

## Volver a Freire desde nuevos territorios: saberes y conocimientos

Alicia Inés Villa 

---

### Resumen

---

En el presente artículo se ensayan tres premisas de discusión: 1) Se asiste a un tiempo histórico en el que eclosionan las identidades particulares, ligadas a micro luchas, con nuevos clivajes, con nuevos campos de conceptualización donde la dimensión territorial de la vida nos obliga a mirar otros entrecruzamientos y otras epistemes. 2) Para comprender el estado social de la educación, entendida como la forma en que las personas y las comunidades se organizan para asegurar la transmisión de la experiencia social, es necesario una lectura contextual más compleja que la realizada por Freire al menos en su primera etapa. 3) La pregunta acerca de cómo se educan los adultos/as, dónde se educan los adultos/as, que saberes portan, que saberes buscan, como y con que se identifican (en múltiples identificaciones) requiere andar la distancia temporoespacial entre los educandos de Freire y los nuevos adultos/as educandos que hacen nuestras aulas.

**Palavras-chave:** Paulo Freire, oprimido, territorio, conocimiento, educación de jóvenes y adultos, comunidad.

## **Returning to Freire from new territories: knowledge and scientific knowledge**

**Alicia Inés Villa**

### ***Abstrac***

---

In this article, three premises for discussion are tested: 1) We are witnessing a historical time in which particular identities are emerging, linked to micro struggles, with new cleavages, with new fields of conceptualization where the territorial dimension of life forces us to look at other interweavings and other epistemes. 2) To understand the social state of education, understood as the way in which people and communities organize themselves to ensure the transmission of social experience, a more complex contextual reading is necessary than that carried out by Freire, at least in his first stage. 3) The question of how adults are educated, where adults are educated, what knowledge they carry, what knowledge they seek, how and with what they identify themselves (in multiple identifications) requires bridging the temporal-spatial distance between Freire's learners and the new adult learners who make up our classrooms.

**Keywords:** Paulo Freire, oppressed, territory, knowledge, youth and adult education, community.

## **Introdução**

Revisitas de Paulo Freire y su obra hay muchas. En el año 2021, al cumplirse 100 años de su natalicio, fueron constantes las propuestas para convocarlo desde el recuerdo y también proponiendo revisar sus categorías más sentidas de cara al presente. El año anterior, 2020, se habían cumplido 50 años de la 1era edición de la *Pedagogía del Oprimido*, su libro más citado, lo cual también implicó homenajes y semblanzas de todo tipo. Probablemente alguien pudiera preguntarse si la pedagogía no ha logrado superar a Freire y si no sería tiempo de darle un honroso lugar en los relatos históricos de la educación.

Sin embargo, muchos consideramos que Paulo es, probablemente, el último gran pedagogo moderno, el último intelectual de la educación que produjo un relato centrado en un programa completo, al mismo tiempo que planetario, que permitiera construir una utopía educativa centrada en la liberación de la humanidad de las coordenadas históricas (coloniales, capitalistas y patriarcales) de la opresión. En muy probable que, después de Freire, el campo de producción académica de la pedagogía haya girado hacia lo sectorial, hacia la micro investigación abandonando las grandes cruzadas educativas en favor de los particularismos.

Lo cierto es que no podemos dejar de volver a Freire, en la medida en que los problemas sociales, pedagógicos, humanos que abordó el autor no han desaparecido, es más: parecen haberse agravado, y el algún aspecto parece vivirse una humanidad pre-freireana donde ese despertar humanista de los 1960/70, posteriores a la segunda guerra europea, cuando se avanzó en consensuar derechos humanos indispensables, esa época, como ultimo estertor del iluminismo, parece haber terminado.

Se vuelve a Freire cuando preocupan los usos de la palabra libertad, cuando, al decir de Simón Rodríguez, se multiplican los/as desaharrapados/as, los/as oprimidos/as. Porque las distancias y la exclusión social son cada vez mayores, porque se sofistican cada vez más las máquinas de muerte, porque el planeta no resiste los procesos extractivistas a los que está sometido. En contraparte, la lucha y la resistencia, los procesos revolucionarios a los que refería Freire continúan agitándose en los movimientos sociales que siguen conformando y ampliando los marcos de las luchas en contra de la opresión. Y en cada lucha se expresan pedagogías y contra pedagogías (Segato, 2018) que evidencian proyectos en pugna por hacer lo inédito viable.

Todo retorno a la obra de un autor implica una revisión de algunas de sus categorías centrales y del contexto de producción en el cual surgieron, buscando las interpelaciones que puedan generarse desde las preocupaciones del presente. Esto implica proceder a nuevos diálogos, a dar lugar a nuevas teorías y a la emergencia de nuevos procesos sociales que rediten aquellos que dieron origen al pensamiento freireano. Sobre todo, en lo que se refiere a algunos temas que nos resultarán centrales en este artículo: la naturaleza del conocimiento que circula socialmente, particularmente en los ámbitos escolares, y la preocupación por la educación en

comunidad o comunitaria sobre todo de personas jóvenes y adultas (EPJA) mirada desde el rescate de ciertas nociones de Freire que nos ayudan a repensar y resituar a los nuevos sujetos de la EPJA.

