

Repensando a Paulo Freire como pedagogo-educador social: elogio de un quehacer cívico, educativo y cultural (trans)formador

Rethinking Paulo Freire as a pedagogue-social educator: recognition and praise of a civic, educational and cultural (trans)formative task

José Antonio Caride Gómez 

e-mail: joseantonio.caride@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela. España

Resumen

Paulo Freire ilumina la pedagogía desde los años cuarenta del pasado siglo. Fue entonces cuando inició su trabajo educativo y social con los pobres que no sabían leer ni escribir, tomando conciencia de las graves carencias formativas de la población adulta. Testigo del tiempo histórico que le tocó vivir en Brasil, América Latina y el mundo, reconociéndose a sí mismo como «substancialmente político y adjetivamente pedagogo», su legado continúa proyectándose en nuevas oportunidades para leer la educación y la vida con una visión socio-política, liberadora y transformadora. Sus pedagogías —del oprimido, la indignación, la autonomía o la esperanza— llegaron para quedarse, abriendo las fronteras de la humanidad a nuevos horizontes para la educación (todas las educaciones), las culturas y las comunidades. Las enseñanzas y los aprendizajes que procuran *en, con y para* la libertad... tienen la obligación de repensarse críticamente en sus conceptos, teorías y prácticas. Debe hacerse poniendo más énfasis en la Pedagogía Social, sobre la que nunca escribió, y en la Educación Social —a la que apenas nombró— en un momento decisivo para su desarrollo científico, académico y profesional. Lo haremos elogiando el quehacer cívico-político, pedagógico y cultural de Freire, respetando el deseo que expresó al crearse el Instituto que lleva su nombre en São Paulo: «No quiero que me repitan, quiero que me reinventen». Este es nuestro principal objetivo cuando todo indica que sus propuestas, en las palabras y los hechos, abrazan respuestas con las que mejorar el mundo enfermo que habitamos.

Palabras clave: Paulo Freire; pedagogía social; educación social; pedagogía crítica; cambio social.

Abstract

Paulo Freire illuminates pedagogy since the forties of the last century. Witness of the historical time that he had to live in Brazil, Latin America and the world, recognizing himself as «substantially political and adjectively pedagogic», his legacy continues to be projected in new opportunities to read education and life, with a socio-political vision, liberating and transformative. His pedagogies—of the oppressed, indignation, autonomy, or hope—came to stay, opening the frontiers of humanity to new horizons for education (all education), cultures and communities. His teachings and learnings which seek *in, with and for* freedom... require critical revision of their concepts, theories and practices. It should be done by placing more emphasis on Social Pedagogy, about which he never wrote, and on Social Education—which he barely mentioned—at a decisive moment for his scientific, academic and professional developments. We will do so by praising Freire's civic-political, pedagogical and cultural work, respecting the desire he expressed when the Institute that bears his name was created in São Paulo: «*I don't want to be repeated, I want to be reinvented*». This is our main objective, when everything indicates that his proposals, in words and deeds, embrace answers with which to improve the sick world we inhabit.

Keywords: Paulo Freire; social pedagogy; social education; critical pedagogy; social change.

Recibido / Received: 21-04-2021

Aceptado / Accepted: 05-04-2021

Publicación en línea / Published online: 28-07-2021

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Caride, J. A. (2021). Repensando a Paulo Freire como pedagogo-educador social: elogio de un quehacer cívico, pedagógico y cultural (trans)formador. *Tendencias Pedagógicas*, 38, pp. 21-36. doi: 10.15366.tp2021.38.003.

*Paulo Freire murió de una manera previsible:
le falló su corazón,
porque fue tal vez el órgano que más usó en su vida...
Su muerte nos dejó en la memoria su semblante calmo,
sus ojos color miel, sus siempre expresivas manos
revelándonos los deseos y espantos de su alma
eternamente apasionada por la vida.*
(Luzia Maria Abreu, discípula de Paulo Freire, 2001)
In Memoriam, de Sao Paulo a Santiago de Compostela

1. Introducción

Desde 1995 Paulo Freire visita nuestras aulas de Pedagogía Social en los Grados de Pedagogía y Educación Social. Lo hace con la conferencia de clausura que pronunciara el 8 de julio de 1994 en el *Congreso Internacional sobre nuevas perspectivas críticas en educación*, organizado en la Universidad de Barcelona por el Centro de Investigación en Educación de Personas Adultas (CREA); los primeros años a través de su grabación en un DVD, recientemente en el canal YouTube.

Dejando a un lado un texto que había escrito con el título «Educación y participación comunitaria» (Freire, 1994) optaría por conversar, en apenas cincuenta minutos, sobre ideología, política y educación. Reivindicaría su rol de sujeto en la historia, como un profesor y educador intensamente político, dejándonos uno de los conceptos de educación más comprometidos, refiriéndose a ella como un esfuerzo permanente y crítico de des-ocultación de verdades.

La lectura de sus obras desde los setenta del pasado siglo, observando año tras año el interés y la emoción que causan sus palabras en el alumnado, unida a sus modos de ser y estar en el diálogo con la gente... afianza nuestra convicción de que es uno de los principales referentes en el desarrollo científico, académico y profesional de la Pedagogía Social. Lo decimos conscientes de que la nombró pocas veces, sin que existan textos en los que escribiera sobre ella, o que —como mucho— aludió a la Educación Social en circunstancias concretas y escasamente documentadas. Pero también de que ir «hacia la pedagogía que la educación requiere, aquí y ahora» (Camors, 2011, p. 9) supone dotarnos de una Pedagogía-Educación Social que participe plenamente de la «apuesta colectiva, teórica y política, por el derecho a la educación, y por avanzar mas allá de lo discursivo en pos de que las prácticas educativas sean cada vez más democráticas y justas» (Krichesky, 2011, p. 7). Con esta intención subscribimos que una perspectiva pedagógico-social alentada por la pedagogía *freiriana* contribuirá a ampliar y diversificar los horizontes de la Pedagogía Social

en la consolidación del proceso de liberación de la gente que sufre esclavitud, genocidio, dominación cultural y explotación económica, además de llevar a cabo esfuerzos de sistematización y teorización de diferentes prácticas educativas que pueden ser beneficiosas desde el mismo marco teórico y metodológico y pueden ofrecer las bases para la investigación, la enseñanza y el trabajo de un gran número de educadores que hoy día no son reconocidos como tales por los sistemas educativos nacionales. (Da Silva, 2016, p. 180)

Un potencial de saberes y oportunidades que admiten, con argumentos dispares, numerosos autores: María Estela Graziani (1999), Alfredo Ghiso (2009), Moacir Gadotti (2012) o Érico Ribas Machado (2012).

No se trata de reinterpretar a Freire, sino de repensarlo y reivindicarlo en sus convergencias — más implícitas que explícitas— con la Pedagogía Social y la Educación Social. De un Freire pedagogo-educador social que apreciaría con satisfacción —y, tal vez, feliz— la identidad individual y colectiva que le atribuimos, agradeciendo que sea convocado a nuevos diálogos entre la escuela y la comunidad, la educación popular y la educación social, la reflexión y la praxis, el conocimiento científico y las prácticas profesionales... Una relectura de Freire que lejos de situarnos ante «una propuesta teórica articulada y acabada... se nos aparece como una propuesta rica en intuiciones y en fermentos que, como tal, merece ser profundamente desarrollada» (Torres, 1996, p. 655).

Mitificado como persona y educador, Freire abre los posibles a cualquier educación que nos desafíe y se construya como «práctica de la libertad». Nuestra libertad, en una incesante reinención de quien

somos como personas y sociedad, entre la adaptación y la transformación de las realidades que habitamos. No podría ser de otro modo: su vida y obra, para quienes le conocieron y trataron de cerca, es la de «un educador y un amigo vivo y presente hoy en nuestras vidas como siempre estuvo. O, ¿quién sabe? ¡Más presente ahora que nunca!» (Brandão, 2001, p. 19). Cuando se cumplen cien años de su nacimiento, y como el propio Freire desearía, se trata de repensar sus conceptos y prácticas, mostrándolo

entero, como persona, como hombre real que era, con sus debilidades, defectos y limitaciones... como estudioso... en disposición de aprender siempre de los errores y en el intercambio de experiencias con sus colegas, con los grupos populares con los que trabajaba, siempre por medio del diálogo, en una clara opción política. (Souza, 2001, p. 54)

En este diálogo inscribimos nuestras reflexiones, iniciando un milenio cuyas coordenadas histórico-sociales están profundamente marcadas por la crueldad pandémica de un coronavirus que perpetúa la pobreza y la exclusión social marcando el destino de millones de personas en el mundo (Santos, 2020). De ahí que, coincidiendo con quienes interpretan sus contribuciones a la educación en el presente histórico, consideremos que sus pedagogías tienen «la fuerza común a todo clásico: su actualidad» (Moura, 2001, p. 69). Lo anotaba José Antonio Fernández, amigo y buen conocedor de Freire, como coordinador y redactor del *Libro Blanco-Abierto de la Educación de Adultos en España*, cuando en una de sus notas finales afirmaba que sus ideas «se han incorporado, con una rapidez inusitada, a los modos habituales de pensar la educación» (Fernández, 1986, p. 290). Antes, como ahora, es una pieza fundamental en los paisajes de cualquier educación que pretenda ser liberadora.

