

## El diálogo freireano como facilitador de subjetivación política

Daniel Alejandro Garcia 

---

### Resumen

---

Este artículo presenta la dimensión dialógica en la propuesta gnoseológica de Freire y su relación con la cultura escrita en las prácticas orales. Particularmente, se pretende analizar brevemente las variaciones socioculturales del habla en los contextos de aula y la pregnancia de ciertas valoraciones hegemónicas sobre las maneras de hablar, en virtud de la importancia de un determinado "hablar bien" (TROGLIA, 2012), para enmarcar aquella práctica dialógica que decide abandonar el "mutismo" (FREIRE, 1965). También, articulando algunas citas de Freire, se propone un contexto de valoración específica de los modos de enunciación, con el objeto de abandonar privilegios asociados a la escritura exclusivamente, desde la comprensión de la oralidad y la escritura como dos componentes de una misma práctica. Además, será relevante en su desarrollo, analizar la asunción de otras voces por parte de quienes estudian en el marco de los procesos de subjetivación que se derivan de las propuestas educativas de Freire. Sobre todo, se vuelve fundamental la identificación de aquellos procesos de subjetivación política emergentes y los nuevos modos de enunciar desde las posiciones subjetivas de quienes atravesaron instancias formativas.

**Palabras clave:** Diálogo, Cultura Escrita, Prácticas de oralidad, Subjetivación política, Prácticas socioculturales.

## O diálogo freireano como facilitador da subjetivação política

Daniel Alejandro Garcia

### Resumo

---

Este artigo apresenta a dimensão dialógica na proposta epistemológica de Freire e sua relação com a cultura escrita nas práticas orais. Em particular, pretende-se analisar brevemente as variações socioculturais do discurso em contextos de sala de aula e a prevalência de certas avaliações hegemônicas sobre os modos de falar, em virtude da importância de um certo “falar bem” (TROGLIA, 2012), para enquadrar essa prática dialógica que decide abandonar o “mutismo” (FREIRE, 1965). Também, articulando algumas citações de Freire, propõe-se um contexto de valorização específica dos modos de enunciação, de modo a abandonar privilégios associados exclusivamente à escrita, a partir do entendimento da oralidade e da escrita como dois componentes de uma mesma prática. Além disso, será relevante em seu desenvolvimento analisar a assunção de outras vozes por quem estuda no marco dos processos de subjetivação que derivam das propostas educativas de Freire. Acima de tudo, torna-se fundamental identificar aqueles processos de subjetivação política emergentes e as novas formas de enunciar a partir das posições subjetivas daqueles que passaram por instâncias formativas.

**Palavras-chave:** Diálogo, Cultura Escrita, Práticas de Oralidade, Subjetivação Política, Práticas Socioculturais.

## **Introducción**

Este artículo fue escrito en el marco de mi investigación doctoral en el área de la Educación de Jóvenes y Adultos<sup>44</sup>, cuyo tema gira en torno a la relación de la cultura escrita con los procesos de subjetivación política de trabajadores organizados de la economía popular. En el mismo procuro abordar la dimensión dialógica en la propuesta gnoseológica de Freire y su relación con las prácticas orales que componen la cultura escrita en las personas adultas que se alfabetizan y transitan su escolarización.

Un aspecto central sobre el que se asienta esta tesis es la hipótesis de la necesaria relación de la cultura escrita con los procesos de “subjetivación política” en los movimientos sociales de los que habla Palumbo (2017). Para la autora, la subjetivación política se refiere a los procesos subjetivos que ponen en discusión las identificaciones de las subjetividades individuales, “caracterizadas por la relativa ausencia de voz y cuerpo”, para proponer nuevas subjetividades. Lo que propone la subjetivación política es el desarrollo de subjetividades colectivas que “toman la palabra y ponen el cuerpo a partir de la inclusión en y la afirmación de un “nosotros” (PALUMBO, 2017). Estos procesos de subjetivación política componen un proceso revelador para comprender ciertos modos de construcción y apropiación de prácticas letradas en una población adulta de escasa y nula escolaridad.

De ahí que resulta muy importante el camino de la cultura escrita para hablar de la realidad y leerla, siendo esta “una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía” (FREIRE, 2014), un lugar de autoría desde el cual leer enunciados de transformación en el mundo. Esa es la posición de cada persona como autor o “intérprete dos enunciados que o atravessa” (PEREIRA, 2021), teniendo en cuenta determinantes de la política y la dialéctica entre la subjetividad y las expectativas sociales que acotan las posibilidades de expresión de una voz propia. Para analizar el diálogo freireano en este aspecto, desde la concepción de la cultura escrita y los nuevos estudios de literacidad, la oralidad y la escritura se comprenden como dos componentes intrínsecos de una misma práctica.