Por ello, en este artículo ensayaré tres premisas que someto a discusión:

- 1) Asistimos a un tiempo histórico en el que eclosionan las identidades particulares, ligadas a micro luchas, con nuevos clivajes, con nuevos campos de conceptualización donde la dimensión territorial de la vida nos obliga a mirar otros entrecruzamientos y otras epistemes.
- 2) Para comprender el estado social de la educación, entendida como la forma en que las personas y las comunidades se organizan para asegurar la transmisión de la experiencia social, es necesario una lectura contextual más compleja que la realizada por Freire al menos en su primera etapa.
- 3) La pregunta acerca de cómo se educan los adultos/as, dónde se educan los adultos/as, que saberes portan, que saberes buscan, como y con que se identifican (en múltiples identificaciones) requiere andar la distancia temporoespacial entre los educandos de Freire y los nuevos adultos/as educandos que hacen nuestras aulas.

### **Territorio, comunidad y vida: nuevos sentidos sobre la educación y el conocimiento**

En relación con las premisas que enuncié en la introducción, quisiera compartir algunas categorías de pensamiento para reflexionar acerca de aquello que se conoce, se sabe, se produce, se comparte como conocimiento en comunidad. La idea de educación en comunidad, comunitaria ha sido fuertemente trabajado en los últimos años por referentes conceptuales como Fernando Huanacuni Mamani, José Osorio Vargas, Marcos Raúl Mejía, Cívís y Riera, Iván Ilich, Catherine Walsh entre otras/os. Estos trabajos tienen en común la idea de pensar lo educativo más allá de la frontera de la escuela para tomar contacto con otras formas de enseñar y con otro tipo de saberes que circulan en la comunidad, en los territorios.

El mundo en que reposan estos autores y autoras habla de una *educación procomún* entendidas como:

(...) movimiento global que viene a redimensionar la educación comunitaria permitiéndonos una relectura de su tradición y la búsqueda de su propia actualidad, de su propia “modernidad”. Movimientos sociales y ciudadanos, plataformas de indignación, redes de solidaridad social animadas por organizaciones no-gubernamentales, redes de cooperación para el desarrollo local, movimientos ambientalistas, feministas, indígenas, entre otras manifestaciones, constituyen el mapa de las nuevas maneras de hacer acción educativa en contextos comunitarios. (Osorio Vargas, 2018: p. 124)

La centralidad de lo comunitario se engarza con otras definiciones del territorio, entendido como esa intersección entre coordenada geográfica y mundo de vida: lugar donde se vive pero también se habita, lugar fáctico pero cargado de significaciones, espacio de

enraizamiento donde se superponen capas sociogeológicas (arqueológicas) pertenecientes a lo originario, lo colonial, lo moderno, lo contemporáneo; territorio como disputa entre su propiedad, su apropiación, su conservación o su expoliación.

La noción de territorio ha sido central para la modernidad colonial, capitalista, europea y extractivista, blanca, patriarcal, cristiana e ilustrada (Villa, Diez, Martínez, Thisted, 2009). Sus intereses y pujas expansionistas dieron importancia estratégica a la idea de territorio en sí (el que se potencia) y territorio en otros (el que se conquista, saquea, anexa) El territorio es medida, es cantidad, es propiedad, es acumulación, es explotación en la lógica imperial.

Inversamente, la noción de territorio es también una noción central para los modos de vida originario. El Puel Mapu, Aike, Abia Yala, Ñande Reco, Ayllú<sup>45</sup>, son todos nombres para designar la tierra que se habita según diferentes pueblos originarios. Pero la relación con esa tierra, la producción de ese “lugar” que se habita invierte la ecuación de modernidad europea: no se es propietario de la tierra, se es propio de la tierra, parte de ella, somos ella, lo cual implica vivir sustentablemente sobre ella, en respeto con ella. Sin dejar de ser el territorio un lugar de producción social y cultural, dicha producción no se disocia de la vida y su vitalidad.

Tomamos el concepto de territorio con los aportes de Saskia Sassen, Jordi Borja, Boaventura de Sousa Santos, Huanacuni Mamani, entre otras referencias. En consonancia con ellos, Renato Ortiz (1996) plantea que los procesos de globalización (de mundialización de la economía y de mundialización de la cultura) han movilizadouna revisión del lugar de los territorios en la configuración de las identidades colectivas de quienes los habitan. Dichas identidades no siempre se fundan en lo común (no siempre forman comunidad) pero comparten vida, destino, saberes y prácticas que hacen posible la vida en un territorio. Al respecto, Jordi Borja (2000) nos dice que

el territorio, especialmente a partir de la modernidad, es la ciudad, lo que ella representa, lo que la constituye desde su construcción imaginaria, sus paisajes, edificaciones, los usos sociales de éstos y el contenido de sus instituciones. El territorio es, entonces, el espacio habitado, donde la historia dialoga con el presente” (Borja, 2000: p. 87)

La idea de territorio remite a las representaciones de ese espacio, a cómo lo narramos, cómo hablamos de él, cómo está escrito en los libros, cómo es designado en los mapas, en definitiva: qué imaginario construido existe acerca de ese espacio local. En un momento histórico, donde los procesos de urbanización han significado el retraimiento de la comunidad campesina o rural, es el espacio urbano el que se constituye como territorio privilegiado,