2. La pedagogía son pedagogías, de la vida y para la vida

Freire pedía mirada crítica, compromiso, coherencia teórico-práctica e implicación para asumir roles de un liderazgo «revolucionario» que permita a las personas ser sujetos históricos que superen la cultura del silencio (Freire, 1979), con un doble cometido: de un lado, para tomar conciencia y consciencia reflexiva de las incoherencias que conciernen a la vida humana; de otro, para denunciarlas en lo que son y representan, insistiendo en las dimensiones políticas, pedagógicas, culturales y sociales que subyacen a una humanización siempre inacabada. En Freire, la

educación, o la acción cultural para la liberación, está hecha de sueños, de esperanza crítica, de indignación, de lucha... subrayando la importancia de la educación en el proceso de denuncia de la realidad perversa, bien como en el anuncio de una realidad diferente, gestada en la transformación de la realidad denunciada. (Schwendler, 2001, p. 131)

Él no podrá ser consciente, como quisiéramos, de la importancia que está adquiriendo en la formación académica de los futuros educadores y pedagogos sociales en España y en otros países en los que la pedagogía-educación social, la animación sociocultural, la educación comunitaria y el desarrollo local... sintieron —más tarde de lo que hubiese sido deseable y esperable— la necesidad de incorporar sus discursos y prácticas. Concibiendo la educación como un proceso permanente, sus textos invitan de forma inequívoca a sentirnos partícipes del «corte epistemológico que sustenta su filosofía social y específicamente educativa» (Ordóñez, 1996, p. 574), con un gran valor heurístico para cualquier pedagogía que se precie; y, muy especialmente, para la Pedagogía Social. En cierto modo, lo apunta Trilla (1996) al destacar la proyección del pensamiento de Freire en distintos ámbitos, desde la teoría pedagógica a la acción social y cultural; no solo en la educación de adultos.

Las enseñanzas de sus pedagogías del *oprimido*, de la *indignación*, la *esperanza*, la *autonomía*, la *pregunta*... llegaron para quedarse. Todo indica que de un modo definitivo, recuperado en las lecturas que miles de estudiantes y profesionales de la educación hacen de su obra, no siempre fácil de contextualizar, asimilar y comprender. Textos en los que el término *pedagogía* es una de sus principales señas de identidad, mostrando que «no existe una pedagogía única» (Streck, 2015, p. 384). Su pluralidad no es terminológica, ni tan siquiera conceptual. Responde, en el fondo y hasta en las formas, a intencionalidades educativas, políticas y sociales en las que la tensión dialéctica acción-reflexión deriva hacia un continuo desdoblamiento de la *Pedagogía del Oprimido*. Y, sin duda, hacia una praxis transformadora

que además de confiar en un mejor futuro para la Humanidad, se aleja de las visiones deterministas y fatalistas de la Historia.

Lo exige concebir la educación como una práctica de libertad que contiene elementos éticos, ideológicos, epistemológicos y pedagógicos, que precisan articularse y relacionarse coherentemente entre sí, favoreciendo una conciencia crítica y un posicionamiento cívico que cambiándonos como personas también ayude a cambiar el mundo. El mensaje es concluyente: «no podemos desviarnos del foco, de la causa que nos une» (Gadotti, 2012: 29). Una vez más, la cuestión reside en resolver qué educación y qué sociedad queremos: ¿cómo queremos ser educados? ¿para qué sociedad? Si la educación nos implica a todos, no se puede mirar hacia otro lado, «porque es el sustrato de la convivencia, el taller donde se ensayan las formas de vida posible... un campo de batalla donde la sociedad reparte, de forma desigual, sus futuros», como se advierte en la contraportada de *Escuela de aprendices*, la última obra publicada de Marina Garcés (2020).

3. De educador político a político educador, ante los discursos del poder

Como muchas otras circunstancias que identifican a Freire como actor y testigo del siglo XX (Fernández, 2001), sus inquietudes cívicas, sociopolíticas y pedagógicas son indisociables de las coordenadas espacio-temporales por las que transitó su vida, desde su nacimiento en Recife, el 19 de septiembre de 1921, hasta su muerte en São Paulo, el 2 de mayo de 1997. Así se desprende de los relatos que escribiría sobre sí mismo (Freire, 1995) y también de los escritos por otros —Gerhardt (1993); Gadotti (1996); Souza (2001); McLaren & Leonard (2004); Scocuglia (2006); Gadotti, Gómez, Mafra & Fernandes de Alencar (2008); Torres (2019) —, antes y después de exiliarse con motivo del golpe de estado militar en 1964: en los años cuarenta, siendo un educador diferente, libre y abierto al diálogo, en su tierra natal; desde los sesenta, comprometiéndose con distintas iniciativas en ciudades y países de América (del Sur al Norte), Asia, Europa, Oceanía y África.

Tras su retorno a Brasil, en marzo de 1980, además de participar en la fundación del Partido dos Trabalhadores (PT), experimentará los sinsabores del Movimiento de Educación Popular que había contribuido a crear, ejercerá como docente universitario, y desempeñará —entre otras responsabilidades— el cargo de secretario de Educación del municipio de São Paulo (del que tomaría posesión en enero de 1989), gestionando una red de 700 escuelas y más de 700.000 alumnos. Dimitiría de este cargo dos años después, en mayo de 1991, para retomar su actividad universitaria, las conferencias y escrituras que lo ocuparon hasta su fallecimiento, cuando preparaba un viaje a La Habana y otro a Cartagena de Indias para intervenir en dos eventos convocados para debatir sobre los nocivos efectos del neoliberalismo en la educación y la acción social.

La renuncia a la Secretaría Municipal de Educación «para ser devuelto al mundo», en palabras pronunciadas por la alcaldesa paulista Luiza Erundina de Sousa en el acto de despedida, acabará dándole la oportunidad de agrandar su figura como un intelectual universal, cautivando a miles de seguidores, y con solo unos pocos enemigos (Fernández, 2001, p. 322): «es sorprendente, por lo demás, que, entre la abundante literatura generada por el fenómeno Paulo Freire, no se encuentren apenas evaluaciones y obras críticas, a no ser las escritas desde paradigmas contrarios»; la mayoría cuestionarán sus ansias revolucionarias, la inviabilidad de sus teorías y los sesgos ideológicos con los que —decían— pretendía orientar el desarrollo de la educación popular en América Latina (Rama, 1984).

Más allá de las controversias que suscitarán sus ideas —y prácticas— se admitirá que Freire encarna una «personalidad muy carismática, con un talento singular para entender, tratar e interpretar situaciones y procesos educativos» (Gerhardt, 1993, p. 455). Así se explica que, sin soslayar el clima místico que rodeará su obra, el 8 de diciembre de 1992, fueran muchas las razones para que sus amigos Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres y Francisco Gutiérrez, emprendieran una campaña a favor de su candidatura al *Premio Nobel de la Paz*, que el Comité Noruego responsable de la concesión recibió en marzo de 1995. El Premio, que en esa edición registraría 118 candidatos, le sería otorgado al físico británico de origen polaco Joseph Rotblat, y a la organización Conferencia Pugwash de Ciencia y Asuntos Internacionales, por su valiente campaña contra las armas nucleares.