Los “nuevos estudios de literacidad” sitúan a la lectura y escritura en el marco de prácticas sociales más amplias (STREET, 1993, KALMAN, 2004). Es decir, las actividades y las acciones que conforman las diversas prácticas sociales se diferencian según las condiciones operativas de los contextos singulares donde se desarrollan y a su vez están vinculadas con otros contextos en medio de relaciones de poder (STREET, 2005). Sobre la relación entre este enfoque de los nuevos estudios de literacidad y el pensamiento de Freire, plantean Lorenzatti

---

<sup>44</sup> El título de mi proyecto de Tesis Doctoral es “Cultura escrita, subjetivación política y organización colectiva de alternativas de trabajo en el ámbito de la economía popular, social y solidaria en Buenos Aires.” y será dirigido por la Dra. Judith Kalman y co-dirigido por el Dr. Javier Di Matteo. (Universidad Nacional de Luján). La inscripción institucional del Doctorado es la Universidad Nacional de Chilecito, Argentina.

y Tossolini (2021) que existen notables continuidades, sobre todo porque en ambos casos, los procesos de aprendizaje se entienden en espacios sociales vitales.

En este caso, nos enfocaremos en algunas dimensiones de los contextos formativos y en las variaciones socioculturales del habla en tales contextos. En las aulas, se registra la pregnancia de ciertas valoraciones hegemónicas sobre las maneras de hablar, en virtud de la importancia de un determinado "hablar bien" (TROGLIA, 2012). Sin embargo, en muchos de los procesos de alfabetización y escolarización, existen dinámicas áulicas que generan condiciones en las cuales las personas abandonan el "mutismo" (FREIRE, 1965) y dialogan, autovalorando y fortaleciendo otros modos de enunciación, otras voces por parte de quienes estudian. Estas dinámicas hallan relación con procesos de subjetivación que se derivan de las propuestas educativas de Freire.

Las instancias de fortalecimiento identitario a partir de la disponibilidad de nuevos repertorios culturales, en diálogo con los propios saberes y recorridos, puede recogerse identificando estos nuevos modos de enunciación desde las posiciones subjetivas de quienes atravesaron instancias formativas, vinculados a procesos emergentes de subjetivación política (enunciaciones de autorreflexión sobre la situación histórico política del sujeto, enunciaciones de afiliación y representación del sector, enunciaciones que dan cuenta del derecho a la participación, entre otras)

Como dato de amarre de estas aproximaciones, se explicita que la pregunta que gira en el fondo de este análisis es si es posible avanzar en los procesos de asunción del pensamiento crítico y de la subjetividad política de quienes se educan en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (en adelante EPJA) sólo apelando al "diálogo". Cuando la vivencia de la politicidad supone entornos de hostilidad, luchas por la hegemonía y disputa política, parece difícil avanzar en la formación de subjetividades políticas desde la radicalidad del diálogo amoroso, humilde y horizontal que plantea Freire (1965) como condición de posibilidad de la criticidad. Mucho más cuando éste afirma que "el pensar acertadamente es dialógico y no polémico" (FREIRE, 2004).

### **Un planteo dialógico inicial**

En 1965, desde su exilio en Chile, Paulo Freire escribe "La educación como práctica de la libertad". Allí propone la centralidad del diálogo en las prácticas pedagógicas y afirma que "existir es más que vivir" (FREIRE, 1965). Freire advierte que, por encima del transcurrir de la vida, para promover con densidad ontológica la existencia de las personas, hay un modo de vivir humanizado. Este modo de vivir se relaciona con la apropiación del propio ser y de las propias palabras, en diálogo con otras personas, con el objetivo de comprender y transformar la realidad.

La experiencia de interacción y diálogo que se desprende del desarrollo de los espacios de enseñanza y aprendizaje freireanos es, por lo tanto, un camino de humanización que implica la transformación del mundo y la identificación de la estructura de alienación y opresión de las personas, estructura sostenida por “falsas palabras”. Cabe decir que, en el ejercicio de la subjetivación, el diálogo dinámico y constante, sobre el mundo y con el mundo (FREIRE, 1970), es inseparable de la acción y por lo tanto hace eficaces y verdaderas las palabras en el espiral de transformación que impulsan los procesos pedagógicos, con lo cual la existencia no puede pensarse desde Freire por fuera de las prácticas de enunciación. La cultura escrita y las prácticas de oralidad, en particular, envuelven y atraviesan la experiencia vital. En palabras del autor: “La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo” (FREIRE, 1970, p. 106). Por lo tanto, hay un desafío pedagógico a asumir: la incorporación epistémica de los desarrollos de la oralidad, al interior de la cultura escrita, en el hecho educativo.

Esto no se produce sino en relación a la incorporación del elemento cultural en el planeamiento pedagógico: la cultura que las personas habitan, la cultura en las prácticas cotidianas, cuya comunicación e historia son predominantemente orales (KAHMANN, 2008).