---

<sup>45</sup> Los vocablos utilizados pertenecen a denominaciones utilizadas por pueblos originarios americanos para referirse al territorio que habitan, al lugar donde viven, que recorren, donde cazan, siembran, y desarrollan en comunidad sus hábitos y creencias.

aunque no único. Las ciudades contemporáneas se presentan como espacios heterogéneos fuertemente segregados, tabicados y conviven con otros espacios que cuesta definir como rurales o campesinos. Aun así, todos estos espacios están atravesados por disputas cada vez más que emergentes. La ciudad (según Carballeda, 2015), al igual que el barrio en tanto escenarios, son textos para ser leídos, escrituras que hablan de las construcciones simbólicas de quienes los habitan, de cómo se construye el sentido de la vida cotidiana desde la cimentación de significados hasta la resolución de problemas prácticos. El mundo institucional de la modernidad es un mundo ciudadano: escuelas, bancos, hospitales, cárceles, el propio Estado se construyeron en ciudades, dentro de ella o en su periferia, definiendo estatus de inclusión y exclusión.

Algunas preguntas que podríamos hacernos en relación con la importancia del relato, y de la simbolización en la construcción de la noción de territorio, y son:

¿Es la misma historia la que cuentan los/as habitantes de nuestros pueblos que la de los libros de historia? ¿Es el mismo relato el de nuestros/as vecinos y vecinas que el de la memoria oficial?

¿Sería parecido o distinto un dibujo realizado por vecinos y vecinas de una ciudad que uno realizado por los “cartógrafos” oficiales?

El territorio como espacio de inscripción de experiencias educativas y trayectorias vitales, es a un tiempo: un espacio simbólico (Segura, 2015), de marcación social (Hall, 2010; Kessler, 2012); un ámbito de experimentación de la igualdad/desigualdad (Segura, 2014); de despliegue de solidaridades y tensiones, de formas de organización local y de formas más amplias de politicidad (Merklen, 2005; Grimson y otros, 2009) un espacio de producción y transmisión de conocimiento (Villa, 2020)

Como lo menciona Tiscornia (2015) territorio es ante todo una categoría política que permite entender tramas sociales en espacios urbanos más amplios. En tanto espacio, el territorio no tiene existencia por fuera de la historia, la forma y el carácter que le imprimen quienes lo habitan y por ende, será objeto de disputas (de dominación, de exclusión, de supremacía, pero también de parentesco, vecindad, trabajo) en determinadas condiciones materiales. El territorio puede implicar diferentes escalas (nación, ciudad, barrio) pero también diferentes procesos (de expropiación, de apropiación, de extracción, de modificación, de reivindicación) Este reconocimiento de escalas y procesos permite hablar de formas de intervención sobre el territorio que pueden dotar diferentes sentidos: civilizatorias, pacificadoras, ocupacionales, reparatorias. Siguiendo a Merklen (2005), en el territorio se sostienen estrategias colectivas de organización social, se ofrecen soportes a los individuos y a sus familias, transcurren solidaridades locales, intercambios, acciones colectivas y vinculaciones con lo político que constituye un entramado de conocimientos, un verdadero “paquete pedagógico” que ha ido formando la experiencia de los sujetos.

Entonces, estamos partiendo de reconocer que el territorio es una fuente de producción de sujetos, de intercambios y, por ende, de conocimientos que en general, no logran adoptar el estatus de conocimiento escolar.

Hace unos años, Pablo Pineau (2001) en un artículo se preguntaba ¿por qué triunfó la escuela? Y respondía a la pregunta diciendo que triunfó porque se hizo cargo de la definición moderna de educación: una matriz de conocimiento ilustrado que prohíbe otros regímenes epistémicos, un orden disciplinar monacal-militar, la homogeneización de la población escolar según las pautas culturales de la burguesía, el aislamiento de la vida comunitaria, junto al concepto de utilidad, entre otros atributos. Entonces, si ese modelo triunfó como forma de organización social de la transmisión del conocimiento (educación) quiere decir que había otras que perdieron, que no triunfaron. Son esas otras las que reivindico y busco casi arqueológicamente en mis investigaciones: las formas de educación comunitaria, que reconocen una horizontalidad de conocimientos, que se organizan en tono a saberes, procesos naturales, ciclos vitales independientes de la edad, del género, de la “capacidad”, que tienen arraigo y sentido en cada territorio y en los sujetos que lo habitan.

Lo hasta aquí expuesto, me llevó a proponer una nueva categoría a la que denomino PEDAGOGÍA DEL TERRITORIO (Villa, 2014), entendiendo por esta aquellos saberes, experiencias, conocimientos, prácticas, cosmovisiones que se construyen en comunidad, que se transmiten de manera consciente en comunidad con un soporte didáctico espontáneo y específico, cuyas fuentes trascienden la experiencia humana para amalgamarse con los saberes de la tierra, de los seres de la tierra, de la biodiversidad, de la supervivencia en clave planetaria. La “pedagogías del territorio” refieren a las pedagogías que emergen del estado de lo educativo en lo social, incorporando la centralidad del territorio en la pedagogía “como campo de acción que busca la democratización del acceso al conocimiento, la producción cultural como acción colectiva, la promoción de los derechos humanos y las búsquedas por la identidad.” (Villa, 2019, p. 14).