Aunque resulte paradójico, Freire no solo volvería a las realidades de su tiempo. También lo hizo a las del futuro (Torres, 2019), anticipando y, más tarde, confirmando la vigencia de su teoría social en las reformas educativas progresistas y transformadoras, siempre en deuda con el respeto a los

derechos humanos y a la democracia. No quería regresar, como acostumbraba a decir, para ser repetido, sino recreado, luchando contra la codicia de los mercados, las recetas tecnocráticas de los organismos supranacionales y las injustas desigualdades inducidas por el pensamiento neoliberal. Posicionamientos en los que profundizaron, recientemente y con especial acierto, los participantes en el foro convocado por el Instituto Paulo Freire de Portugal, el Centro de Recursos Paulo Freire y el Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) en la Universidad de Porto, cuyos trabajos están publicados en un número especial de la *Revista Educação, Sociedade & Cultura* (Cortesão & Macedo, 2020), dedicado a recontextualizar la filosofía educativa y política *freiriana* en el tiempo actual.

La mayoría de los análisis que se han hecho sobre la vida y obra de Freire insisten en situarlo en la vanguardia del quehacer cívico, pedagógico y cultural, innovando en los modos de conocer y desvelar las realidades del mundo, de plantear iniciativas, trazar caminos o aventar utopías. En general, coinciden en destacar su capacidad para imaginar una pedagogía que libere y no oprima (Carreño, 2009/2010), convergente con las corrientes críticas de la educación popular del Sur (Rodríguez, Marín, Moreno & Ruano, 2007; Mejía, 2011), y con los esfuerzos destinados trabajar por la justicia social, la vitalidad de los principios éticos y de las nuevas ciudadanías, la comunicación dialógica y la democracia cultural, consustanciales a su compromiso educativo (Flecha, 2004; Lucio-Villegas, 2015; Groves, 2016; Carvalho & Peres, 2020).

En una excelente reseña del libro coordinado por Carlos Alberto Torres (2019) conmemorando los 50 años de la publicación de *Pedagogía del Oprimido*, Beltrán Llavador, destaca la capacidad de Freire para conectar y articular, de

tender puentes entre la educación popular de la que se nutrió y la educación para la ciudadanía que inspiró, entre la ecopedagogía (esa presencia ausente en su obra) y la aspiración a la ciudadanía planetaria, entre la aprobación de los derechos humanos y el imperativo de la educación para la justicia social, entre la tecnología hoy omnipresente y la urgencia de la emancipación social. (2019, p. 85)

Freire, añade Beltrán, «también se anticipa a las ideas-guía de educación para todos, educación para la ciudadanía, educación como bien común y sin duda ha inspirado la agenda internacional de las políticas de educación y formación a lo largo de toda la vida» (*ibid.*, p. 86). A pesar de la ambigüedad que Freire atribuía al concepto de ciudadanía, junto con el de autonomía, Gadotti (1996, p. 109) considera que son «dos categorías estratégicas de construcción de una sociedad mejor en torno a las cuales hay frecuentemente consenso». Recordemos que los derechos de la ciudadanía inspirarán su implicación en el movimiento de la «escola cidadã», ante la ineficacia y el fracaso del sistema de enseñanza oficial.

Aproximándose a lo que hoy asociamos a la cultura de una sustentabilidad bien comportada, convergente con una pedagogía de la tierra o ecopedagogía (Gadotti, 2000 y 2005), Freire también compartiría los principios de la «ambiencia» (Nogueira, 2012), exponente paradigmático de un movimiento eco-político-pedagógico con el que se identificó reflexionando sobre la subjetividad, el conocimiento y el ambiente. En su afán incansable por situar la educación en la vida, le debemos a Freire

haber concebido y experimentando un sistema de educación, así como una filosofía educativa... [centrada] en las posibilidades humanas de la creatividad y la libertad en medio de estructuras político-económicas y culturales opresivas... [con] un enfoque de la praxis de la educación en el que la reflexión descansa en la acción y la reflexión crítica se basa en la práctica. (Gerhardt, 1993, p. 455)

En este sentido, no es posible separar sus planteamientos antropológicos, políticos y pedagógicos de los vínculos que estableció con el Movimiento de Educación Popular y de alfabetización de adultos y, al paso del tiempo, con otros movimientos cívicos y sociales en Brasil y el resto del mundo. De un lado, para insistir en que tomar conciencia de las carencias e injusticias que afectan a millones de personas obliga a movilizarse a favor *de* y *con* quienes las padecen. De otro, para probar que además de ser actos de rebeldía, requiriendo de una participación e implicación política que las combata, son actitudes orientadas a defender derechos, comenzando por los que se generan en la comunicación y la alfabetización, y con ellas, en las palabras que se leen y escriben.

4. Dentro y fuera del sistema, como hacedor de realidades y constructor de sueños

El trabajo de Freire como «pedagogo de los oprimidos» comenzó en 1962 en la zona más pobre de Brasil, asumiendo su rol como un intelectual y pedagogo-educador comprometido con la transformación de las comunidades en las que viven, denunciando el sometimiento y/o la dependencia que sufren en los planos cultural, político, económico, educativo... Ser consciente de las resistencias que levantaba su proyecto pedagógico y social en una sociedad marcada por las desigualdades, la pobreza y la exclusión, acrecentó las motivaciones revolucionarias inherentes a su praxis educativa, afirmando la naturaleza política de la educación para reinventarla en función de las circunstancias históricas (Freire, 1990). Su pedagogía creará realidades y construirá sueños.

De las realidades dan cuenta las ideas-fuerza presentes en sus textos, las experiencias y vivencias que cristalizaron en «su» método y en los programas que, aún sin pretenderlo, lo desarrollaron. Sabemos, por Fernández (2001, p. 315), que cuando le preguntaban a Freire con cuál de las denominaciones se sentía más cómodo, solía responder: «con ninguna. Yo no inventé ni un método, ni una teoría, ni un programa, ni un sistema, ni una pedagogía, ni una filosofía. Es la gente la que necesita ponerle nombre a las cosas». En los sueños y las utopías que albergan, Gadotti *et al.* (2015) consideran que reside la posibilidad de construir un mundo mejor, en el que —como Freire indicara en sus pedagogías de la indignación y la esperanza— sea posible amar y ser amado, concibiendo la historia como una praxis que se hace y rehace continuamente exigiendo pensamiento crítico. La utopía sería necesaria para que la práctica educativa se lleve a cabo en los contextos actuales transformándolos (Souza, 2001).

No obstante, la distancia que existe entre determinados posicionamientos teóricos de Freire y las prácticas en las que han podido concretarse también requiere dotarse de una visión crítica —que él mismo postulaba— sobre cómo ir de las palabras a los hechos, y de estos a aquellas. De igual modo, obliga a repensar lo que debe hacerse para llenar los vacíos que hay en su obra, incorporando las revisiones y actualizaciones exigidas por el impacto provocado en el mundo por acontecimientos tan relevantes como el atentado de las Torres Gemelas en Nueva York, la expansión incontrolada de la globalización, la gravedad de la crisis socioambiental y del cambio climático, de pandemias tan agresivas como la de la Covid-19, o la elección «popular» del ultraderechista Bolsonaro como presidente de Brasil, tras varios años de gobiernos liderados por el Partido dos Trabalhadores.

Esta exigencia ya se le planteaba a Freire cuando vivía, demandándole «una presentación más sistemática de su teoría» (Gerhardt, 1993, p. 455), estudiándola más a fondo para valorar la viabilidad de sus aportes, sin dejar de advertir sobre la ingenuidad en la que podía incurrir su labor pedagógica respecto del poder que tienen las acciones político-ideológicas (Hernández Aristu, 1990).

Tampoco se puede pasar por alto que el proyecto de Freire quedó inconcluso, a la espera de que sus seguidores encuentren en el legado que dejó materiales con los que reconstruir una teoría y una práctica que además de alternativa sea viable (Fernández, 2001). Hacerlo es tan importante hoy como hace décadas, si se aspira a un cambio de rumbo que contrarreste el influjo de los mercados y de algunos estados, la expansión de los fundamentalismos ideológicos y religiosos, la cultura del espectáculo o la colonización digital que patrocinan las grandes corporaciones multinacionales, convirtiendo internet y las redes telemáticas en la «escuela paralela» del siglo XXI, con magnitudes y dependencias —tecnológicas, económicas, psicológicas, etc.— que nunca imaginaron ni Iván Illich ni Marshall McLuhan.

