

## EL LEGADO DE PAULO FREIRE PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS CONTEXTOS ACTUALES: conquistar colectivamente la autonomía para democratizar la construcción ética de las prácticas

*María del Carmen Lorenzatti  
Valentina Saldari*

### Resumen

Este artículo recupera dichos de Paulo Freire sobre los procesos de formación docente en el campo de la educación de jóvenes y adultos. Las coyunturas socio-históricas atravesadas por la pandemia implicaron múltiples reinventiones de la experiencia educativa en la virtualidad, como espacio y tiempo donde situar las prácticas en modalidad remota. En esta línea, se realiza una relectura del libro *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* con la intención de poner en tensión los resultados de investigaciones y trabajos extensionistas con la coyuntura socio-histórica actual atravesada por la pandemia. Asumir a los docentes como inventores e investigadores y no cual meros transmisores de los conocimientos implica sostener la ética como construcción que requiere de sujetos políticos comprometidos con sus haceres y su tiempo histórico. En primer lugar, se realiza un abordaje conceptual de ejes centrales del libro mencionado. En segundo lugar, se comparten algunas discusiones sobre los procesos formativos desarrollados a lo largo de años de trabajo junto a educadores de este campo socioeducativo y posteriormente, se pone en común tensiones observadas en las prácticas educativas a partir de la pandemia.

**Palabras claves:** autonomía; formación docente; pandemia; ética, educación de jóvenes y adultos.

## O LEGADO DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CONTEXTOS ATUAIS: conquistar coletivamente autonomia para democratizar a construção ética das práticas

### Resumo

Este artigo resgata as palavras de Paulo Freire sobre processos de formação de professores no campo da educação de jovens e adultos. As conjunturas sócio-históricas atravessadas pela pandemia implicaram múltiplas reinvenções da experiência educativa na virtualidade, como espaço e tempo para situar as práticas em modo remoto. Nesse sentido, realiza-se uma releitura do livro *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* com o intuito de tensionar os resultados de pesquisa e trabalhos de extensão na atual situação sócio-histórica vivenciada durante a pandemia. Assumir professores como inventores e pesquisadores e não como meros transmisores de saberes, implica defender a ética como uma construção que exige sujeitos políticos comprometidos com suas ações e seu tempo histórico. Em primeiro lugar, faz-se uma abordagem conceitual dos eixos centrais do referido livro. Em segundo lugar, são compartilhadas algumas discussões sobre os processos de formação desenvolvidos ao longo dos anos de trabalho com educadores desse campo socioeducativo e, posteriormente, compartilham-se tensões observadas nas práticas educativas durante a pandemia.

**Palavras-chave:** autonomia; formação docente; pandemia; ética, educação de jovens e adultos.

## PAULO FREIRE'S LEGACY FOR TEACHER TRAINING IN CURRENT CONTEXTS:

building autonomy together with the aim of democratizing the ethic construction  
of practices

### Abstract

This article recovers Decires by Paulo Freire about the teachers training processes in the field of youth and adult education. The social historical circumstances determined by the pandemic implied several reinventions of the educational experience in the online virtuality, as a space and a time where to place the various distance practices. Along these lines a new reading of *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* with the aim of putting strain on the results of researches and extension works on the actual situation is carried. Assuming teachers as inventors and researchers and not only mere transmitters of knowledge implies the building of an ethic that requires political individuals engaged with their activities and their historical time. Firstly, there is a conceptual approach of the main points of the above mentioned book. Secondly, some discussions on the training processes developed through years of work with teachers in this field are shared. Finally, stress and strain observed in the teaching processes due to the pandemic are dealt.