Por lo tanto, a través del diálogo, el camino de humanización y afirmación de la historicidad propuesto por Freire (1965) se hace palpable en diversos escenarios socioculturales, con las particularidades y tensiones propias de la expresión de las identidades de las personas participantes en los proyectos educativos. Las características socioculturales emergen en los contextos de interacción y diálogo, en consonancia con la definición que hace Freire de su pensamiento pedagógico en tanto “teoría de la acción cultural” (1972), desde los principios derivados de su práctica en los “círculos de cultura popular”. En estos, pequeños grupos de enseñanza y aprendizaje en los lugares donde las personas trabajan o habitan, se producían problematizaciones y síntesis respecto de las imposiciones culturales y los caminos de la liberación desde el diálogo y la reflexión (GAJARDO JIMÉNEZ, 2021). Como se observa, no se proponía en ellos la aceptación de prescripciones culturales impuestas ni tampoco la vulgarización de la cultura en el anhelo de su democratización (FREIRE, 1965); antes bien, el camino elegido suponía la intensificación del pensamiento crítico y un refinamiento cultural en cuanto al desarrollo de problematizaciones y acciones transformadoras.

Sin embargo, aun cuando Freire explicita el papel de la oralidad en estos procesos dialógicos de enseñanza y aprendizaje que constituyen su práctica, algunos de sus críticos aluden a la escasa atención y el débil estudio que el maestro brasileño parece haberle prestado al componente de la enunciación oral (COBEN, 2001). Más bien, Freire “argumenta que el lenguaje oral es imposible sin el pensamiento y ambos remiten al mundo al cual refieren” (LORENZATTI y TOSOLINI, 2021, p.52)

## **Hablar bien**

En lo que sigue, el análisis de la propuesta metodológica freireana tiene como referencia significativa la selección que hace TROGLIA (2012) de algunos textos de Freire.

En su método dialógico, activo, crítico, participativo, el maestro brasileño proyecta desde las expresiones orales del universo vocabular, la producción de situaciones existenciales que serán contenido de las planificaciones áulicas (FREIRE, 1965).

Como se infiere de lo expuesto previamente, para trabajar sobre los énfasis en las prácticas de oralidad en el método freireano, es importante mencionar lo que sucede con la lengua oral y sus variaciones en las prácticas escolares. En este sentido, se relevan legitimaciones, tensiones y dificultades en cuanto a la valoración de las prácticas orales que las personas desarrollan de manera habitual, ya que esta es la experiencia inicial con la que se topan las personas al acercarse a las propuestas de la EPJA. La cultura hegemónica erige un tipo de autoridad cultural que postula un modo de hablar estándar (TROGLIA, 2012), representativo del “buen decir” configurado desde el statu quo. Detrás de estas decisiones se concibe a la lengua de manera unívoca, lineal, transparente y adecuada en cuanto a la facilitación de la comunicación.

En realidad, si pensamos a la lengua como experiencia, esta hipótesis de transparencia se cae por su propio peso. La lengua como experiencia es la que permite que la vida hable (HURTADO VALERO, 2001) y revele el rostro intransferible y múltiple de una realidad que siempre contará con una porción inasible. No puede ser homogénea, rígida y uniforme sino que es más bien una polifonía de voces diversas. La lengua, por lo tanto, siempre será diálogo e interacción de enunciaciones y enunciadores que son expresivos de la naturaleza viva de la sociedad. La lengua se explica a sí misma como una conversación continua, la conversación humana que nos precede y en la que nos inscribimos al nacer en una determinada cultura y que prosigue más allá de nosotros, en múltiples escenarios de participación (DUSSEL y SOUTHWELL, 2005). El carácter vivo y participativo de la lengua es asumido cabalmente por Freire desde la experiencia ya mencionada de los círculos de cultura popular en el sertao nordestino.

Por este motivo, las acciones pedagógicas y didácticas concretas, al pensar la oralidad, se topan con distintas variedades lingüísticas, ninguna en particular más correcta que otra. Esas variedades de la lengua se convierten en un contenido de enseñanza en el aula de la educación permanente de jóvenes y adultos, cuestión que entra en tensión de inmediato con los usos hegemónicos de la palabra oral en la escuela y las teorías implícitas en los modos de enseñar de los docentes.

El prestigio que adquiere una variedad por sobre otra se vincula con las representaciones sociales que se construyen en torno a una manera de hablar y cada manera disputa sentidos con la variedad lingüística que instala la escuela acerca de lo que es “hablar

bien”. Cada región geográfica o cultural, la edad de las y los hablantes, sus situaciones socioculturales, sus pertenencias a determinados grupos, prefiguran variedades de la lengua, formas propias de hablar que responden y representan a alguna de las características aludidas (TROGLIA, 2012).

En la práctica freireana se propone el conocimiento y la comprensión de las lenguas de quienes estudian, su universo vocabular (FREIRE, 1965) y un entorno de expresión, respeto, confianza y libertad de opinión que habilite a la reflexión. El insumo fundamental de los procesos reflexivos son las interacciones lingüísticas que instalan temáticas propias de la vida y los problemas cotidianos de quienes estudian. Se reconoce la diferencia lingüística como alteridad y se interpelan los usos subalternos de la lengua respecto a usos dominantes (TROGLIA, 2012). Sin embargo, al no ser esta la práctica escolar hegemónica, la EPJA atraviesa tensiones para tramitar las relaciones que ocurren en el aula, ya que claramente no se trata de disputas entre lenguas diferentes o entre las variedades de una misma lengua sino entre sujetos y grupos. Los prejuicios y las actitudes desvalorizantes se encarnan en las personas.