Conmemorar el natalicio de Freire está posibilitando repensarlo con las claves de un período histórico muy distinto al que motivó su *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1970) y los modelos de ruptura o transformación total encarnados en *A educação como prática da liberdade* (Freire, 1967). Aunque el trasfondo continúa siendo el mismo (pobreza, opresión, exclusión, etc.), la globalización ha cambiado significativamente los modos de relacionarse e interactuar, cerca y lejos. Estas y otras razones explican que la estima hacia Freire y su obra no haya decrecido; muy al contrario, la edición y/o reedición de sus textos, en varios idiomas, continúa incrementándose.

Los registros son elocuentes, como evidencian dos fuentes documentales con perfiles dispares: de un lado, los listados de la biobibliografía organizada por Gadotti (1996), en los que más de veinte editoras brasileñas y por encima de 60 en distintas geografías habían publicado libros *de* y *sobre* Freire hasta finales del siglo XX; de otro, la Biblioteca Digital de la UNESCO, en la que constan más de 900 libros y 600 contribuciones presentadas en congresos o reuniones científicas, junto a otras tantas colaboraciones en actas, seminarios o jornadas, artículos... llegando a contabilizar 2.176 resultados

en UNESDOC (2021). Muchas más aún si se suman los miles de referencias en textos escritos o en soportes tecnológicos con múltiples texturas: tesis de grado, máster y doctorado; conferencias y mesas redondas; monográficos y artículos en revistas especializadas, ponencias y comunicaciones en congresos; prólogos, opúsculos y reseñas; entrevistas; vídeos y grabaciones audiovisuales, etc.

A la elaboración, difusión y proyección internacional de su obra escrita y de los cientos de «diálogos» (seminarios, talleres, etc.) en los que participó, se añade la densa e intensa actividad desarrollada por numerosos centros de estudio e institutos de investigación, fundaciones y entidades cívicas, escuelas, facultades, universidades, páginas web, blogs, etc. que llevan su nombre, comenzando por el Instituto Paulo Freire, con sedes en São Paulo y varias ciudades de todos los continentes. La búsqueda «Paulo Freire» en Google supera los 45 millones de resultados en 0,68 segundos.

Ningún educador en el contexto latinoamericano ha conseguido tanto en tan poco tiempo: «el pedagogo más importante del siglo XX», diría literalmente Daniel Macedo (1999, p. 6). Una referencia ineludible «para la acción educativa de muchos grupos, colectivos, y personas individuales que trabajan en diferentes partes del mundo sobre temas tales como la educación de adultos, la liberación a través de la educación popular, etc.» (Monclús, 1988, p. 15). Un mito al que se vinculan innumerables iniciativas, que con diferentes formatos están reinventando y proyectando su legado pedagógico, evocando su gran capacidad para establecer conexiones y fertilizar lo inusual, ensanchando las fronteras del conocimiento, de la formación y del diálogo disciplinar (Antunes, Pini, Padilha & Couto, 2019).

5. Freire y la Pedagogía Social: del olvido y la inhibición a su reinvención

Finalizando el siglo XX, Jesús Palacios (1979) aludía a las abundantes síntesis que se habían hecho sobre el pensamiento y la obra escrita de Freire, destacando las que —editadas en castellano— tenían como autores a Fausto Franco (1973) y a José Ignacio Olabuénaga, Pedro Morales & Manuel Marroquín (1970). Eran tiempos en los que la transición democrática española posibilitaba, tras la aprobación en referéndum —el 6 de diciembre de 1978— de la Constitución actualmente vigente, abandonar la *negra sombra* proyectada por la dictadura franquista. Y, con ella, iniciar lo que en su título preliminar se proclama que debe ser España: «un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político».

Cuando ya han transcurrido más de cuatro décadas haciendo frente a sucesos, conflictos o adversidades de distinto signo (crisis económicas, sanitarias, de co-gobernanza, etc.), son palabras que están lejos de materializarse en respuestas satisfactorias a necesidades básicas de la población, asociadas a derechos que continúan reivindicándose. También en la educación y en cómo afectan sus prácticas a la vida cotidiana de la gente, a pesar de las reformas que se han promulgado desde la Ley Orgánica 8/1985, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) hasta la reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

En las universidades, como sucedía en otras instituciones y en todos los niveles del sistema educativo, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) trataría de superar las rígidas herencias de las enseñanzas pautadas por la Ley Moyano de 1857, equiparando la educación a la instrucción, la escuela, o al currículum. Pero poco podía dar de sí una ley tecnocrática, supuestamente modernizadora, en una sociedad carente de las libertades más elementales, incompatible con los avances que se venían produciendo en los saberes socio-psicopedagógicos, la educación permanente y de adultos, de personas y colectivos en riesgo, vulnerabilidad o exclusión social. Por no mencionar las que afirman la vocación social, popular, comunitaria, ciudadana, etc. de «otras educaciones», que la semántica oficial y académica suele identificar con la «educación no formal» e «informal», tras la irrupción de estos términos en los documentos de organismos internacionales como la UNESCO o el Banco Mundial (Caride, 2019).

En este escenario nada, o muy poco, se reconocía y transparentaba de una pedagogía decididamente «social». No solo *en* y *para* la sociedad sino —y sobre todo— *con* la sociedad. En lugar de favorecerla parecía, más bien, empeñarse en condicionarla o impedirla, a no ser con fines eclesiales o diocesanos (Junta Nacional de Semanas Sociales de España, 1964), hasta el punto de negarse a nombrarla como Pedagogía Social o Educación Social, pasando por alto que desde los inicios del siglo XX académicos e intelectuales tan relevantes como Unamuno, Ortega y Gasset, Zambrano o Luzuriaga, difundieran y elogiaran los textos de Paul Natorp o Hermann Nohl. Nada, a pesar de que

en la LGE se redactara literalmente que «la educación es una permanente tarea inacabada», en la que con el deseo de «acertar... no haya hipótesis pedagógica que se rechace, sino después de ensayada, ni ayuda que no se acepte y agradezca, ya que la Educación, en definitiva, es tarea de todo el país» (Ministerio de Educación y Ciencia, 1970, p. 12526).

Si normativamente no se reconoció en el pasado, tampoco lo hace hoy: carentes de un pacto educativo que concilie los intereses —visibles y ocultos— de los partidos políticos y de otros agentes sociales se aprobó finalizando 2020, por mayoría parlamentaria, una nueva ley educativa; más conocida por su acrónimo (LOMLOE) que por lo que cada una de sus letras significa. Una ley que no hace uso ni del término Pedagogía ni del de Educación Social en todo su articulado, pero que, sin embargo, incorpora un art. 5 bis sobre la «educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida», aclarando que

comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación sociocultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 122882).

Hasta los textos más «formales», por su carácter orgánico e institucional, elevan lo «no formal» a la condición de un precepto normativo-legal. Injustificable. No es nuevo, aunque sorprende leerlo cuando entre los responsables de su redacción se encuentran académicos, docentes e investigadores de la Pedagogía-Educación Social y hasta de las misiones pedagógico-sociales republicanas. Las mejores intenciones y sus palabras cuando se reforma la educación siguen escribiéndose con renglones torcidos.

Tanto los estudios de Magisterio impartidos en las Escuelas Normales o en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, como en los de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Letras, o de Filosofía y Ciencias de la Educación, tardaron décadas en asociar la educación a otros modos de educar y educarse en sociedad, más allá de las familias y las instituciones escolares. Algo, aparentemente, tan simple como tener una mentalidad abierta al hecho de que la educación no se reduce al aula, al recinto escolar o al campus universitario, al profesorado y al alumnado.

Sigue costando leer la educación con otros ojos. No lo hacían en los años sesenta y setenta del pasado siglo —fuese por inhibición, desconocimiento o represión— las pedagogías «sistemática», «científica», «humanista», «fundamental», «personalizada», «paidológica» o «empírica»... cultivadas por afamados académicos de la época, hoy olvidados y nada añorados. Casi en su totalidad hombres. Fueron muy pocos los que prestaron atención a Freire, a pesar de que entonces su obra comenzaba a divulgarse entre nosotros, llegando las traducciones de sus textos —originalmente publicados en portugués— avaladas por importantes editoriales iberoamericanas, que aún teniendo sedes en España imprimían sus primeras ediciones en Argentina, Chile, México... para evitar la censura y hasta la persecución. A menudo, «se fotocopiaron y distribuyeron de forma clandestina pasando de mano en mano entre estudiantes y profesores» (Groves, 2016, p. 165).

