencionó en el primer subtítulo de este escrito- desde el comienzo, la educación de adultos estuvo marcada por una dualidad de intereses entre el sistema educativo formal y el sector no formal.

La importancia de la obra, en ese contexto histórico, radica en lo que pregonó. Freire, en la misma, habla de procesos de dominación que ejercen los opresores y que produce dominados, oprimidos. Un discurso que le costó el exilio. Sin embargo, estos términos se comprenden mejor desde su obra anterior *La educación como práctica de la libertad*. En este libro no solo menciona el método con el cual él alfabetizaba, sino que destaca algunas categorías que pudo observar en su país y que, a su vez, eran procesos que surgían en América Latina. Allí caracteriza, por ejemplo, lo que él denomina como una sociedad cerrada distinguiéndola de una sociedad en transición. La primera tiene que ver con la forma en que la clase dominante intenta mantener el poder, con prácticas que atentan a la democracia. La segunda, es aquella que pretende salir de esa situación y comienza a organizarse buscando nuevos temas y nuevas tareas para trabajar, cuyo fin sea - justamente- instaurar y/o profundizar la democracia.

Al respecto, distingue también otros términos que propiciarán el funcionamiento de la misma. Menciona, por ejemplo, cómo la conciencia crítica sería un medio para fomentar procesos de participación de todos los miembros de una sociedad; lo que permitiría llegar a una sociedad abierta, principio al que denomina *democratización fundamental*.

En el libro *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, menciona cómo, desde su exilio en Chile, cuando escribía *Pedagogía del oprimido*, pudo estar en contacto con las luchas, los movimientos, los partidos políticos de izquierda y los sindicatos de la clase trabajadora.

Desde allí, con ese panorama, escribe sobre los opresores como la clase que intenta imponerse en beneficio propio y a costas de los oprimidos. De esta manera, instauran una sociedad de clases, donde atentan contra la humanidad ejerciendo violencia sobre los oprimidos. Sin embargo, cuando el oprimido intenta recuperar su humanidad, se instaura una lucha contra quien los minimizó. Es importante destacar que, desde la perspectiva del autor, el único actor que puede liberar(se) es el oprimido. El problema que se presenta es que el oprimido para poder liberarse necesita darse cuenta que aloja en sí mismo al opresor. En el proceso del descubrimiento de esta situación, el oprimido busca su liberación no en la lucha, sino en la idea de convertirse en opresores también, fenómeno al que el autor denomina *adherencia al opresor*. Freire menciona que esto ocurre porque:

Para ellos, el hombre nuevo son ellos mismos, transformándose en opresores de otros. Su visión del hombre nuevo es una visión individualista. Su adherencia al opresor no les posibilita la conciencia de sí como personas, ni su conciencia como clase oprimida (Freire, P. 1970, 27).

Así, siguiendo su análisis, el autor denomina al comportamiento de los oprimidos como *prescripto*. Porque siguen pautas de comportamientos que son ajenas, que pertenecen al opresor. Esto ocurre porque los oprimidos tienen *temor a la libertad*, porque no se sienten capaces de asumirla. Poder superar la situación de opresión “implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más” (Freire, P. 1970, 28). Lo que importa aquí es que la lucha del oprimido comienza desde él mismo, en la elección de ser ellos mismos o ser duales, actuando mediante el comportamiento prescripto o elegir por uno mismo.

El miedo a la libertad

Es importante detenerse un poco en este aspecto, el del *miedo a la libertad*. Si bien, como se mencionó en otros apartados, en la modalidad de la EPJA se ha mantenido un discurso tendiente a la emancipación y liberación coincidente con la propuesta de Paulo Freire, cabe preguntarse por el miedo a la libertad. Para ilustrar lo referido al miedo, se mencionarán unas anécdotas a modo de praxis, para enriquecer la reflexión:

Hace poco tiempo una amiga me contactó y me preguntó si yo enseñaba a leer a personas adultas. Como ella sabe que trabajo en la modalidad, se animó a preguntarme. Estaba averiguando para inscribir a su suegro. Le contesté que en este momento no estaba con grupos de alfabetización, pero le ofrecí el número de mi compañera para que se contactara con ella, o que directamente, le mandaba el número a él. Ella me contestó: “¡No! Ya lo voy a hablar yo porque es un tema delicado viste, a él le da vergüenza y no quiero que se sienta mal. Viste, esos temas no se tocan tan fácilmente con ellos. Yo que estoy hace mucho en la familia, me enteré que él era analfabeto hace muy poquito. Era secreto”. La charla con mi amiga continuó y ella manifestó que su suegro siempre quiso aprender a leer, pero nunca se animó a anotarse en una escuela.

Como docente de la modalidad, he observado en reiteradas oportunidades esta situación, sobre todo con personas analfabetas. Llegan con timidez y vergüenza. Portando, muchas veces, el secreto de ser analfabetos. Recuerdo en otra ocasión, en la que estaba inscribiendo a dos señoras y eran cuñadas. Estábamos hablando sobre qué esperaban de la escuela y una me dijo con vergüenza, la voz entrecortada y sus ojitos llenos de lágrimas: “Quiero aprender a leer señorita. Ése es mi sueño”. La otra señora la miró y le dijo: “Yo no sabía que vos no sabías leer”. En ese momento se hizo silencio...La segunda señora

agregó con sus ojos cristalinos de agua: “Bueno, yo tampoco he dicho nada a nadie. Y tampoco pude aprender. Siempre lo guardé en mi corazón. El único que sabe es mi esposo”. Las dos se abrazaron.

En estas vivencias se vislumbra, desde nuestro punto de visto, lo que Freire sintetizó en la idea del *miedo a la libertad*. Complementaré la mirada presente en este autor, con la perspectiva de Erich Fromm. Para ello, traeré a colación los aportes de Maximiliano Korstanje (2009), que nos parecen oportunos para estos tiempos, marcados por la emergencia sanitaria que nos toca atravesar, la incertidumbre económica y financiera, los incendios que se han suscitado recientemente en algunas provincias de Argentina, entre tantos otros sucesos actuales. Dice al respecto Korstanje:

No existe en la historia humana una época tan proclive al temor, la angustia y la renuncia a la libertad como la moderna. La batería de miedos en la cual se encuentra envuelta la sociedad post-industrial con respecto al “terrorismo”, “al calentamiento global”, a la mutación genética de nuevos virus o a “los desastres naturales” se presenta como terreno fértil a la indagación y a la auto-reflexión. En ese contexto, es más que pertinente traer a colación uno de los libros más importantes que se hayan escrito en materia política con respecto al *Miedo a la libertad* (Korstanje, M. 2009,24).

Es importante destacar que si bien Erich Fromm (2005) escribió *El miedo a la libertad* problematizando la realidad de los totalitarismos de la Europa de mediados del siglo XX, en su trabajo expone que la crisis de la democracia es una problemática que afecta al Estado moderno. Para Korstanje (2009) “Fromm analiza un miedo que se vuelve angustiante para el hombre político. El autoritarismo tiene un fundamento en el miedo a ser libre. A ejercer la libertad y la angustia que deriva luego de la indecisión” (Korstanje, M. 2009,24)

Freire (1970) haciendo referencia al trabajo de Fromm menciona que la conciencia opresora en su anhelo por poseer, tiende a *inanimar* a todo y a todos debido a la característica sádica de este tipo de conciencia. De esta manera, manifiesta un amor a la inversa, un amor a la muerte, no a la vida. A su vez, llega a matar la vida en la medida en que para dominar necesita terminar con lo que caracteriza a la misma, que es la búsqueda, la inquietud y el poder de creación. Así, el autor siguiendo a Fromm, menciona que la dependencia emocional y total de los individuos al opresor, es una de las manifestaciones que Fromm denomina necrófilas, caracterizadas por una destrucción de la vida.