Así como Freire necesito diferenciar una pedagogía “dominante” de una pedagogía del oprimido, de esa pedagogía que surge de los modos de ser y de vivir de las clases oprimidas pero que por sobre todo, plantear otras relaciones con el mundo (Freire 2013) la pedagogía del territorio, en tanto concepto en construcción, intenta otorgar visibilidad, valor cognitivo y valor pedagógico al conocimiento que se construye en comunidad, que deviene de la necesidad de la vida, de la reconstrucción de una experiencia enraizada en un territorio entendido como una producción humana más profunda que la mera geografía.

### **De la pedagogía del oprimido a la pedagogía del territorio**

Decía en la segunda premisa, que para discutir sobre el estado social de la educación podemos volver a Paulo Freire y a sus principales categorías de análisis avanzando en el camino



entre la época inicial de la producción del pedagogo y el momento de la modernidad presente. La idea de propia modernidad es interesante para plantear una discusión con Freire en la medida en que la emergencia de los movimientos ambientalistas, indígenas, feministas, LGTBIQ+, de trabajadores/as desocupados/as entre otros, no estaba en el horizonte de la obra freireana y sin embargo sigue dialogando con ella. Todas estas manifestaciones están colocando otras reglas de debate político que no son las mismas que propuso la educación popular en los años 1960/70 y aportando otras definiciones sobre el poder en el campo de la cultura y de la educación para repensar el sentido pedagógico transformativo. Retomando a Osorio Vargas

la emergencia de nuevos sujetos sociales que trabajaban en perspectiva de democratizar la sociedad en todas sus dimensiones (por ejemplo el movimiento feminista), la valoración del espacio local y regional como ámbitos de refundación de alternativas políticas y la emergencia política de los movimientos indígenas (el zapatismo en México) convergen en la configuración de una nueva “pedagogía política”. (Osorio Vargas, 2018: p. 112)

La obra del primer Freire, que se inicia con la Pedagogía del Oprimido hace algo más de 50 años, no contó con la disolución de las utopías revolucionarias, con las nuevas luchas desde las subalternidades: el movimiento feminista, los movimientos por los derechos LGTBIQ+, el movimiento social islámico, Chiapas, el fortalecimiento de las teorías decoloniales, el renacer de la conciencia de la especificidad del sujeto latinoamericano de principios del siglo XXI, el impacto de las redes sociales y las tecnologías digitales en la construcción de las subjetividades, las guerras glocalizadas (Robertson, 1992) (localizadas en un territorio pero pensadas a miles de kilómetros) con la hiperconcentración de la riqueza, el surgimiento de los neo fascismos, la reciente pandemia de COVID 19.

Y, sin embargo, recolocado en este nuevo contexto de época, rescataré algunas nociones freireanas para hacerlas dialogar luego con el concepto de “pedagogía del territorio”.

Para comenzar, el propio concepto de Pedagogía del Oprimido (Freire, 2013) entendida como

(...) Aquella que debe ser elaborada *con él y para él*, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente por la recuperación de su humanidad (...) Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos de lo cual resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación en la cual esta pedagogía se hará. (Freire, 2013: 38)

resulta central para pensar la pedagogía del territorio como la que surge de los enclaves comunitarios donde habitan aquellos hoy sujetos a quienes las lógicas de la exclusión les ha vulnerado sus derechos y los ha dejado en las fronteras mismas, en los bordes porosos de la pobreza y la marginación. De esos territorios oprimidos surge una pedagogía capaz de reflexionar sobre el propio conocimiento socialmente producido en función de la supervivencia material y cultural, y sobre las formas de transmisión de ese contenido capaz de generar lazos comunitarios. Son conocimiento y formas de transmisión elaboradas desde el territorio y para



el territorio en tanto *locus* donde habitan permanentes luchas por los derechos básicos y esenciales. Por eso hablo de una pedagogía del territorio (a diferencia de una pedagogía territorial) en tanto pedagogía surgida desde él, con él y para él.

Resulta necesario analizar el sustantivo oprimido como el sujeto de la pedagogía freireana y que hará inteligible su obra. Los/as oprimidos/as son los “desharrapados del mundo”, “los condenados de la tierra” (Freire, 2013: p. 24) los/as analfabetos/as, los/as campesinos/as, los pueblos en lucha por su liberación. Desde mi perspectiva diré que el sustantivo territorio remite ese lugar donde se organiza la vida en la periferia, ese espacio que se defiende de la expropiación y el extractivismo; las tomas de tierra en las grandes ciudades para fundar barriadas populares, las tierras ancestrales que se reclaman, ese espacio social donde transcurren las vidas al margen de las lógicas hegemónicas y la materialidad capitalista.