Con todo, durante bastantes años, Freire fue «una asignatura pendiente para un gran sector de la cultura y de la educación española, tanto a nivel de quienes trabajan en ella como a nivel de quienes se encuentran en los diferentes estratos del sistema de enseñanza» (Monclús, 1988, p. 19). Ignorado en la formación del profesorado y en las universidades,

su obra estaba prohibida, y lo está hasta prácticamente la llegada de la transición democrática. No solamente sus libros estaban censurados, sino que en muchos centros educativos, en alguna sección de Ciencias de la Educación de Universidades Españolas, estaba proscrito su nombre como posibilidad de investigación, tesinas, tesis doctorales, etc. De esta manera Freire era también en España uno de los símbolos de la lucha por las libertades y el establecimiento de un régimen democrático, particularmente en el ámbito de la enseñanza. (*Ibid.*, p. 17)

Posteriormente decayó... dirá Monclús, volviendo a ser desconocido en muchos ámbitos de la educación española, aunque su influencia continuaría siendo notoria en los movimientos de renovación

pedagógica y, muy especialmente, en la educación de personas adultas que se promueve en muchos barrios de clase trabajadora y en las zonas rurales más deprimidas (Groves, 2016; Medina, 2020).

Sin motivos que lo expliquen, tardó en ser incorporado a la Pedagogía-Educación Social que retorna a las aulas universitarias y a los textos académicos finalizando el pasado siglo, apostando por una educación de amplias miras epistemológicas, teórico-conceptuales, científico-disciplinares, metodológicas y profesionales (Caride, 2005). Una pedagogía que al enfatizar «lo social» en la educación y «lo educativo» en la sociedad, debería tener en Freire a uno de sus principales referentes. Extraña que no lo fuese tanto como cabría esperar si se tienen en cuenta los viajes que hizo a España entre 1984-1994 (Igeldo & Quiroga, 2021), los monográficos que le dedicaron algunas revistas (Darcy de Oliveira & Dominice, 1975; Flecha, 1989; Salinas, 1998), o los premios y distinciones que le otorgaron en vida (tres doctorados *honoris causa*, por la Universidad Complutense, la de Barcelona y la de Málaga, que se lo concedió antes de fallecer, sin que pudiese recibirlo).

Quedan testimonios en las semblanzas que sobre Freire y su obra hicieron —entre otros— Trilla (1989) o Fernández (2001); también en las tesis doctorales —12 registradas en TESEO mencionando a Freire en su título—, junto con una variada gama de publicaciones y autores que, además de los citados, situaron a Freire en un lugar preferente de la pedagogía contemporánea, destacando sus contribuciones al pensamiento crítico, la democracia, el diálogo, la transformación, o la emancipación individual y colectiva (Blanco, 1982; Monclús, 1988; Escobar, 1989; Hernández Arístu, 1990; Flecha, 2004; Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004; Lucio-Villegas & Aparicio, 2004).

Sin duda, debe serlo el propio Freire por la publicación de *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación* (Freire, 1990). Con un prefacio de Daniel Macedo y una reflexiva introducción de Henry Giroux, queda claro que además de representar una valiosa aportación para la nueva Sociología de la Educación, sus pedagogías comprometen la educación con procesos de cambio social que transcienden la escolaridad:

las escuelas representan sólo uno de los importantes centros en que se materializa la educación, donde hombres y mujeres producen y son el producto de relaciones sociales y pedagógicas específicas. En la concepción de Freire, la educación representa tanto una lucha por el sentido, como una lucha respecto de las relaciones de poder. (Giroux, 1990, p. 15)

Explicando brevemente esta obra, confesaría que con la recopilación y publicación de los textos que incluye pretendía favorecer la discusión sobre algunos e importantes temas educativos actuales, «de escribir sobre lo que pienso y de pensar sobre lo que hago» (Freire, 1990, p. 27). Al hacerlo, se dirá en la contraportada, la convierte en «un libro revolucionario capaz de estimular a todos cuantos están implicados en la creación de un nuevo concepto de educación y de humanidad que tome la liberación, y no sólo la instrucción, como punto de partida y como finalidad». Una concepción de la pedagogía y de la praxis coherente con la vida: no solo con lo que somos, sino también con las posibilidades de lo que podemos ser. Una concepción del presente y del futuro de la educación y de la Humanidad, volviendo a las palabras con las que Giroux introduce los textos de Freire.

Resulta difícil entender, en este contexto, la ausencia o —en el mejor de los casos— la escasa presencia de Freire en las bibliografías (libros, capítulos, artículos en revistas especializadas, ponencias o comunicaciones a congresos y seminarios, etc.) de quienes gozan de una reconocida trayectoria científica y académica en la Pedagogía Social y la Educación Social española, con frecuencia postulando el sentido crítico-alternativo que debe caracterizar sus teorías y prácticas, el respeto a la dignidad humana y al más pleno ejercicio de los derechos cívicos y sociales: acabar con la pobreza y cualquier forma de exclusión, inadaptación o marginación; elogiar el don de la palabra y del diálogo democrático; promover acciones socioeducativas a favor de los derechos humanos y ecológicos; fomentar la cultura de paz y la resolución pacífica de conflictos; apoyar los procesos de transformación y cambio social ante los embates de la ideología neoliberal; inducir el uso de metodologías participativas en los aprendizajes comunitarios, propiciando la investigación-acción o un rol más activo de los sujetos.

Freire no figura, o lo hace coyunturalmente, en las bibliografías de obras cuya autoría —única o compartida— han sido y/o son relevantes para el conocimiento pedagógico-social en España y el contexto iberoamericano. Resulta llamativo que hayan sido más sugerentes para la Pedagogía Social —curiosamente, a veces, no tanto para la Sociología de la Educación—, los textos de Bourdieu, Foucault, Carr, Kemmis, Apple, Giroux, Meirieu o Bauman... que los de Freire.

Sin obviar y, menos aún, minusvalorar sus aportaciones a una lectura sociológica de los procesos educativos, creemos que debe atribuírsele a Freire un papel destacado en la construcción de la Pedagogía Social y la Educación Social, entre nosotros y en el mundo (Caride, 2005; Caride, Freitas & Vargas, 2007). Un aprecio que también le brindó Francisco Palazón (1993) identificando a los educadores críticos con los educadores sociales, citando reiteradamente a Freire como un soporte imprescindible de la pedagogía emancipatoria en la modernidad y la posmodernidad; y, en la misma obra, Alfonso García (1993) buscando el entendimiento entre la Educación Social y el Trabajo Social. Otros textos, más recientes, reivindican a Freire: lo hace Xavier Úcar (2016b) al afirmar la necesidad de hacer una pedagogía de la elección, de la vida y para la vida; o Rocío Valderrama (2018) destacando el reto de las intervenciones participativas en la acción socioeducativa en comunidad.

Frente a quienes intentaron desprestigiarlo o quitarle importancia, dirá Macedo (1999, p. 6) que «los profesionales de la educación social debemos reivindicarlo y exigir no sólo su reconocimiento, sino también su plena actualidad». No obstante, e informando sobre una larga conversación que mantuviera con Freire, recuerda que frente a la importación o exportación de su pensamiento insistía en su propia reinención: «por favor, di a los educadores y educadoras americanos que no importen mis ideas, sino que las creen y reescriban» (*ibidem*). Un deseo que expresó con reiteración, convirtiéndolo en un auténtico desafío el mismo día que se inauguraba el Instituto que lleva su nombre: «no quiero que me repitan, quiero que me reinventen» (Jara, 2015, p. 12).

6. Mirando al futuro: Freire en la (re)construcción de una Pedagogía Social liberadora

En Freire todo conocimiento es social e histórico, siendo los límites del aprendizaje también sociales, no individuales, ligados a prácticas pedagógicas con probadas connotaciones éticas, sociopolíticas, dialógicas e interactivas. Su proyecto educativo, en el que los educadores deben *ser* y no solo *estar*, requiere pensar la educación como una relación entre personas y generaciones, en la que los pueblos y las comunidades construyen sus vínculos e identidades, sus valores y utopías. Educar educándose no puede eludir preguntar sobre el para qué de sus prácticas, precisando a favor de quiénes y contra quiénes se educa. Haciendo justicia histórica, la tarea debe comenzar por las personas que sufren opresión y sometimiento a los saberes impuestos, privándolos emocional e intelectualmente de cualquier esperanza para vivir en un mundo mejor, siendo sujetos de derechos y deberes (Freire, 1995).