Para el pensamiento freireano, en tanto teoría pedagógica de la acción cultural, estos procesos suponen el acompañamiento en el pasaje de una mirada ingenua sobre la realidad a una mirada crítica y en ese pasaje es fundamental articular como categoría analítica transversal el concepto antropológico de cultura (FREIRE, 1965). Por lo tanto, se plantea la necesidad de considerar las diferencias socioculturales en los usos discursivos frecuentes en las situaciones de diálogo, los puntos de partida en las prácticas del lenguaje y los discursos necesarios, esperados y a construir, desmontando los prejuicios que se imbrican en ellas, para poder abrir una reflexión sobre la lengua oral y escrita y habilitar una comprensión de las trayectorias, las expectativas y las aproximaciones a nuevas voces elegidas por las personas que estudian.

### **Valoraciones de la oralidad**

Como señala KAHMANN (2008), hace falta ponderar el papel de la oralidad y la tradición en el contexto actual, de manera genérica, para comprender su rol en los procesos pedagógicos en clave de educación popular y de la EPJA. Esta autora, relejendo a Freire, propone el rescate de la cultura oral como acción pedagógica, en tanto acción que sostiene las prácticas educativas.

Sostiene Kahmann (2008) que el siglo XX asiste, de manera general, a un vaciamiento de la tradición oral, la “experiencia que va de boca en boca” (BENJAMIN, 1987) en favor del predominio de la comunicación escrita y que por este motivo es importante interpelar algunas perspectivas que desvalorizan el componente de la oralidad en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Si bien este señalamiento puede ser controversial desde los nuevos estudios de la literacidad, me propongo como desafío poder pensar lo específico de este rescate de la oralidad

sin olvidar el carácter imbricado de la lengua oral y escrita, a los fines prácticos concernientes a los usos de la oralidad y la escritura en la EPJA. Particularmente, el cuestionamiento sobre el lugar de la oralidad es inevitable en los ámbitos de formación de ciudadanía crítica, propios de la EPJA, asumiendo un contexto social donde el poder está asociado a la palabra escrita.

Dado que la educación debe ser respetuosa de la formación de la autonomía (FREIRE, 2004), la relación de la autonomía con los usos de la lengua oral y escrita son aspectos que se articulan con la experiencia de subjetivación y empoderamiento subjetivo verificada en la población de la modalidad de EPJA.

La globalización es uno de los fenómenos responsables de la pérdida de la capacidad de transmitir experiencias, como señala Martín Barbero (1996). Cuando la experiencia no se puede transmitir, no sólo se afecta la memoria y la percepción del estudiante como sujeto histórico, sino que se compromete el propio proceso educativo.

El proceso social de vaciamiento de la oralidad está relacionado con el desvanecimiento de los afectos y con el cambio de paradigmas que vive la sociedad globalizada. Como respuesta, la educación freireana comprometida con la formación ciudadana propone el diálogo también entre el pasado y el futuro, involucrando la perspectiva histórica en un mundo cambiante. Esto implica no sólo la tarea de asegurar el futuro, sino también la de asumir la responsabilidad del pasado. Esta perspectiva es un instrumento facilitador para la promoción de procesos de democratización comprometidos con los derechos humanos y atentos a las cuestiones de las minorías y de género, en la necesaria vinculación de las experiencias de EPJA, educación popular y educación freireana.

La valoración de las habilidades orales para transmitir experiencias como materialización de la historicidad tiene múltiples efectos en términos de la subjetivación de quienes estudian. Y adquiere una connotación especial en los proyectos formativos para aquellas personas que pasaron toda su vida sin dominar los secretos de la escritura y que, sin embargo desplegaron sus trayectorias vitales en espacios de vida familiar, trabajo, supervivencia, lucha, etc. y encuentran en la EPJA un espacio de valoración y resignificación de la transmisión dialógica de esas experiencias. La EPJA, imbuida del espíritu freireano es un acto esencialmente comunicativo: sin diálogo y sin escucha no hay formación.

Mühl y Biazus (2007), al abordar el concepto de diálogo en la concepción epistemológica y pedagógica de Paulo Freire, explican que el mismo involucra tanto la dimensión de la intelectualidad como la de la emoción y el sentido de la existencia. Para estos autores, el diálogo freireano como proceso de interacción con otros, conduce a una construcción de comprensiones y conceptos sobre la realidad orientada a la superación de una visión lógica positivista del conocimiento. El positivismo reduce el conocimiento a una visión simplista que distorsiona los procesos de la autocomprensión humana y la comunicación, atrapado en las dualidades correcto - incorrecto, bien - mal, conocimiento superior -

sentido común, etc. Para Mühl y Biazus (2007), existen algunos obstáculos específicos para el desarrollo del diálogo: la mirada autoritaria, la pulsión competitiva y el ansia de convencimiento, generalmente presente en el contexto de la comunicación actual. Estos obstáculos, muchas veces de manera violenta, se expresan en lo que Freire (1965) denomina el “antidiálogo”.