Palabras finales

A lo largo de los apartados se intentó mostrar cómo la educación popular y la mirada del pedagogo brasileño han ido dejando *huellas* en la modalidad de la EPJA. La idea de

emancipación y liberación es el eje transversal. De esta manera, siguiendo la propuesta de Freire, podría decirse que, para que el oprimido pueda emanciparse o liberarse, debe tener conocimiento sobre la realidad. Es decir, mientras más conozca la realidad, puede transformarla y liberarse; y así, liberándose, el oprimido libera también al opresor. En este sentido, Freire sostiene que “Cuanto más descubren, las masas populares, la realidad objetiva y desafiadora sobre la cual debe incidir su acción transformadora, tanto más se insertan en ella críticamente” (Freire, P. 1970, 34). Además, el autor señala que existen dos momentos para que el oprimido pueda liberarse. El primero, es descubrir la opresión que se le ejerce y querer transformarla. El segundo, es cuando ya se transformó esa realidad de opresión y se instaura en el nuevo hombre libre, la búsqueda por la permanente liberación.

Así, para Freire, la importancia del proceso de liberación radica en que:

Hasta el momento en que los oprimidos no toman conciencia de las razones de su estado de opresión, aceptan fatalistamente su explotación. Más aún, probablemente asuman posiciones pasivas, alejadas en relación a la necesidad de su propia lucha por la conquista de la libertad y de su afirmación en el mundo (Freire, P. 1970, 44).

Esta visión estaría entonces, desde nuestra perspectiva, abordada en el DCP de la EPJA, ya que se plantea un enfoque problematizador del conocimiento, para que, mediante la problematización de la realidad, el estudiante pueda desarrollar y construir capacidades. El documento menciona al respecto:

Los enfoques del conocimiento escolarizado se reconfiguran desde la lectura crítica y sociocultural de la pedagogía de Paulo Freire, propiciando estrategias de aprendizaje centradas en el reconocimiento de los saberes propios de los/las estudiantes, de sus formas de configuración identitaria y de sus propios lenguajes (DCP- EPJA 2015, 34).

Ahora bien, y para finalizar, se abren preguntas sobre sobre cómo es posible hoy la transformación de la realidad, el ejercicio de la ciudadanía y la práctica democrática, más allá de las primeras obras de Paulo Freire, quien formuló estos postulados desde prácticas de educación no formal y en otro contexto histórico, político y económico. Pensar hoy qué situaciones nos oprimen, qué realidades son necesarias discutir en la escuela, de qué necesitamos emanciparnos y liberarnos, son preguntas que dejaré sin responder, porque considero oportunas para realizarse desde las prácticas áulicas, y con los/as protagonistas de las mismas.

Bibliografía

- Baraldo Bet, Natalia. 2018. "La educación de adultos durante el período 1966 -1973: entre la capacitación, la seguridad nacional y la concientización." *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. 40, núm. 2pp. 79-97
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457556293004>
- Freire, Paulo. 1997. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 2014. *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fromm, Erich. 2005. *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gobierno de Mendoza. 2015. *Diseño Curricular Provincial. Nivel Primario*. Mendoza: DGE.
- Juncos, Analía V. 2019. *Análisis de marcas discursivas de emancipación y liberación en el diseño curricular provincial de la educación permanente de jóvenes y adultos*, en *Lenguajes de la filosofía. Cuerpos, comunidades, experiencias*. VII Jornadas Regionales de Filosofía y Educación, 267-274. Mendoza.
- Korstanje, Maximiliano E. 2009. Reseña de "El Miedo a la Libertad" de Erich Fromm. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Science*: Vol. 24, núm. 4,
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18112178025>
- Ministerio de Educación. 2011. *Hacia la estructura curricular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Buenos Aires.
- Rodríguez, Lidia, M. 1997. *Pedagogía de la liberación y Educación de Adultos*. En *Dictaduras y Utopías en la Historia Reciente de la Educación Argentina (1955-1983)*. Compilación: Adriana Puiggrós. Buenos Aires: Galerna.