Las condiciones que habilita la ciudadanía son los ejes vertebradores —implícitos o explícitos— del pensamiento sociopolítico, pedagógico y moral de Freire: todo ser humano necesita, puede y debe ser consciente de lo que esto significa, proyectando su ejercicio en las relaciones sociales. Lo decía quien, en palabras de Gelpi (1988, pp. 9-11), era «un hombre siempre atento a lo concreto, a lo real y dotado de una gran humanidad... curioso, amante de la vida y siempre dispuesto, pero sin concesión fácil, al discurso... comprometido pero sin ningún dogma ideológico, un brasileño... un raro equilibrio entre el experto y el hombre de cultura». Un educador que nunca descuidó reconocer la fuerza extraordinaria de la autoformación, de la educación de adultos, de la vida... que debería reflejarse en toda práctica educativa.

Para Freire, en una interpretación que compartimos, «no existe la educación, sino las educaciones, o sea, formas diferentes de que los seres humanos partan de lo que son, hacia lo que quieren ser» (Romão, 2015, p. 168). Educaciones cuyas praxis amplían el aula a la comunidad, para ser una escuela de ciudadanía o ciudadana: en la que estudiar, encontrarse, conversar y confrontarse con el otro, en estrecha conexión con la sociedad que la mantiene, no puede silenciar las resistencias y dificultades asociadas a sus propuestas; por ejemplo, a la hora de dar más poder a los consejos escolares locales. No era ni es fácil abrir un sistema

dirigido a aumentar la autonomía de la escuela y la responsabilidad de la comunidad, a garantizar mayor transparencia y sustentabilidad de las reformas educativas y a permitir que las escuelas y el gobierno tengan la oportunidad de elaborar juntos las políticas educativas. (Schugrensky, 2015, p. 201)

Rescatando una entrevista concedida por Freire a la TV Educativa de Río de Janeiro, anotará Gadotti (2015, p. 198) que son escuelas que deben tener como misión viabilizar «la ciudadanía de quién está en ella y de quien viene a ella», porque no solo están en la comunidad sino que son de la comunidad, evitando reducir su noción a la sala de clase. Solamente así la educación puede volverse comunitaria,

multicultural, ciudadana y planetaria. Su futuro, de algún modo, implica una cierta desescolarización de la sociedad, obligando a la escuela a cambiar porque debe ser cambiada, con una perspectiva política y pedagógica. En otro texto, argumentando sobre las contribuciones de Freire a la educación popular, social y comunitaria —concibiendo a la Pedagogía Social como una pedagogía de la praxis— también Gadotti (2012, p. 28), insistirá en que «no solo las personas precisan educarse socialmente. El propio sistema educacional precisa ser educado socialmente, para pensar lo social». Cuestiona que el modelo escolar vigente haya confundido la educación con la escolarización, la pedagogía con la didáctica, la calidad de la educación con pruebas de aprendizaje, el saber escolar con todo el saber... percibiendo la escuela como el único espacio educativo.

Pensar en una escuela abierta a una sociedad educadora o pedagógica, atribuyendo a las comunidades la educación *en* y *para* lo común, además de afirmar a Freire como un educador *del, con* y *para* el pueblo lo proyecta en modos de educar y educarse que confirman su identidad «social», de una educación de las personas en comunión, mediatizadas por el mundo (Freire, 1970). A pesar de que Paulo Freire

no haya usado el término Pedagogía Social, toda su obra está orientada para un único propósito: desarrollar en el ser humano la vocación de ser más, teniendo como presupuestos teóricos y prácticos para la transformación social, la libertad, la autonomía, la emancipación, la consciencia de sí, del otro y de su lugar en el mundo. (Da Silva, 2016, p. 189)

Completando esta reflexión, Da Silva relata cómo Stela Graziani, cuyo doctorado dirigió Gadotti en la Facultad de Educación de la Universidade de São Paulo, atendió la sugerencia de Paulo Freire, como miembro del tribunal, para que el título de su tesis incorporara la expresión Pedagogía Social: «ya tuvimos muchas prácticas pedagógicas, está en la hora de sistematizarlas en una Pedagogía Social» (Da Silva, 2016: 197). En la publicación que difunde el trabajo, *Pedagogía Social de Rúa*, se dirá que en la figura del educador social de *rúa* habitan «parte de los cambios paradigmáticos contemporáneos de la educación» (Graziani, 1999, p. 173), luchando por la infancia y sus derechos en una sociedad opresiva, asistencialista y filantrópica. Una Pedagogía Social

cuya concepción metodológica y proceso de construcción colectiva de conocimientos partió de la idea de aprender con la propia práctica, del conjunto de acontecimientos vivenciales cotidianos y, principalmente, de los intereses y necesidades concretas de aquel contingente, teniendo como base sus condiciones peculiares de desarrollo. (Graziani, 1999, p. 308)

Freire, dirá Gadotti (2012: 23), que no ha «usado exactamente el término [pedagogía social] en sus escritos», ni aludió —que se conozca— a quienes se identifican con sus prácticas como pedagogos o educadores sociales, sí discutiría el papel que los trabajadores sociales y culturales, en general, desempeñan como educadores, a partir de su opción política a favor de la preservación o, en sentido contrario, de la transformación de las estructuras sociales. Pedía coherencia teórico-práctica e implicación, indispensables para asumir roles de liderazgo «revolucionario» como sujetos históricos que superan la cultura del silencio (Freire, 1979). Lo decía pensando en un doble cometido: de un lado, para tomar conciencia y consciencia reflexiva de las incoherencias que conciernen a la vida humana; de otro, para denunciar el maltrato que implican, insistiendo en la necesidad de humanizarnos aunque sea una tarea siempre inacabada.

Una de las pocas referencias de Freire a la educación social la hizo con motivo de la entrega del Premio de la UNESCO (diciembre de 1986) a la labor que venía realizando a favor de la educación para la paz y de la lucha por los derechos humanos, al señalar que esta «se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas... con la edificación incesante de la justicia social». Frente a las adversidades... «la educación social por la que combato es aquella que, rigurosa, seria, fundamentalmente democrática o progresista, [está] preocupada porque los educandos aprendan, los desafía y los critica» (*El Correo de la UNESCO*, 1986, p. 46). Era el 16 de septiembre en la Casa de la UNESCO de París, siendo su director general Amadou-Mahtar M'Bow; el texto publicado con el título «Recompensa a Paulo Freire» se incluía en un volumen dedicado a Brasil, tratando de huir —en palabras de quien era el jefe de redacción de *El Correo* (Edouard Glissant) — de la imagen estereotipada y falsamente folclórica que de ese país suele dar la industria del turismo: ¿casualidad o

intención que Freire apareciera junto a titulares que explicaban «al gigante y sus vecinos», la «tierra del sol y la patria del agua» o la «economía de un coloso»? Difícil saberlo.

Sin que tampoco podamos acreditar que Freire aludió expresamente a la Animación Sociocultural ni a la democracia cultural, sí puede reconocerse que en su concepción de la cultura —como una actividad humana transformadora, sustentada por una permanente actitud crítica— va más allá de la mera democratización de la cultura para apostar por prácticas culturales orientadas a empoderar política y socialmente a la población (Osowski, 2015). Una línea de actuación que promovería en los «círculos de cultura», mezclando cultura popular y educación liberadora, en el nordeste brasileño y, posteriormente, en Chile.