En síntesis, el concepto freireano de diálogo pedagógico es una categoría epistemológica que asume una relevancia estratégica frente a los desafíos de una EPJA posicionada desde los sujetos que corporizan la injusticia, la exclusión; una EPJA que requiere enfatizar el lugar de la oralidad en los procesos de subjetivación de quienes estudian.

### **Subjetivarse en la propia voz y en la enunciación política**

Asumirse como sujeto social, histórico, comunicante, realizador de sueños (FREIRE, 1984)... Existir humanamente, pronunciar el mundo (FREIRE, 1965)... Son todas acciones que van de la mano del diálogo y que desde la oralidad implican la subjetivación y en el mismo acto la transformación del mundo.

Gutierrez Ríos (2018) conceptualiza la oralidad como “una práctica social y cultural de naturaleza dialógica y multimodal. Este carácter hace que tengamos que considerar no una, sino varias oralidades e invocarlas como prácticas o acciones vivas y transformadoras” (p. 88). Para Cardenas Giraldo y Torres de Ortiz (2020), siguiendo a Gutiérrez Ríos (2018), la oralidad implica el proceso de producción o habla y otro proceso de comprensión, escucha e interpretación. Dicen estos autores que estos procesos,

se materializan en el discurso oral, el cual se enriquece con códigos no verbales, paralingüísticos (entonación, énfasis), kinésicos (movimientos corporales y gestuales) o proxémicos (manejo del espacio físico). Además, la oralidad presenta dos registros o estilos determinados por el contexto de uso: el informal o espontáneo, propio de la conversación cotidiana familiar y social, y el formal, que responde ante todo a espacios académicos. Cuando hay interacción oral se abren las posibilidades de hallar coincidencias, afinidades, reconocimientos, así como también oposiciones, contradicciones, rivalidades; lo cual (...) muestra un camino hacia construcción de una ética dialógica, es decir, del reconocimiento de la voz de los sujetos que interactúan, el uso de la palabra para analizar y resolver problemas. (CARDENAS GIRALDO y TORRES DE ORTIZ, 2020, p. 25)

Para Kahmann (2008), la oralidad es la herramienta que posibilita el rescate del diálogo entre culturas y permite darle voz a los excluidos, inclusive “vociferando un nuevo horizonte de expectativa” y fortaleciendo la autoestima de identidades sofocadas a partir de la revisión oral (de múltiples oralidades). En este sentido, al decir de KAHMANN (2008), la promoción y valorización de las voces otras con las cuales el educando se puede identificar contribuye a retener lo narrado y evocar posteriormente (BENJAMIN, 1983).

Si bien Freire (1970) plantea que “escribir fija la fuerza de la oralidad en el tiempo”, no desvaloriza el papel del componente oral en la subjetivación propia del pensamiento crítico, aunque en sus escritos de Chile lo ligue como pensamiento acertado centralmente a la

escritura. En una evolución posterior examina qué sucede cuando las sociedades y sus prácticas de oralidad alcanzan el estado de la escritura, para exhortar a no inmovilizar la experiencia de la oralidad ya que según su visión, se burocratiza la enunciación oral desde la formalización de la escritura (FREIRE, 1970). En este sentido afirma que, respecto de la relación con el mundo, por el contrario: "No existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo." (FREIRE, 2004)

El lugar de "redecir" parece un espacio de oportunidad propio de los procesos de subjetivación de la pedagogía freireana, de hacerse cargo de una voz propia que repiensa el mundo y avanza en la construcción de otra posición en él.

Estas consideraciones se ubican en un planteo amplio de la pedagogía freireana que esgrime la defensa de una educación que no crea posiciones fijas o establecidas sino que las interpela, "es valiente para llevar al hombre a una nueva posición frente a los problemas del mundo y de su época" (FREIRE, 1965). Este tipo de educación utiliza el papel formador de la rabia justa, para la protesta contra el desamor, la violencia y la injusticia (FREIRE, 2004). Es una educación que se despliega en el marco creativo de la discusión y el debate, hasta el debate con las mismas personas sobre su derecho a la participación. Es más, la naturaleza política de la educación, lleva a Freire (2016) a plantear que la pedagogía freireana exige la autopercepción de los participantes a favor o en contra de algo o de alguien.

El análisis de la cultura oral en la cual vivimos, basada en la palabra, como el continente en el cual se despliegan estas interacciones dialogales de naturaleza política, hace que reparemos en el hecho de que no necesariamente implica una experiencia meramente dialogal, o de diálogo verbal a secas. Lo distintivo es que el diálogo y la oralidad en estas interacciones requieren del desarrollo del pensamiento crítico (FREIRE, 1965).