**Keywords:** autonomy; teacher training; pandemic; ethics; adult education.

### INTRODUCCIÓN

En este artículo se procura conjugar diversas voces en torno a procesos formativos de educadores que trabajan con jóvenes y adultos teniendo como ejes a los saberes que Freire reconoce como “necesarios para la práctica docente” en su libro *Pedagogía de la autonomía*. Asumir a los docentes como inventores e investigadores y no cual meros transmisores de los conocimientos implica sostener la ética como construcción que requiere de sujetos políticos comprometidos con sus haceres y su tiempo histórico. En esta línea, se realiza una relectura del libro *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (1996) con la intención de poner en tensión los resultados de investigaciones y trabajos extensionistas con la coyuntura socio-histórica actual atravesada por la pandemia. Este período que vive la humanidad interpela a los educadores que reinventan múltiples estrategias en la virtualidad cotidiana y recrean espacio y tiempo donde situar las prácticas en modalidad remota. La educación de jóvenes y adultos no está ajena a la problemática que significa educar de manera remota. En los comienzos de 2020 los centros educativos se cerraron y se entabló otro tipo de relación con estudiantes, a través de *Whats.App*, de plataformas digitales, acercando cuadernillos para que sean completados. Esta situación complejiza los modos de enseñanza en la modalidad.

Históricamente, la formación de los/las educadores de jóvenes y adultos se constituye en área de vacancia en las agendas ministeriales. En propuestas formativas desarrolladas con educadores se han identificado tensiones centradas en una formación docente inicial pensada para enseñar a niños o adolescentes y la heterogeneidad del grupo de estudiantes; enseñar en instituciones escolares y enseñar en otros formatos escolares; modos de enseñar en instituciones escolares y en otros espacios educativos.

En primer lugar, realizaremos un abordaje conceptual de ejes centrales del libro mencionado. En segundo lugar, se compartirán algunas reflexiones sobre los procesos formativos desarrollados a lo largo de años de trabajo junto a educadores de este campo socioeducativo y posteriormente, ponemos en común tensiones que observamos en las prácticas educativas a partir de la pandemia.

## **SABERES NECESARIOS PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y CONOCIMIENTOS NECESARIOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE**

En *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* Paulo Freire enuncia postulados en relación con el significado del acto de enseñar. En una primera lectura se puede cometer el error de interpretarlo desde una mera prescripción pedagógica. Con el correr de las páginas el lector va encontrando el peso de la palabra y su correlato en la densidad conceptual que remite a acciones entre sujetos, sociales y políticos. María Saleme (1997), maestra argentina, se pregunta acerca de la distorsión en la relación del pensamiento con la palabra a lo largo de la historia. Sostiene que es necesario recuperar la palabra en sus dos sentidos originales, el conceptual y el significativo para evitar la fragmentación de la relación entre el pensamiento y la palabra.

Las palabras y el pensamiento que abordan la práctica y la formación docente que el autor brasilero comparte en esta publicación dan cuenta de la existencia entre ambas y orientan reflexiones sobre lo que sucede cotidianamente en los espacios educativos.

A continuación, se destacan las tres premisas básicas que subsumen saberes y conocimientos sobre el acto de enseñar.

*No hay docencia sin discencia*, es decir en el acto de enseñar, se aprende y en el acto de aprender, se enseña. Freire invita a construir una relación horizontal entre educador y educando donde los dos sujetos están abiertos a aprendizajes y enseñanzas sin establecer jerarquías y superioridad en cuanto a cada uno de los saberes. En esta premisa se despliegan saberes que el autor los explicita como exigencias para el acto de enseñar, y lo connota como verbo, lo diferencia del sustantivo. Sostiene que:

[...] enseñar exige rigurosidad metódica, enseñar exige investigación, enseñar exige respeto a los saberes de los educandos, enseñar exige criticidad, enseñar exige estética y ética, enseñar exige la corporeidad de las palabras a través del ejemplo, enseñar exige riesgo, aceptación de lo nuevo y rechazo a cualquier forma de discriminación, enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica, enseñar exige el reconocimiento y asunción de la identidad cultural. (FREIRE, 1996, p. 7,<sup>1</sup> Traducción nuestra)

*Enseñar no es transferir conocimiento*, es generar las condiciones para que los educandos puedan crear nuevos conocimientos. Por ello, para Freire (1996, p. 8):

[...] enseñar exige conciencia de inacabamiento, enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado, enseñar exige respeto a la autonomía del educando, enseñar exige buen sentido, enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores, enseñar exige aprehensión de la realidad, enseñar

---

<sup>1</sup> Ensinar exige rigorosidade metódica – Ensinar exige pesquisa - Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos - Ensinar exige criticidade - Ensinar exige estética e ética – ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo – ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma da discriminação - Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática - Ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural.

exige alegría y esperanza, enseñar exige la convicción de que el cambio es posible, enseñar exige curiosidad. (Traducción nuestra)<sup>2</sup>