Concluiremos señalando que en el *Simpósio do Pensamento Paulo Freire*, celebrado en Poços de Caldas, del 3 al 6 de septiembre de 1992, con más de 400 participantes y la presencia del propio Paulo Freire, se enunciaron y, podría decirse que consensuaron 29 «principios básicos de inspiración para el trabajo pedagógico» (Nogueira *et al.*, 1996, p. 651). Sin que se aluda expresamente a la Pedagogía Social ni a la Educación Social, identificamos algunos de los que comparten —en su lectura más comprensiva— lo que desde ambas se aporta a los principios, valores o metodologías que el pedagogo brasileño fue sistematizando a lo largo de su vida y que, en nuestra opinión, continúan siendo opciones de futuro:

- Lo existencial, entendido como la realidad, lo vivido y las situaciones-problema, como punto de partida del proceso pedagógico, siendo la educación un proceso dialógico-constitutivo de intersubjetividad.
- El proceso de conocimiento como una tarea relevante, no como un producto acabado y cerrado en sí mismo, sino como iluminador del proceso de producción de nuevos conocimientos, en la comprensión de la realidad y de su historia;
- La naturaleza política de todo acto pedagógico, consecuencia —entre otras circunstancias— de la inmersión de los sujetos y del conocimiento en la historia, con una praxis que convierte compartir experiencias en reflexión y acción política; y de hacerlo, además, con una activa participación en movimientos populares;
- La necesidad imperiosa de interdisciplinariedad en los temas que invocan lo vivido, que no pueden ser tratados aisladamente; se trata de rechazar la excesiva especialización y la mecanización del intelectualismo en cualquier camino crítico hacia la verdad;
- La diversidad en las formas de comprensión y de expresión como una riqueza en la construcción de lo colectivo, entendiendo la diferencia no como un sustento de la desigualdad sino como un escenario de posibilidades;
- La consideración del trabajo pedagógico como un trabajo de mediación entre lo particular y lo colectivo, como una mirada crítica que sea epistemológicamente curiosa, instigadora y problematizadora, que no sucumba ante el dogmatismo y el escepticismo paralizantes.

Educar, enseñar y aprender en un mundo cambiante —incluso como no podríamos imaginar hasta hace pocos meses— continúa desafiándonos a pensar, leer y releer a Paulo Freire, a escuchar sus voces del pasado hechas presente y, sobre todo, futuro teniendo «lo inagotable como premisa, la libertad como horizonte» (Ribeiro Júnior & Echeverría, 2020, p. 78); palabras con las que dos académicos de la Universidade Federal de Goiás escriben celebrando conocer su obra, darse a su lectura y a repensar su acción pedagógica, y más allá de ella, su existencia como totalidad. La práctica de pensar las prácticas y las teorías nos lleva a compartir con ellos el deseo de extender la educación más allá de lo que hoy tenemos. Un empeño en el que la Pedagogía Social y la Educación Social no pueden ni deben claudicar. El «maestro sin recetas» (Freire, 2018) y con «grito manso» (Freire, 2011) es, para siempre, un referente clave para cualquier educación que vaya más allá de la instrucción y de la escuela, que ofrezca cada vez más contenidos para ser ciudadanos críticos, responsables y conscientes en un mundo difícil, casi desbocado.

7. Referencias

- Antunes, Â., Pini, F., Padilha, P. R. & Couto, S. (2019). Fertilizing the Unusual (The Praxis of a Connective Organization) (pp. 565-583). In: C. A. Torres (Ed.). *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. Nueva Jersey: Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781119236788.ch31.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graò.
- Beltrán, J. (2019). Reseña. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(1), pp. 81-87. Recuperado el 6 de enero de 2021, de: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/16555>. doi: 10.7203/RASE.13.1.16555.
- Blanco, R. (1982). *La pedagogía de Paulo Freire: ideología y método de la educación liberadora*. Madrid: Zero-Zyx.
- Brandão, C. (2001). Prefacio: Hoje, tantos anos depois... In: A. I. Souza (Org.). *Paulo Freire: vida e obra* (pp. 7-20). São Paulo: Expressão Popular.
- Camors, J. (2011). Hacia la pedagogía que la educación requiere, aquí y ahora. In: M. Krichesky (Comp.). *Pedagogía Social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación* (pp. 9-21). Buenos Aires: UNIPE. Recuperado el 18 de diciembre de 2020, de: <http://bi-biblioteca.clasco.edu.ar/Argentina/unipe/20200416041450/Cuaderno-de-trabajo-2.pdf>.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Caride J. A., Freitas, O. M. & Vargas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Caride, J. A. (2019). La (in)soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la Educación Social. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 6(2), pp. 37-58. doi: 10.24115/S2446-6220202062908p.37-58.
- Carreño, M. (2009/2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, pp. 195-214. Recuperado el 9 de diciembre de 2020, de: https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf.
- Carvalho, J. & Peres, A. (2020). Justiça social e educação: a pertinência da pedagogia crítica de Paulo Freire. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 56, pp. 101-117. Recuperado el 5 de enero de 2021, de: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Joana%20Carvalho%20%20Americo%20Pe-res.pdf>.
- Cortesão, L. & Macedo, E. (2020). Editorial. Paulo Freire: da filosofia política á recontextualização no tempo atual. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 56, pp. 101-117. Recuperado el 5 de enero de 2021, de: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/3_Editorial.pdf.
- Da Silva, R. (2016). Os fundamentos freirianos da Pedagogia Social em construção no Brasil. *Pedagogia Social Revista Interuniversitária*, 27, pp. 179-198. Recuperado el 15 de octubre, de: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135046986010.pdf>. doi: 10.7179/PSRI_2016.27.09.
- Darcy de Oliveira, R. & Dominice, P. (1975). Illich-Freire: Pedagogía de los oprimidos. Opresión de la pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía*, 7-8, pp. 4-16.
- El Correo de la UNESCO*, nº 12, año XXXIX, diciembre de 1986, p. 46. [Año Mundial de la Paz, en un monográfico dedicado a Brasil: «la tierra del sol y la patria del agua»]. Recuperado el 15 de octubre de 2020 de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071641_spa.
- Escobar, J. M. (1989). *Paulo Freire: otra pedagogía política* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense.
- Fernández, J. A. (Coord.) (1986). *Educación de Adultos. Libro Blanco-Libro Abierto*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández, J. A. (2001). Paulo Freire y la educación liberadora. In: J. Trilla (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 313-242). Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1989). Presentació (monografía: Paulo Freire). *Temps d'Educació*, 1, pp. 11-13 [incluye un artículo de Paulo Freire sobre la práctica educativa, de una conferencia pronunciada en l'Escola de Formació del Professorat d'EGB de la Universitat de Barcelona, el día 1 de febrero de 1988]. El monográfico completo está accesible en: <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/issue/view/11222>.

- Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2): pp. 27-43. Recuperado el 7 de enero de 2021, de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27418203>.
- Franco, F. (1973). *El hombre: construcción progresiva*. Madrid: Marsiega.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra [primera edición en español: *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 1969].
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra [primera edición en español: *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI, 1970].
- Freire, P. (1979). *Educación y acción cultural*. Bilbao: Zero-Zyx.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. In: M. Castells et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 83-96). Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1995). *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água [traducción en castellano, a cargo de Agustín Requejo: *A la sombra de este árbol*, Barcelona: El Roure, 1997].
- Freire, P. (2011). *Grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2018). *El maestro sin recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (1996). A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: M. Gadotti (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia* (pp. 69-115). São Paulo: Cortez Editora-UNESCO-Instituto Paulo Freire. Recuperado el 10 de noviembre de 2020, de: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis.
- Gadotti, M. (2005). Pedagogia da Terra e Cultura da Sustentabilidade. *Revista Lusófona de Educação*, 6, pp. 15-29. Recuperado el 23 de octubre de 2020, de <https://revistas.ulusofoa.pt/index.php/rleducacao/article/view/842>.
- Gadotti, M. (2012). Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*, 18(1), pp. 10-32. Recuperado el 15 de enero de 2021, de: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3909/2386>.
- Gadotti, M. (2015). Escuela ciudadana. In D. R. Streck, E. Redín, E. & J. J. Zitkoski (Orgs.). *Diccionario: Paulo Freire* (pp. 197-199). Lima: CEAAL.
- Gadotti, M., Gómez, M. V., Mafra, J. & Fernandes de Alencar, A. (Comps.) (2008). Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado el 15 de octubre de 2020, de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1599.dir/gomez.pdf>.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- García, A. (1993). Educación Social y Trabajo Social: ¿complementariedad o confrontación? In: J. Sáez (Coord.). *El educador social* (pp. 215-233). Murcia: Universidad de Murcia.
- Gelpi, E. (1988). Prólogo: reencuentro con Paulo Freire. In: A. Monclús: *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire (estudio actualizado y entrevista con Paulo Freire)* (pp. 9-13). Barcelona: Anthropos.
- Gerhardt, H. P. (1993). Paulo Freire (1921-97). *Prospects: the Quarterly Review of Comparative Education*, XXIII (3/4), pp. 439-458. Recuperado el 18 de diciembre de 2020, de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freiree.PDF>. doi: 10.1007/BF02195128.
- Giroux, H. A. (1990). Presentación. In: P. Freire. *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación* (pp. 13-25). Barcelona: Paidós-MEC.
- Ghiso, A. (2009). Pedagogía Social en América Latina: Legados de Paulo Freire. (*Revista*) *Relaciones*, Serie: R-Educación, XXIV (s/p). Recuperado el 10 de enero de 2021, de: <http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0008/r-educacion.htm>.
- Graciani, M. S. S. (1999). *Pedagogia Social de Rua*. São Paulo. Cortez Editora (3ª ed.).
- Groves, T. R. (2016). Paulo Freire, la educación de adultos y la renovación pedagógica (1970-1983). *Tendencias Pedagógicas*, 27, pp. 161-176. Recuperado el 14 de enero de 2021, de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/3005>. doi: 10.15366/tp2016.27.006.
- Hernández Aristu, J. (1990). *Pedagogía del Ser: aspectos antropológicos y emancipatorios de la pedagogía de Paulo Freire*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Igelmo, J. & Quiroga, P. (2021). Los viajes de Paulo Freire a España (1984-1994) y la consolidación del ámbito académico de la pedagogía social a partir de los años noventa. *Práxis Educativa*, 16,