Freire propone una pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación haciendo referencia a dos momentos interrelacionados en la pedagogía del oprimido:

El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis con su transformación y al segundo en que una vez transformada la realidad opresora esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía del hombre en proceso de permanente Liberación (...) en el primer momento mediante el cambio de percepción del mundo opresor por parte de los oprimidos y en el segundo por la expulsión de los mitos creados y desarrollados en la estructura opresora que se mantiene con efectos míticos en la nueva estructura que surge de la transformación revolucionaria (Freire, 2013: p. 50)

De la misma manera la pedagogía del territorio refiere al despertar de una comunidad cuando descubre el valor y el carácter imprescindible y situado de los saberes que portan y la centralidad que representan dichos saberes para que toda la humanidad pueda estar y pensar en favor de la sustentabilidad de la vida y del planeta. Antes de ello, la vida en comunidad implica reconocimiento de lo común, la conciencia del que el responsable del dolor y la opresión no es el/la vecino/a (quien está al lado compartiendo las mismas penurias) sino un sistema-mundo opresor que descansa en la reproducción de la desigualdad y el acaparamiento de las oportunidades. Conciencia que se toma en un permanente proceso de lucha por la liberación.

El carácter singular de una pedagogía del territorio (a diferencia de la pedagogía escolar) retoma la importancia de hacer un mapa, una lectura territorial de la misma manera que Freire refería a la importancia, por parte de todo educador, de hacer una lectura de clase. En Cartas a quien pretende enseñar, (2004) Freire escribe

Los gustos de clase, los valores, el lenguaje, la prosodia, la sintaxis, la ortografía, la semántica, cuando la inexperta maestra de clase media asume su trabajo en zonas periféricas de la ciudad, todo esto resulta tan contradictorio que le choca y la asusta. Sin embargo es preciso que ella sepa que la sintaxis de sus alumnos, su prosodia, sus gustos, su forma de dirigirse a ella y a sus colegas, las reglas con las que juegan o pelean entre sí, todo esto

forma parte de una identidad cultural a la que jamás falta un elemento de clase (Freire, 2008, p. 75)

Todo educador, educadora embanderado en la pedagogía del território reconocerá el universo vocabular y semántico producido desde la comunidad, lo tomará como contenido de la educación y lo confrontará cuando descubra en esos saberes resabios de coloniaje. Hará de la identidade del território (una identidad atravezada por dinámicas de dominación de clase, género, etárias, étnicas) de sus problemas y eventuales resoluciones, el punto de partida de las situaciones problemáticas de sus clases. Ese reconocimiento hará que los estudiantes se sientan democráticamente respetados y cognitivamente habilitados en sus modos de saber, de conocer y de transmitir, recuperando su derecho a la palabra.

A esto refería Freire cuando escribe sobre el conocimiento de la realidad de los alumnos y dice

Nuestras relaciones con los educandos a la vez que nos exigen respeto hacia ellos nos imponen igualmente el conocimiento de las condiciones concretas de su contexto que los condicionan tratar de conocer la realidad en la que viven nuestros alumnos es un deber que la práctica educativa nos impone sin esto no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos entonces percibir lo que saben y como lo saben. (Freire, 2008, p. 87)

Finalmente, en este rescate de categorías de Freire quiero retomar la de “educación como situación gnoseológica” (Freire, 2010), porque en definitiva el concepto de pedagogía del territorio implica la asunción del carácter epistemológico de la vida comunitaria que engendra un conocimiento que se valida en sus prácticas, que circula entre sus miembros y que, por estar fuera del canon cientificista moderno, queda excluido del conocimiento escolar e imposibilitado de ser accesible para todos. La educación como una práctica de la libertad es una verdadera situación gnoseológica, “aquella en que el acto cognoscente no termina con el objeto cognoscible ya que se comunica a otros sujetos igualmente cognoscentes (Freire, 2010, p. 89)

Tal acto no implica solo una relación entre sujetos, hay un tercer elemento que lo constituyen los objetos cognoscibles, considerados por Freire como mediatizadores de la comunicación. La idea de acto cognoscente le permite cuestionar la de transmisión unilateral y sistemática del saber, a la que adjudica una de las más importante de sus categorías: la de educación bancaria, entendida como aquella en la que no hay aprendizaje sino memorización y dónde el saber se deposita en un acto de donación para combatir la ignorancia de los educandos. El educador es quien sabe, el agente indiscutible, el sujeto real que deposita y llena a los estudiantes con un tipo de conocimiento presentado como verdad absoluta.

Volviendo la idea de situación gnoseológica -y para finalizar- es en ella donde se da la verdadera educación, qué es comunicación y diálogo; un encuentro de sujetos interlocutores que buscan el intercambio de sus significados que lleva a una educación liberadora. Por eso

para Freire la educación es un vínculo, un encuentro de sujetos que sienten la necesidad de ampliar el diálogo con otros sujetos cognoscentes (Rodríguez, 2015)

El territorio es situación, es conocimiento, es vínculo, pero también un lugar de contradicciones que necesita de la presencia de una educación liberadora de individualismos y refundadora de lo común entramado en la otredad y la diversidad.

### **Diálogos entre pedagogías a propósito de la EPJA**

Para finalizar ¿por qué cuando pensamos la educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores hablamos de pedagogía del territorio? ¿Reemplaza esta categoría la de pedagogía del oprimido?