*Enseñar es una especificidad humana*, y por esta razón Freire destaca la naturaleza ética de la tarea de los/las educadores y su compromiso con quienes trabajan. Profundiza su mirada e insiste que:

[...] enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad, enseñar exige compromiso, enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, enseñar exige libertad y autoridad, enseñar exige toma consciente de decisiones, enseñar exige saber escuchar, enseñar exige reconocer que la educación es ideológica, enseñar exige disponibilidad para el diálogo, enseñar exige querer bien a los educandos. (FREIRE, 1996, p. 8-9)<sup>3</sup>

Estos saberes, según Freire, constituyen la base de la práctica educativa y sostiene la necesidad de ser incorporados en propuestas de formación docente. A lo largo del libro, en el desarrollo de cada uno de estos postulados se explicita que enseñar no es entrenar en destrezas y habilidades técnicas para implementar en un espacio educativo, a un grupo de personas. Por el contrario, Freire enfatiza que proceso formativo implica diálogo entre educador y educando, reconocimiento y respeto a la autonomía de los educandos. Es en la rebeldía, en el arriesgarse, en el aventurarse donde se genera la fuerza creadora del aprendizaje en oposición a la pasividad de un sujeto que recibe conocimientos, como si fuera depositario de conocimientos que otros generan. Este modo de comprender la enseñanza y el aprendizaje es lo que va construyendo cotidianamente la dimensión emancipadora de la educación y demanda un educador que problematice al educando, que produzca saberes conjuntamente con él. Por esta razón, invita a una construcción/recreación/reinvención de espacios formativos. En *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con Pedagogía del Oprimido* Freire (2002, p. 66) expresa:

[...] que el educando se torna realmente educando cuando y en la medida en que conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción de los objetos, o de los contenidos. El educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico.

En esta relación educador/a educando/a se construye la enseñanza como acto político, como acto de especificidad humana y se transparenta la naturaleza ética de toda práctica educativa.

Desde estos posicionamientos conceptuales, es necesario señalar que la heterogeneidad de trayectorias socioeducativas de los jóvenes y adultos que participan en espacios educativos se constituye en una nota distintiva para pensar la práctica y la formación docente. La práctica interpela y demanda formación específica, pero a la vez la práctica misma deviene en espacio formativo también para los/as educadores.

<sup>2</sup> Ensinar exige consciência do inacabamento - Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado - Ensinar exige respeito a autonomia do ser do educando - Ensinar exige bom senso - Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores - Ensinar exige apreensão da realidade - Ensinar exige alegria e esperança - ensinar exige a convicção de que a mudança é possível - Ensinar exige curiosidade.

<sup>3</sup> Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade - Ensinar exige comprometimento - Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo - Ensinar exige liberdade e autoridade - Ensinar exige tomada consciente de decisões - Ensinar exige saber escutar - Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica - Ensinar exige disponibilidade para o diálogo - Ensinar exige querer bem aos educandos.

## PRÁCTICA Y FORMACIÓN DOCENTE: MIRADAS DESDE LA INVESTIGACIÓN Y LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Es común encontrar quejas acerca de una ausencia de formación específica tanto en lo que refiere a la formación inicial como en la formación continua. En un estudio realizado con universidades e Institutos de Formación Docente de Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay (Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur PASEM), se analizaron las políticas de formación docente inicial para futuros maestros de jóvenes y adultos en esos países. Se observó el lugar residual de la EPJA en los planes de estudio, la ausencia de este tratamiento en Uruguay y Paraguay en tanto que en Argentina y Brasil se propone el estudio de la EPJA como un espacio curricular optativo a través de tres seminarios. En estos casos se identificó el desconocimiento de la temática en los profesores de otros espacios curriculares. La preocupación y compromiso de los participantes se centró en cómo abordar la tensión entre la formación inicial en alfabetización de jóvenes y adultos cuando en el resto de la formación sólo se habla de la enseñanza para niños (PASEM, 2016). En relación con la formación docente inicial, Beinotti (2021) sostiene que la incorporación de los seminarios específicos pone en acto un discurso legal en Argentina sobre el derecho a la educación a partir del reconocimiento de la heterogeneidad de los sujetos destinatarios de la educación y la multiplicidad de contextos que a su vez implican diversidad de prácticas de enseñanza.