Esta conexión se ve facilitada por los mismos procesos de despliegue de viejas y nuevas oralidades, porque la enunciación exige solidaridad con el otro, no puede realizarse de manera individualista (GUTIERREZ - RÍOS, 2018). Los estudiantes familiarizados con la oralidad tienen menos posibilidades de perderse o quedar ocultos detrás de un pensamiento lineal, el de la cultura escrita, a partir de la posibilidad solidaria y democrática del diálogo. Esta característica solidaria de la oralidad es un primer aspecto a enfatizar en la definición de la politicidad del diálogo freireano, ya que va más allá de la idea de hablar: se nutre de la presencia del interlocutor con el que se intercambian saberes y experiencias.

En este sentido, para Bajtín (1982) la otredad no sólo implica la interacción entre personas, sino también con ideologías, culturas y comunidades. El diálogo en relación a la otredad se entiende como práctica interpretativa y hace posible lo social, "reconoce los discursos de otros y busca en el consenso o el disenso fundados en la equidad, la justicia y la comprensión mutua" (GUTIERREZ RÍOS, 2018, pág. 89). Es un fenómeno que emerge en diferentes formas de enunciación.

En tales interacciones, las personas aprendemos a tomar decisiones, hacemos elecciones, desarrollamos habilidades analíticas para no adaptarnos sin más al mundo, sino para transformarlo (FREIRE, 1965). La politicidad del diálogo, siguiendo a Gutierrez - Ríos (2018), sugiere por sí misma la transformación, el desarrollo de actitudes de cambio de todo aquello que permita que el ser se desarrolle, desde el proceso de comprensión de aquello que lo incomoda de la realidad.

En definitiva, la oralidad está imbricada con la interacción, se debe al encuentro y el desencuentro con otros, a las relaciones igualmente humanas con los interlocutores, al entendimiento posible de lo que existe más allá del decir y la expresión verbal, inclusive con otros o frente a otros (GUTIERREZ RÍOS, 2018).

Para profundizar en el análisis de estas interacciones, hay un elemento significativo que tiene que ver con el establecimiento de confianzas. Desde la experiencia pedagógica freireana no es posible que alguien dialogue y desarrolle su oralidad con nuevas enunciaciones si primero no adquiere autoconfianza. Esto es lo mismo que decir que nadie se comunica con otro si el otro no es merecedor de su confianza, sobre todo cuando se genera el espacio para poner en común experiencias personales de vida. Como nos adelanta Gutierrez Ríos (2018), tampoco es posible que alguien se comunique con otros si advierte una relación de poder de sus interlocutores o prácticas que buscan generar manipulación o sumisión, cuando ya las personas están advertidas. Esta autora señala que la oralidad acontece en el uso confiado y deliberado de la palabra para construir sentidos a partir del encuentro cara a cara, desde miradas, gestos, actitudes, acortando distancias y haciendo familiar lo que aparece en primera instancia como extraño y ajeno.

La dialogicidad de la práctica pedagógica freireana se articula a un conjunto de procesos epistémicos que implican enunciaciones narrativas, argumentativas y explicativas en el contexto de una conversación social que se despliega en la vida. Gutierrez Ríos propone, en este sentido, el abordaje de las relaciones interpersonales y las interacciones verbales desde “el discurso de las culturas vivas” (Giroux, 1990, pág. 37), para rastrear en las vivencias, relatos y posicionamientos los sentidos, las determinaciones y las acciones que de ellas se desprenden.

Estas disquisiciones nos permiten describir de manera densa a la oralidad en el marco de la dialogicidad del planteo freireano como un espacio de desarrollo y negociación de sentidos, para la circulación de palabras “verdaderas” o palabras pensadas críticamente, para la movilización de “los criterios democráticos de la interacción oral (...), acuerdos, puntos de vista disímiles (contrapalabras) y, a la vez, similares o paralelos (y) contraponer, confrontar e intercambiar de manera razonada.” (GUTIERREZ RÍOS, 2018, pág. 89).

Esta idea de la contrapalabra nos abre a considerar la relación del diálogo freireano con lo que Bajtín denomina dialogismo. Bajtín (1982) establece un dialogismo interno y otro externo. El primero supone la expresión y el encuentro dialógico de varias voces de diferentes

dimensiones (sociales, históricas, culturales, políticas, éticas, etc.) en los enunciados discursivos y explica el empleo de palabras utilizadas al mismo tiempo por dos o más hablantes con propósitos diferentes. El dialogismo externo es plurivocal en la superficie del discurso y en él, “la verdad y la palabra están subordinadas a un sujeto que se impone al otro” (GUTIERREZ RÍOS, 2018). Es posible destacar, entonces, una tensión entre el diálogo y el dialogismo en la búsqueda por la caracterización de la naturaleza política de las interacciones.