La noción de territorio ocupa un lugar central en la historia de la EPJA. La necesidad de “salir a buscar” a sus estudiantes siempre fue determinante para la organización de la modalidad, constituyéndose el territorio como un escenario de diálogo para sentir y transformar la realidad sobre las necesidades educativas de los sujetos y como contenido de las propuestas pedagógicas.

Gran parte de las trayectorias educativas de jóvenes y adultos/as se desarrollan, en territorios socialmente críticos y se vinculan con el entramado de organizaciones sociales y comunitarias de los barrios populares. (Casals, 2020) Por ello, la modalidad de educación de personas adultas siempre se constituyó como un proyecto educativo “territorializado”, que se inserta en una dinámica de relaciones compartidas entre saberes curriculares y aquellos otros que devienen de la organización y participación popular, y de los modos de enseñar y aprender la experiencia comunitaria.

En tanto espacio de experiencias compartidas, el territorio es sustrato de saberes, de conocimientos, de modos de vivir, de formas de resolver problemas comunes, de formas de organización popular, de hitos de memoria. Y en tanto tal, los actores territoriales van desarrollando formas genuinas de enseñar, transmitir y aprehender esas experiencias, a las que denominamos como pedagogías del territorio (Villa, 2020) en tanto saberes locales, con procesos de producción propios que emergen y/o se ponen en debate cuando se “recrean” desde el espacio escolar.

La convergencia entre la educación popular y la pedagogía del territorio se encuentra en el reconocimiento de los saberes que circulan, lo que establece un diseño curricular y el lugar de los estudiantes en la situación educativa (Lorenzatti y Tosolini, 2020). El saber producto de las situaciones de vida de jóvenes y adultos configura una lectura del mundo que estos construyen a partir de sus condiciones sociales concretas, de su experiencia vivida a partir de las cuales se pueden plantear propuestas de enseñanza que ubiquen a la educación como acto político.

Las propuestas educativas para personas jóvenes y adultas -a diferencia de las clásicas formas de educación representadas por el imaginario de “la escuela nocturna”- tienen que cumplir con la condición de ser una educación territorializada, esto es, instituciones educativas instaladas en los barrios, localizadas en pequeñas sedes, llevadas adelante en una gestión asociada entre el Estado y organizaciones sociales locales.

Los centros educativos para personas adultas podrían tener un formato trashumante, en continuo movimiento adaptándose a las necesidades de regiones cambiantes, que pueden emplazarse en una zona y mudar a otra conforme las necesidades de las personas. Escuelas que vayan hacia la gente y engendren conocimientos, sentidos y prioridades educativas consensuadas en formas de organización democrática, horarios móviles, delegación de responsabilidades, e incorporación de la escuela a la vida de las personas.

Pero la trashumancia es también una condición para la organización del conocimiento, un conocimiento mutante que ponga en cuestión la colonialidad de los saberes hegemónicos, el orden ilustrado de las disciplinas científicas, la descontextualización y universalización del contenido escolar.

Por todo esto, el/la docente de la EPJA necesita de una formación específica que no asuma la otredad como una condición de inferiorización e infantilización, sino que desarrolle un sentido profundo del respeto, una otredad radical de la cual parta el acto de enseñar. Pensada desde la pedagogía de territorio, la EPJA promueve procesos educativos sostenidos en la solidaridad local, en actores referentes, en recintos no pensados pedagógicamente, pero reapropiados para ello. Donde lo curricular se completa con el universo vocabular y de significados de los estudiantes jóvenes y adultos, pero no se queda con él, lo trasciende y enriquece en un intercambio de múltiples significados.

### **Consideraciones Finales**

En el presente trabajo intenté ensayar algunas reflexiones que hilvanaran la singularidad de este tiempo presente en torno a nuevas epistemologías que desobedecen los cánones clásicos de producción, circulación y validación del conocimiento. Lo cual nos llevó a cuestionar el carácter de las escuelas y de los currículos escolares, especialmente en la EPJA, como los únicos espacios donde habita el conocimiento legítimo. Y traté de demostrar que por fuera del escenario escolar y del canon hegemónico del conocimiento moderno, se producen otros saberes y se desarrollan otras prácticas en torno al saber que considero, podrían enriquecer y contribuir a la democratización de la experiencia escolar.

Esta operación intelectual -la de habilitar otros diálogos de saberes- ya ha sido inaugurada por el pensamiento pedagógico de Paulo Freire y su concepción de la educación popular. Trayendo al presente algunas de sus primeras obras y recontextualizándolas en las actuales coordenadas epocales, asumí la premisa de que, si alguna vez Freire necesitó describir

una pedagogía del oprimido en tanto educación liberadora, es necesario hoy fundar una pedagogía del territorio que permita traer a la superficie aquellos modos de vida que desafían y ponen en cuestión la actual atmósfera extractivista, depredadora y mortuoria del capitalismo del presente.

Asumiendo que una de las consecuencias mas patentes del sistema social es la exclusión de niños/as y jóvenes de las escuelas (a la luz del día) produciendo estudiantes para la modalidad de adultos/as (en el eufemismo de la noche), me he centrado en ella para pensar cómo se educan y dónde las personas adultas, que saberes portan y cómo se dialoga con dichos saberes.