En relación con aquellos procesos formativos que se pretenden desarrollar a partir de cursos o carreras para docentes que ya son titulados y que se conoce como formación docente continua, es necesario señalar que constituyen un área de vacancia en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En Argentina se reconoce, desde hace algunos años, la presencia de espacios y/o actividades curriculares específicas en distintas carreras de grado como así también una carrera de profesorado universitario de enseñanza media de adultos, Diplomados, una Carrera de Especialización, una Maestría en Educación Popular de Adultos y un Doctorado en Educación de Jóvenes y Adultos. También se identifican trabajos de asesoramiento de grupos de investigación a equipos ministeriales o Institutos de Formación Docente para la puesta en práctica de postítulos específicos.

Cuando Freire asocia los saberes fundantes de la práctica educativa con los procesos formativos ubica en un lugar fundamental a los sujetos y a los contextos. Estas categorías interpelan a los educadores para decidir sobre su propia práctica y allí donde la práctica misma deviene en espacio formativo. Blazich (2021) analiza los procesos de construcción de la práctica de una maestra de jóvenes y adultos en la provincia del Chaco (Argentina). A lo largo de su investigación desagrega una multiplicidad de conocimientos que la misma fue construyendo con la ayuda de sus colegas, de otras personas vinculadas con su trabajo y junto con los/as estudiantes. La maestra evidencia que sus necesidades formativas se originan en el mismo momento en que tuvo que enseñar a jóvenes y adultos pertenecientes a una comunidad indígena. No sólo no sabía cómo trabajar con jóvenes y adultos, sino que tampoco había recibido formación sobre interculturalidad. Allí comienza a buscar espacios formativos, distintos cursos tratando de encontrar herramientas para comprender problemáticas puntuales. El proceso reflexivo puede tener lugar en los espacios formales de capacitación, pero el nudo central del proceso se inicia en la misma práctica a partir de las decisiones que toma el/la educador/a en función de los estudiantes y de los contextos donde trabaja.

Blazich (2021) muestra que la incertidumbre y los miedos iniciales que la maestra sintió en el primer momento cuando llegó a trabajar a esa comunidad fueron desapareciendo a medida que



ella se familiarizaba con el barrio y su gente. Ella aprendió a reconocer su cultura y sus costumbres y esto le permitió construir vínculos de confianza con los/las estudiantes. Para la maestra, comprender la trama social fue un saber necesario y uno de los canales que desplegó fue el diálogo con los distintos miembros de la comunidad indígena. Cada una de las acciones de la docente reveló que el eje de su práctica lo constituyen los sujetos jóvenes y adultos/as y sus familias. Esto supuso un reconocimiento de la realidad local, de las relaciones sociales y de las instituciones y organizaciones existentes en esa realidad que fueron constituyendo las múltiples demandas que recibía como docente. En este marco, ella desarrolla distintas actividades relacionadas con cuestiones legales y sanitarias de sus estudiantes, acompañando a las mujeres en los partos, en trámites, entre otras acciones. Retomando las palabras de Freire, se observa una educadora que se arriesga, que reconoce el contexto concreto de sus estudiantes y rechaza distintas formas de discriminación. En el modo espiralado entre desempeño y formación se fue fortaleciendo su práctica docente a partir de un proceso formativo realizado en etapas, en distintos espacios y tiempos, con distintas personas. Así la maestra de esta investigación fue construyendo los sentidos pedagógicos de su práctica.

María Saleme (1997, p. 160) señala que el/la maestra:

[...] puede desarrollar estrategias tendientes a modificar la relación con el conocimiento y con los otros, al tiempo que modifica una concepción del mundo suscitando nuevos modos de pensar a partir de incorporar al rol, como nota constitutiva, el ejercicio de una conciencia crítica aplicada a las modalidades de su tarea, la estructura del saber impartido y la caracterización del alumno.