- pp. 1-18. Recuperado el 27 de enero de 2021, de:
<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15143>. doi: 10.5212/PraxEduc.v.16.15143.005.
- Jara, O. (2015). Un libro para dialogar com Paulo Freire. In: D. R. Streck, E. Redín, E. & J. J. Zitkowski (Orgs.). *Diccionario: Paulo Freire* (pp. 11-13). Lima: CEAAL.
- Junta Nacional de Semanas Sociales de España (1964). *La educación social y cívica en una sociedad de masas*. Madrid: Rialp.
- Krichesky, M. (Comp.) (2011). *Pedagogía Social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación* (prólogo, pp. 5-7). Buenos Aires: UNIPE. Recuperado el 18 de enero de 2021, de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200416041450/Cuaderno-de-trabajo-2.pdf>.
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire. La Educación como Instrumento para la Justicia Social. *Revista Internacional para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), pp. 9-20. Recuperado el 10 de enero de 2021, de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/982>. doi: 10.15366/riejs2015.4.1.
- Lucio-Villegas, E. & Aparicio, P. (Eds.) (2004). *Educación, democracia y emancipación*. Xátiva: Diálogos.
- Macedo, D. (1999). Freire: el pedagogo más importante del siglo XX. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 13, pp. 6-7. Recuperado el 12 de octubre de 2020, de:
<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/144416/383468>.
- Mayo, P. (2019). Paulo Freire and de Debate on Lifelong Learning. In: C. A. Torres (Ed.). *The Wiley Handbook of Paulo Freire* (pp. 535-550). Nueva Jersey: Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781119236788.ch29.
- McLaren, P. & Leonard, P. (Eds.) (2004). *Paulo Freire: a critical encounter*. Londres-Nueva York: Taylor & Francis e-Library. Recuperado el 20 de noviembre de 2020, de:
<https://libcom.org/files/peter-mclaren-paulo-freire-a-critical-encounter-1.pdf>.
- Medina, O. (2020). *Apuntes para una historia de la educación de personas adultas*. Las Palmas de Gran Canaria: Editorial ULPGC.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima: CEAAL. Recuperado el 30 de noviembre de 2020, de:
<http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1154/1/Jimenez-educación.pdf>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1970): Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado-BOE*, 187, 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (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-BOE*, 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- Monclús, A. (1988). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire (estudio actualizado y entrevista con Paulo Freire)*. Barcelona: Anthropos.
- Moura, G. (2001). Pedagogia do oprimido. In A. I. Souza (Org.). *Paulo Freire: vida e obra* (pp. 69-100). São Paulo: Expressão Popular.
- Nogueira, A. *et al.* (1996). Pensamento de Paulo Freire: uma inspiração para o trabalho pedagógico. In: M. Gadotti (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia* (pp. 651-654). São Paulo: Cortez-UNESCO-IPF.
- Nogueira, A. (Coord.) (2012). *Ambiência: diálogos freirianos e formação docente*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Olabuénaga, J. I., Morales, P. & Marroquín, M. (1970). *Paulo Freire. Concientización y andragogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Ordóñez, J. (1996). O corte epistemológico de Paulo Freire. In: M. Gadotti (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia* (pp. 573-576). São Paulo: Cortez-UNESCO-IPF.
- Osowski, C. I. (2015). Cultura. In: D. R. Streck, E. Redín, E. & J. J. Zitkowski (Orgs.). *Diccionario: Paulo Freire* (pp. 126-128). Lima: CEAAL.
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Palazón, F. (1993). El educador crítico como educador social (la pedagogía emancipatoria en la modernidad y la posmodernidad). In: J. Sáez (Coord.). *El educador social* (pp. 143-164). Murcia: Universidad de Murcia.

- Rama, G. W. (1984). Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular. In: R. Parra, G. W. Rama, J. Rivero & J. C. Tedesco: *La educación popular en América Latina* (pp. 9-105). Buenos Aires: Kapelusz-UNESCO-CEPAL-PNUD.
- Ribas Machado, É. (2012). As relações entre a Pedagogia Social e a Educação Popular no Brasil. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*, 18(1), pp. 55-65. Recuperado el 15 de enero de 2021, de: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3913>.
- Ribeiro Júnior, R. M. & Echeverría, A. R. (2020). Lo inagotable como premisa, la libertad como horizonte: pensando y aprendiendo con Paulo Freire. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), pp. 78-90. Recuperado el 10 de enero, de: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9485>. doi: 10.24310/mgn-mar.v1i3.9485.
- Rodríguez, L. M., Marín, C., Moreno, S. M. & Ruano, M. C (2007). Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XVIII (34), pp. 129-171. Recuperado el 4 de enero de 2021, de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145/14503404>.
- Romão, J. E. (2015). Educación. In: D. R. Streck, E. Redín, E. & J. J. Zitkoski (Orgs.). *Diccionario: Paulo Freire* (pp. 168-170). Lima: CEAAL.
- Salinas, J. (1998). Presentación. *Documentación Social* (monográfico: «Educación y transformación social: homenaje a Paulo Freire»), 110, pp. 5-11 y ss. Accesible en: <https://www.caritas.es/producto/educacion-transformacion-social/>.
- Santos, B. de (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Madrid: Akal. doi: 10.2307/j.ctv1gm01nn.
- Schugurensky, D. (2015). Escuela ciudadana. In: D. R. Streck, E. Redín, E. & J. J. Zitkoski (Orgs.). *Diccionario: Paulo Freire* (pp. 199-201). Lima: CEAAL.
- Scocuglia, A. C. (2006). *A História das Idéias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas*. João Pessoa: Editora da UFPB.
- Souza, A. I. (2001). Educação e atualidade brasileira: a emersão do povo na história. In: A. I. Souza (Org.). *Paulo Freire: vida e obra* (pp. 33-68). São Paulo: Expressão Popular.
- Streck, D. S. (2015). Pedagogía(s). In: D. R. Streck, E. Redín, & J. J. Zitkoski (Orgs.). *Diccionario: Paulo Freire* (384-385). Lima: CEAAL.
- Torres, C. A. (Ed.) (2019). *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. Nueva Jersey: Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781119236788.
- Torres, R. M. (1996). Por que uma releitura de Freire? In: M. Gadotti (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia* (pp. 654-656). Sao Paulo: Cortez-UNESCO-IPF.
- Trilla, J. (1989). La relació teoria-pràctica en la obra de Paulo Freire. *Temps d'Educació*, 1, pp. 15-32. Recuperado el 20 de octubre de: <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/139162/245943>.
- Trilla, J. (1996). Repercussões da obra de Freire. In: M. Gadotti (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia* (pp. 645-646). Sao Paulo: Cortez-UNESCO-IPF.
- Úcar, X. (2016). *Pedagogía de la elección*. Barcelona: UOC.
- Valderrama, R. (2018). Acción socioeducativa en comunidad: el reto de las intervenciones participativas. In: Colectivo JIPS. *Desafíos para la Educación Social en tiempos de cambio: propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa* (pp. 249-267). Archidona: Aljibe-SIPS.
- UNESDOC (2021). Paulo Freire (término de búsqueda). Recuperado el 7 de enero de 2021 de: https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef_0000231684&queryId=d6984bfd-921a-4560-97d0-62da8fdcec5f&posInSet=7.