Me arriesgo en este final a **proponer un programa para una pedagogía del territorio** que contenga, en primer lugar, las experiencias de los movimientos sociales locales y globales altermundistas, ecologistas, feministas, de los derechos humanos, juveniles, indígenas y de reivindicación de memorias históricas silenciadas, en espacios educativos con sentido de reciprocidad, cuidado y solidaridad (Paredes, 2013) Experiencias estas que desafían las políticas neoliberales y a la mercantilización de la vida en todas sus dimensiones.

En segundo término, que confronte de manera eficiente la episteme y la ideología en la que se apoya el saber de la pedagogía hegemónica y de los espacios dominantes de las ciencias de la educación que han generado la autonomización del campo de la producción académica del de las prácticas educativas comunitarias y populares (Nájera, 2011). Para ello es necesario cartografiar los territorios pedagógicos (no necesariamente escolares) en su diversidad para visibilizar “educaciones” emergentes de la vitalidad educativa del territorio y de los procesos educativos informales.

En tercer lugar, que proponga una agenda basada en la superación del patriarcado, que desmonte el poder global del capitalismo cognitivo-liberal y que proteja los bienes ambientales y culturales que nos son comunes para superar el control mediático y jurídico, la precarización material de la vida, la exclusión tecnológica, laboral y educacional propias de las condiciones estructurales de este momento histórico.

El programa propuesto no prescinde de ingenuidades. Sabemos que las duras condiciones de vida de muchas personas en espacios urbanos segregados e indignos, carentes de acceso a derechos básicos impone condiciones de vida que enajenan a las personas de su capacidad de organización, de asociación, de solidaridad. Mas que una pedagogía del territorio, se desenvuelve muchas veces y en muchos lugares una pedagogía de la crueldad (Segato, 2018) que enseña mezquindades, resentimientos, desconfianzas. Siguiendo a Rita Segato, la exacerbación de la crueldad y del dolor intencionado hacia los otros, se explica por múltiples factores, entre los cuales se encuentra el proyecto histórico del capitalismo: una relación entre las personas basada en funcionalidades, utilidades e intereses, pero también en degradaciones, hostigamiento y violencia. La forma violenta de relacionarse con los otros obedece a los que la

autora denomina “la teología del capital”: una razón competitiva, desarrollista, calculadora, extractivista, acumulativa, concentracional. Una teología donde la noción africana de Ubuntu –Soy porque Nosotros Somos– queda remplazada por la ética neoliberal en la que podemos

(...) acostumbrarnos al espectáculo de la crueldad en un sentido muy preciso: que naturalicemos la expropiación de la vida (...) Expropiar el aliento vital pasa a ser visto como un mero trámite que no comporta dolor, un acto maquinal (...) Por eso podemos decir que la estructura de personalidad de tipo psicopático, no vincular, desafectiva en lo que respecta a emociones o sentimientos es la personalidad modal de nuestra época por su funcionalidad en la fase actual del proyecto histórico del capital: la relación entre las personas vaciada y transformada en relaciones entre funciones, utilidades e intereses. (Segato, 2018, pp. 12 y 13)

La noción de educación humanizadora que propuso Freire implica dejar atrás el pensamiento colonial, las aporías del neoliberalismo y el ethos del capital para ejercer una desobediencia capilar frente a esas tres premisas. Erosionar las jerarquías y elegir el camino del desmonte del proyecto individual, del proyecto deshumanizante, del proyecto cosificador, del ambiente mortuorio y de decadencia de lo comunal, que estamos atravesando. (Villa, 2018)

Volver a la empatía, al compromiso, al respeto por la otredad de la que somos parte, recuperar los jirones de comunidad que han sobrevivido a pesar de los procesos de colonización. Poner en práctica alternativas a la actual cultura política neo-neoliberal que perpetua el poder patriarcal, territorial, mafioso y violento (Villa, 2018) Volviendo a Segato (2018: p. 64) “debemos soñar, pero no los sueños del patriarca. Debemos inspirarnos en el tiempo y en los pueblos que tenían y aún tienen sus sueños propios, es decir un mundo donde la pluralidad de aspiraciones y metas de satisfacción es todavía posible”.

Mientras sigamos pensando qué sueños soñar, la utopía de Paulo Freire nos seguirá acompañando.

## **Referencias**

- BORJA, Jordi. (2000). El gobierno del territorio y la urbanización. Disponible en Internet en: <  
[http://www.urbared.ungs.edu.ar/debates\\_presentacion.php](http://www.urbared.ungs.edu.ar/debates_presentacion.php).
- CASALS, L. Educación y territorio. Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos a través el Plan FinEs en el Área Reconquista de Gral. San Martín (tesis de maestría). Universidad Nacional de San Martín. (2016). Disponible en: <http://www.unsam.edu.ar/ciep/wp-content/uploads/2018/03/2.Casals.pdf> Acceso em 15-7-2023.
- CARBALLEDA, A. El territorio como relato. Una aproximación conceptual. **Revista Margen** (76) La Plata: Facultad de Trabajo Social, 2015. Disponible en: <https://www.margen.org/suscri/margen76/carballeda76.pdf> Acceso em 15-7-2023.
- CIVÍS, M. Y RIERA, J. **La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción socio pedagógica interprofesional**. Valencia: Nau Llibres, 2007.