En trabajos extensionistas realizados con alfabetizadores/as se observó la importancia de iniciar el proceso formativo en el reconocimiento de quiénes son los jóvenes y adultos que participan en los espacios educativos, qué conocen, qué saben, qué les gusta y qué no. Esto implicó focalizar en los sujetos y sus conocimientos, sus contextos reales de vida. También se trabajó sobre los conocimientos que los alfabetizadores/as tenían sobre las actividades propuestas y qué se esperaba como respuesta para indagar acerca de los supuestos que giraban en torno a su práctica. Estos modos de abordar los procesos formativos centrando el análisis en los saberes de los grupos de estudiantes posibilitó un corrimiento de la preocupación por la evaluación de las prácticas educativas de las alfabetizadoras, una cuestión que muchas veces obstaculiza el avance de la reflexión sobre la práctica. (BEINOTTI, LORENZATTI, 2019).

## **LA AUTONOMÍA DOCENTE Y SUS TENSIONES EN LA ACTUAL COYUNTURA EDUCATIVA: DISCURSOS MULTIREGULATORIOS EN SU CONCEPTUALIZACIÓN**

Investigadoras argentinas (LANFRI, MATURO, 2021) analizan el impacto de la crisis sanitaria en relación al trabajo cotidiano de las instituciones educativas e identifican las tensiones que atraviesa la práctica docente en estas coyunturas epidemiológicas. En Argentina, el Estado dispuso políticas de aislamiento y distanciamiento social preventivas y obligatorias como medidas sanitarias a cumplir desde el inicio de la pandemia en marzo de 2020. Por este motivo, las instituciones educativas se encontraron bajo el impedimento de sostener el dictado presencial de las clases como así también bajo el desafío de repensar la materialización de sus propuestas pedagógicas en el espacio virtual.

En esta línea, una de las primeras tensiones que convidan las investigadoras, refiere a los nuevos mecanismos de regulación sobre las funciones educativas y las tareas docentes, mediante la delegación de heterogéneas responsabilidades y actividades en aumento. Estos procesos multireguladores de la práctica docente se identifican en una heterogeneidad de actores sociales tales como los medios masivos de comunicación, las normativas regulatorias emitidas por las autoridades públicas, las familias como convivientes en el espacio de trabajo remoto y el nuevo agente gubernamental regulador de los protocolos y operaciones de los eventos adversos relacionados con la pandemia del Coronavirus. En este punto, cabe aclarar que los procesos multiregulatorios de la práctica docente no es lo novedoso aquí. La novedad se plasma en los decires de los docentes que demandan al Estado y a la sociedad el reconocimiento de sus saberes y haceres, tan valiosos precisamente porque se construyen superando creativamente y colectivamente esta multiplicidad de condicionamientos. El agotamiento y la desesperanza del cuerpo docente se acrecienta cuando las políticas públicas resultan condescendientes a las demandas de actores ligados al diseño y desarrollo de programas que pretenden implementar. Esto produce la negación de los docentes como sujetos cognoscentes de sus prácticas educativas y la subordinación de las tareas docentes a recetas prescriptivas.

Los docentes como cuerpos interdictados y textos polifónicos constituyó el título de uno de los ejes del conversatorio “Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades dialogan con Paulo Freire” a cien años de su natalicio. Esta categoría analítica complementa la descripción de esta primera tensión, para colocar la pregunta sobre qué implica conquistar la autonomía hoy. En este espacio de diálogo virtual, los estudiantes, en su mayoría también docentes de diferentes niveles, compartieron con los participantes el ejercicio sostenido y colectivo de interrogar y objetivar sus prácticas educativas desde los aportes del gran maestro brasileiro. La invitación consistió en el ejercicio de desentramar las intenciones, expectativas y orientaciones implícitas en los discursos múltiples y contradictorios de los cuales los docentes son objetos de enunciación, incrementados en pandemia. Una de las conclusiones a las cuales se arribó fue la experiencia de libertad colectivamente experimentada al permitirse habitar un espacio donde colocar preguntas sobre la práctica allí donde el régimen autoritario de las certezas reinaba. Éstas que destruyen el cuerpo y la ética al vaciar los haceres de los sentires. En diálogo con los aportes de María Saleme de Burnichón (1997) cuando los docentes son contruidos como peones de la cultura, parece imposible neutralizar al rey. De esta manera, se corre el riesgo de ceder frente a los actores y discursos que asumen a la autonomía como una donación, o peor aún, como una donación que tiene su precio para ser mercantilizada.