### **Conclusiones para seguir dialogando**

Seoane (2004) propone desde la práctica pedagógica el habilitar a los otros para que tomen la palabra como una forma de luchar contra las fuerzas que crean la marginalidad y la exclusión y esto es lo que se trasunta en los propósitos políticos de la pedagogía de Freire.

La pregunta por el valor de la oralidad en un proyecto de inclusión y transformación social implica problematizar los modos de circulación de la palabra que se validan y los que se clausuran en las prácticas educativas (TROGLIA, 2012) y cuáles son las temáticas y contenidos existenciales que sostienen las intervenciones orales. Para Freire (1965), la perspectiva dialógica de la educación “llama la atención sobre la necesidad de trascender la cultura del silencio o la del verbalismo estéril sin acción reflexiva” (GUTIERREZ RÍOS, 2018). La oralidad es la expresión de la posibilidad de construir un discurso que pueda ser compartido en espacios sociales de deliberación, allí donde se crea y se recrea la vida democrática, es decir la participación en el experimento de la democracia (BIESTA, 2014).

Concluyendo, recuperamos de Paulo Freire algunas cuestiones importantes que se vinculan con la oralidad: En primer término, pensar que el propio autor le dio a la oralidad un lugar privilegiado en su producción teórica. Los textos de Freire tienen un registro más oral que escrito, que busca la interpelación, la interlocución, el diálogo. Esto quiere decir que aun en los ámbitos de producción académica es posible buscar un registro que sea coherente con el posicionamiento ético y político de quien escribe. La revalorización de la oralidad se expresa en forma explícita como un contenido, en la mayoría de sus obras. Poner el acento en la comunicación dialógica permitiría imaginar otro tipo de prácticas pedagógicas. Releer a Freire, visitar estos conceptos, puede ayudarnos a pensar también en otra sociedad donde la discusión, el intercambio, la construcción colectiva del saber sean posibles. (TROGLIA, 2012)

Como señala GUTIERREZ RÍOS (2018), el giro dialógico freireano se destaca en las situaciones de lucha por principios democráticos en disputa con la pervivencia de estructuras de las “sociedades cerradas” (FREIRE, 1965): el patriarcado heteronormativo, la restricciones a las diversidades y disidencias sexuales, el autoritarismo y la violencia institucional, la violencia social, la discriminación, etc. Aparece nuevamente la idea de diálogo y dialogismo (en sentido político) “como fenómeno que confronta posiciones, que asume posturas diferentes (parodia, burla, protesta, autoexclusión), a partir de lo que otros han dicho, para lo cual se

requiere escuchar y comprender porque “nadie lucha contra fuerzas que no entiende, cuya importancia no mide, cuyas formas y contornos no discierne” (FREIRE, 1970, pág. 48).

Como dice VILLEGAS (2015): “Parece que para Freire decir la palabra era, fundamentalmente decir la palabra escrita, aunque tuviera su sustento primigenio en la oralidad de las personas”. Sin embargo, este mismo autor considera que Freire no desecha la oralidad. Más bien Villegas enfatiza que para Freire “la posibilidad de decir la palabra es la oportunidad de emanciparse de las restricciones que impiden participar en la vida social, cultural y política de una comunidad”.

Lo central del aporte de Freire en su naturaleza estrictamente política está en el desarrollo de la formación ciudadana a partir de una educación democrática sustentada en el carácter participativo del método educativo. Para la humanidad freireana que no se hace en el silencio, sino desde la palabra, dispositivos como las asambleas, los coloquios grupales, las entrevistas, donde se pone en práctica el diálogo responsable y solidario son alternativas necesarias. Por tal motivo el lugar de la oralidad ocupa una centralidad inusitada.

Es imposible construir las palabras y los temas generadores sin la participación de las personas interesadas en el propio proceso de definición/ construcción/ desvelamiento de las situaciones problematizadoras. Las palabras, los temas, no son sólo significativos por sí mismos, sino, sobre todo, porque su significación deriva del hecho de que han sido propuestos por las propias personas en un reflexión oral, colectiva y dialógica sobre su mundo circundante. Al final, el concepto aristotélico de política no es sino la preocupación de las personas por participar en la vida de la polis, o sea, de la comunidad. Y esa preocupación y conocimiento se construyen por medio del diálogo como elemento central del proceso educativo. (VILLEGAS, 2015, pág. 17)

### **Referencias bibliográficas:**

BAJTÍN, M. M. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI, 1982.

BENJAMÍN, W. O Narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskow. En: BENJAMIN, HORKEIMER, ADORNO E HABERMAS **Textos escolhidos**. Coleção Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1983

BENJAMIN, WALTER. Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. **Obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BIESTA, G. Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. **Foro de Educación**, 14 (20), p. 21-34, 2016. Disponible en: <doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>> Acceso en: 15/07/2023

CÁRDENAS-GIRALDO, M. y TORRES DE ORTIZ, A. Implicaciones del diálogo en los propósitos de la escuela. **Oralidad-Es**, 3 (5), p. 23-33, 2020. Disponible en:

<<https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/78>> Acceso en: 15/07/2023

COBEN, D. **Gramsci y Freire, héroes radicales. políticas en educación de adultos.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2001.

DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. "Las lenguas en la escuela". **El Monitor de la educación.** N°3, 5ª época, Buenos Aires, mayo, 2005. Disponible en: <[http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor\\_2005\\_n3.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2005_n3.pdf)> Acceso en: 15/07/2023

FREIRE, P. **La educación como práctica de la libertad.** Santiago de Chile: ICIRA, 1965.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido.** Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

FREIRE, P. **Sobre la acción cultural.** Santiago de Chile: ICIRA, 1972.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Sao Paulo: Paz e Terra SA, 2004

FREIRE, P. **El maestro sin recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2016.

GAJARDO JIMÉNEZ, M. Paulo Freire. Los años del exilio en Chile. **Pedagogía y Saberes,** (55), 2021. Disponible en: <<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n55/0121-2494-pys-55-11.pdf>> Acceso en: 15/07/2023

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Barcelona: Paidós, 1990.

GUTIÉRREZ - RÍOS, M. «Oralidad, diálogo, dialogismo y dialogicidad en la construcción de pensamiento crítico». **Debates actuales sobre derechos humanos en contextos diversos,** 85, 2018.

HURTADO VALERO, P. M. Lingüística de la experiencia hablante. **Didáctica (lengua y literatura)** (13), p. 189 - 202, 2001. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=238941>> Acceso en: 15/07/2023

KAHMANN, A. C. O resgate da oralidade como ação educacional. **Espéculo: Revista de Estudos Literarios,** (40), 60, 2008. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8549030>> Acceso en: 15/07/2023

KALMAN, J. **Saber lo que es la letra.** México: IIPE UNESCO - SEP - Siglo XXI Editores, 2004.

LORENZATTI, M.C. y TOSSOLINI, M. La pedagogía de Freire y los nuevos estudios de literacidad: leer y escribir como práctica social. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos,** v. 04, n. 07, p. 50-62, jan./jun. 2021. Disponible en: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/12812>> Acceso en: 15/07/2023

- LUCIO - VILLEGAS, E. Paulo Freire: La educación como instrumento para la justicia social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, 1995. Disponible en: <<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/982>> Acceso en: 15/07/2023
- MARTÍN-BARBERO, J. Comunicación de fin de siglo ¿Para dónde va nuestra investigación? **Telos**, 47, p. 58-64, 1996. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8756710>> Acceso en: 15/07/2023
- PALUMBO, M. M. “Entre identificación y subjetivación. Notas sobre la construcción de subjetividades políticas en movimientos populares.” **Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas** / issn en línea 1851-9490 / Vol. 19 n° 1 Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / INCIHUSA – CONICET / Mendoza / Junio 2017 / Dossier (65-75), 2017. Disponible en: <<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/76100>> Acceso en: 15/07/2023
- PEREIRA, ANDERSON DE CARVALHO. Processos de identificação e comportamento de deferência em materiais didáticos para educação de jovens e adultos. **Educação em Revista**, 37, e235056. Epub June 16, 2021. Disponible en: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/Y64YBsrD3CvZqfqVtkLnfGv/>> Acceso en: 15/07/2023
- RANCIÈRE, J. **El desacuerdo. Política y filosofía**, Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.
- STREET, B. **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge University Press: Cambridge, 1993
- STREET, B (ed.) **Literacies across educational contexts: mediating learning and teaching**. Caslon Publishing: Filadelfia, 2005.
- SAID, S.; KRIGER, M.; Subjetivación política y educación popular: La noción de diálogo en Rancière y Freire como aporte a la reflexión teórico-metodológica sobre bachilleratos populares; **Revista question**; 1; 42; 6-2014; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social; p. 405-420, 2014 Disponible en: <<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35746>> Acceso en: 15/07/2023
- TROGLIA, M. J. El derecho a hablar. Un análisis sobre las prácticas de oralidad en algunas escuelas desde la óptica de Paulo Freire. **Sujetos y experiencias**, 75, 2012. Disponible en: <[https://editorial.unrn.edu.ar/media/data/Sujetos\\_y\\_experiencias-VVAA\\_A4.pdf#page=75](https://editorial.unrn.edu.ar/media/data/Sujetos_y_experiencias-VVAA_A4.pdf#page=75)> Acceso en: 15/07/2023

### **Biografía Resumida**

---

**Daniel Alejandro García:** Profesor y Licenciado en Psicología (Universidad de Buenos Aires). Magíster en Antropología social (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Doctorando en

Educación de Jóvenes y Adultos (Universidad Nacional de Chilecito, Argentina). Docente de grado y posgrado, extensionista e investigador del Centro de Desarrollo Territorial de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

**Contacto:** [daniel.a.garcia@unq.edu.ar](mailto:daniel.a.garcia@unq.edu.ar)