- DE SOUZA SANTOS, B. (2003) “Globalización y Democracias”, **Memoria Virtual** N° 175, México: septiembre 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogía del Oprimido**. Madrid: Siglo XXI, 2013. 3ra edición.
- FREIRE, P. **Cartas a quien pretende enseñar**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.
- FREIRE, P. **¿Extensión O Comunicación?: La Concientización En El Medio Rural**. 1a.ed. Mexico: Siglo XXI, 2010.
- HUANACUNI MAMANI, F. **Vivir bien / Buen vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales**. La Paz: Ed. del Instituto Internacional de Integración, 2010.
- ILLICH, I. **La sociedad desescolarizada**. Buenos Aires: Godot, 2011.
- KESSLER, G. **Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013**. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica. 2014.
- LORENZATTI M. DEL C. Y TOSOLINI, M. Los aportes de Freire para repensar las prácticas de enseñanza con jóvenes y adultos. **En Revista del IICE - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Facultad de Filosofía y Letras. N° 48 – Pp. 43-55, 2020.
- MERKLEN, D. **Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)**. Buenos Aires, Argentina: Gorla. 2005.
- MEJÍA, M.R. Educaciones y Pedagogía Críticas desde el Sur. Ministerio de Educación: La Paz. 2022. Disponible en: [http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/discos-1/alternativa\\_especial/analisis/667.pdf](http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/discos-1/alternativa_especial/analisis/667.pdf). Acceso el 15-7-2023. Acceso em 15-7-2023.
- NÁJERA, E. A la búsqueda del sujeto pedagógico. Encuentros entre Pedagogía Social y Educación Popular en Chile. En Recesky, M. (Compilador) **Pedagogía Social y educación popular Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación**. La Plata, Argentina: UNIPE, 2011.
- ORTIZ, R. (1996). Otro territorio. **Revista de ciencias sociales**, (4), 143-163. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1423> Acceso em 15-7-2023.
- OSORIO VARGAS, J. **FREIRE ENTRE NOS. A 50 años de Pedagogía del Oprimido**. La Serena Chile: Nueva Mirada, 2018.
- PAREDES, J.P. (2013). “Movilizarse tiene sentido: análisis cultural en el estudio de movilizaciones sociales”. **Psicoperspectivas** 13, 2 (pp. 16-27). Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242013000200003](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242013000200003) Acceso em 15-7-2023.



- PINEAU, P, DUSSEL, I y CARUSSO, M. **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.** Buenos Aires: Paidós, 2001.
- ROBERTSON, R. **Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad. Cansancio del Leviatán: problemas políticos de la mundialización.** Madrid: Trotta, 2023.
- RODRIGUEZ, L. **Paulo Freire: Una biografía intelectual.** Buenos Aires: Colihe.
- SASSEN, S. **Territorio, autoridad y derechos De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales.** Buenos Aires, Argentina: Katz. 2010.
- SEGATO, R. **Contra-pedagogías de la crueldad.** Buenos Aires, Prometeo, 2018.
- TISCORNIA, S. Reflexiones sobre el uso de la categoría “territorio”. Política y derechos. **Revista Jurídica de la Universidad de Palermo**, (1), 191-200, 2015.
- VILLA, A. I., THISTED, S., MARTÍNEZ, M. Y DIEZ, M. Procesos educativos y escolares en espacios interculturales. **Decisio** (24), 79-85. 2009. Recuperado de [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9896/pr.9896.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9896/pr.9896.pdf) Acceso em: 15 jul. 2023
- VILLA, A. I. Pedagogía Social I. **Módulo de Aprendizaje** (documento inédito). Universidad Nacional de Villa María. 2014.
- VILLA, A. I. FinEs2: Una pedagogía social, una pedagogía del territorio, una didáctica integrada. En D. García (Coord.) **Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y adultos. Prácticas de Educación Popular en el sistema educativo formal** (pp. 27-38). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas, 2019
- VILLA, A. I. Educación Formal Alternativa: jóvenes, adultxs y territorios. **Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología**, [S. l.], n. 2, p. 31-52, 2020. Disponible em: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/2809>. Acceso em: 15 jul. 2023
- VILLA, A. I. Prólogo. La escuela violentada: nuevas formas de violencia en contextos escolares, la escuela en clave de violencia y paz. Martínez Herrera, O. y Ospina Osorio, D. (Coord) Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales, 2018
- WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos, en: Walsh, C. (editora), **Pedagogías Decoloniales**, Tomo I, Quito: Abya-Ayala. (2013). Disponible en: <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20%20oPedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>. Acceso el 15 de jul. de 2023.

### **Biografía Resumida**

---

**Alicia Inés Villa:** Profesor(a) titular de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Investigadora Principal de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Magister em Investigación Educativa por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile) Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Sus investigaciones versan sobre la educación social, la educación de jóvenes y adultos, las desigualdades educativas.

**CV:** <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/perfiles/1402VillaA>

**Contato:** alivilla@gmail.com