En el marco de la coyuntura educativa emergente, las condiciones materiales fueron cayendo sobre las posibilidades de cada institución y de cada docente a partir de la disminución de la capacidad estatal de llegar a tiempo para subsanar estas demandas. Así lo entienden Lanfri y Maturo (2021) cuando identifican como una segunda tensión la flexibilización de los márgenes para que las escuelas ensayen respuestas de continuidad escolar, desprovistas de las condiciones materiales para garantizar el derecho a la educación en un contexto de marcado aumento en las desigualdades sociales y de acceso a las prácticas educativas en modalidad remota. A saber, la precariedad informática es uno de los grandes desafíos que interpela al desarrollo de las prácticas educativas en esta modalidad. Este condicionante no solo atañe a la dificultad de acceso a la conectividad y a los artefactos tecnológicos por parte de los estudiantes, sino también, por parte de los docentes, y sus relaciones, en muchos casos poco fluidas, con las prácticas digitales.

En esta línea, se señala que el debate acerca de la elección de las aplicaciones y plataformas virtuales donde sostener la comunicación para el desarrollo de las propuestas pedagógicas cobró relevancia. Estas decisiones no se redujeron a una cuestión meramente técnica puesto que requería

dar lugar a ciertos interrogantes respecto a dónde situar la práctica, por qué esa opción era la más óptima y en relación a qué intenciones era funcional (para qué). Así se desplegaron prácticas de indagación e interrogación respecto a los entornos virtuales para analizar sus posibilidades y limitaciones en el trabajo con los contenidos, los modos de intercambios permitidos, la manera en que la palabra podría circular, los tiempos y las formas de encuentro, entre otras dimensiones. Asimismo, considerar las condiciones de accesibilidad de los estudiantes resultó fundamental porque es donde radica la posibilidad de existencia de la práctica docente.

Se advierte entonces docentes que asumen el compromiso con la investigación de sus haceres para repensarlos en la inmanencia del tiempo histórico presente. Los espacios de diálogo y trabajo colectivo en aumento fue una de las notas distintivas realizada por los docentes en pandemia. En medio de políticas públicas emitidas por las autoridades que muchas veces exigen a las instituciones educativas autonomía en el desarrollo de sus propuestas pedagógicas, sin acompañar con recursos y espacios de formación continuos, se intenta resistir colectivamente a esa imposición de la autonomía como mecanismo de autoculpabilización y responsabilidad individualizante. Estas memorias de prácticas colonizadoras que imponen la responsabilidad individual en la resolución de las complejas desigualdades sociales que requieren de un compromiso colectivo, instauran el miedo y el rechazo a la autonomía. Mediante la segregación de los esfuerzos a la deriva de los voluntarismos de cada institución educativa o docente, se fomentan lógicas de competencia que instauran la amenaza de asumir a los sujetos como consumidores de la educación como mercancía, adaptable a las situaciones existenciales de los sujetos como marcas inmodificables de un destino fatal. Se defiende entonces que la autonomía es colectiva porque requiere de docentes investigadores de sus haceres constituidos en relación con otros y multiregulados por diferentes actores sociales, de los cuales el Estado debe garantizar las condiciones materiales y formativas necesarias para construir un común acceso a una educación de calidad que no produzca circuitos educativos diferenciados (LANFRI, MATURO, 2021). Si lo público se fragmenta ocurre que las demandas empiezan a privatizarse y es allí donde surgen los mercados atentos a donar la autonomía. En contraposición a esto, y de la mano de Freire, se defiende que la autonomía solo puede ser conquistada por el sujeto en relación a sus co-lectores del mundo para pensar modos de intervenir con él y habitar espacios de diálogo que sostengan la reflexión continua sobre los quehaceres. Este mundo dinámico e histórico no puede encerrarse en un paquete informativo previamente diseñado, porque la ética quedaría huérfana de humanidad.

## REFLEXIONES FINALES

La necesidad de comprometer discusiones acerca de los saberes necesarios para la formación docente, en la pandemia se acrecentó. Bajo una situación coyuntural epidemiológica incierta, los docentes manifestaron sus sentires a la par de sus estudiantes presentándose la pandemia como objeto de diálogo común en relación al mundo. En un primer momento, al no estar presos los haceres docentes de ciertas prescripciones normativas frente a esta cuestión educativa emergente, los sentires pudieron emerger y, en ese acto, se pudo reconocer a los otros como cohabitantes de un espacio común, cargado de afectividades de las cuales el rol prescripto ya no puede aislar.

Asumir las preocupaciones docentes en sus búsquedas, miedos, inquietudes, heterogeneidad de trayectorias, implica, en términos de Freire (1996), abrazar la condición de inacabados como posibilidad de educabilidad, es decir, asumir la práctica como formación que busca en la teoría continuar problematizando el mundo.



Conquistar la autonomía, es celebrar el estado de incompletitud como condición de existencia de la democracia. Todos sabemos algo mas todos ignoramos algo. En esa frase el maestro brasileiro ubica a la esperanza en el colectivo que permite tomar distancia de los fatalismos individualizantes para creativamente leer e intervenir en un mundo de posibilidades y no de determinismos.

Muchas recetas pedagógicas prescriben una ética de la autculpabilización frente a las prácticas constituyéndose en mecanismos colonizadores de la autonomía docente. Frente a ello, se señala la importancia de la práctica de investigación como saber necesario de la formación docente, como parte del ciclo gnoseológico complementario al enseñar y al aprender. De este modo, se habilita a los docentes la posibilidad de justificar las decisiones sobre sus prácticas y, por lo tanto, coloca a la ética como una construcción situada en lecturas del mundo comprometidas con el tiempo histórico.

Para finalizar, se considera que autonomía, ética y democracia son palabras atrapadas por el discurso pedagógico, pero descorporizadas de los haceres, decires y sentires docentes como registros para ser objetivados y transformados en conocimientos puestos en consideración al momento de pensar las propuestas pedagógicas. La autonomía de la mano de los docentes implica prácticas de transformación y no mecanismos de autculpabilización, implica cuerpos docentes leyendo e interviniendo el mundo y no lectura coercitiva de los cuerpos y sus haceres, implica reconocimiento de los saberes y no saber reconocer solo aquello que lo prescripto señala.

## REFERENCIAS

- BEINOTTI, Gloria; LORENZATTI, María del Carmen. Proceso colectivo de formación de alfabetizadoras. Mirar y pensar las prácticas. Ponencia presentada en el *X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas* “Las urgencias del presente: Desafíos actuales de las ciencias sociales y humanas”. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon – Facultad de Filosofía y Humanidades e Instituto de Humanidades – IDH. Córdoba, 2019.
- BLAZICH, Gladys. *La construcción de la práctica docente en el nivel primario de la educación permanente de jóvenes y adultos*. Un estudio de caso. Tesis para acreditar el grado de Doctora (no publicada). Universidad Nacional de Luján, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educacional. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI, 1992.
- LANFRI, Nora; MATURO, Yanina. Educar en pandemia: tensiones y oportunidades. *Revista Educar en Córdoba*. n. 38 Año XXVI. Disponible en <https://revistaeducar.com.ar/2021/06/18/educar-en-pandemia-tensiones-y-oportunidades/>. Capturado 30 ago. 2021.
- LORENZATTI, María del Carmen. *Tenemos una oportunidad en el barrio*. Programa educativo de jóvenes y adultos como política de estado local. UNIRIO Editora Rio Cuarto, 2020. Disponible en <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/tenemos-una-oportunidad-barrio/>. Capturado 20 abr. 2020.
- SALEME, María. *Decires*. Córdoba: Vaca Narvaja Editor, 1997.

*Submetido em agosto 2021.  
Aprovado em setembro 2021.*

### Informaciones de las autoras

María del Carmen Lorenzatti

Docente investigadora de la Universidad Nacional de Chilecito y la Universidad Nacional de Córdoba - Argentina

*E-mail:* [maria.lorenzatti.320@unc.edu.ar](mailto:maria.lorenzatti.320@unc.edu.ar)

ORCID: <http://0000-0001-5556-6413>

*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9517575850001555>

Valentina Saldari

Ayudante alumna del Proyecto de Investigación: Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimiento – CIFYH - Estudiante de la Escuela de Ciencias de la Educación (UNC)

*E-mail:* [saldarivalentina@gmail.com](mailto:saldarivalentina@gmail.com)

ORCID: <http://0000-0002-1533-4279>