

Pedagogía freireana en Brasil y México: narraciones de profesoras como modo de resistencia

Andreia Teixeira Ramos¹

Marcos Antonio dos Santos Reigota²

Resumen

Este trabajo es resultado de una tesis de doctorado en educación que tuvo como punto de partida a las mujeres del Congo, del estado de Espírito Santo, y que incluye el encuentro con profesoras mexicanas y sus prácticas de re-existencia ecologista en los cotidianos escolares. Por medio de las narraciones de las profesoras de Brasil y México, la intención de este trabajo es presentar la pedagogía freireana como modo de resistencia en los cotidianos escolares. El abordaje metodológico se fundamenta en los estudios con los cotidianos y en la perspectiva ecologista de educación. En la producción de datos, realizamos un trabajo de campo con registros en diarios, conversaciones con los sujetos de la investigación y producción de micronarraciones. La fundamentación teórica se basa en la pedagogía freireana a partir de los movimientos de resistencia mostrados en las narraciones de las mujeres del Congo capixaba y de las profesoras brasileñas y mexicanas que colaboraron con la investigación.

Palabras clave: cotidiano escolar, Congo, narraciones de profesoras, pedagogía freireana, resistencia.

¹Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil. ✉ professora.andreia.ramos2020@gmail.com ORCID:0000-0002-3682-3450.

²Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil. ✉ marcos.reigota@prof.uniso.br ORCID: 0000-0002-8771-086X.

Fecha de Recepción: 30 de octubre de 2020

Fecha de Aceptación: 27 de noviembre de 2020

Freireana pedagogy in Brazil and Mexico: teacher narratives as a mode of resistance

Andreia Teixeira Ramos¹

Marcos Antonio dos Santos Reigota²

Abstract

This article is the result of a doctoral thesis in education that had its origin the research with women of Congo culture of the state of Espírito Santo and includes the meeting with Mexican woman teachers and their practices of ecologic re-existence in school daily life. Through the narratives of teachers from Brazil and Mexico, the purpose of this article is to present Freirean pedagogy as a way of resistance in school daily life. The methodological approach is based on studies with daily life and from the environmental perspective of education. In data production, we performed field work with journaling, conversations with research subjects and production of micronarratives. The theoretical foundation is based on Freire's pedagogy from the resistance movements evidenced in the narratives of women of Congo, and the Brazilian and Mexican teachers who collaborated with the research.

Key words: school life, Congo, narratives of woman teachers, freireana pedagogy, resistance.

¹Universidade Federal do Espírito Santo, Vitoria, Espírito Santo, Brasil. ✉ professora-andreia.ramos2020@gmail.com ORCID:0000-0002-3682-3450.

²Universidade de Sorocaba, Sorocaba, Sao Paulo, Brasil. ✉ marcos.reigota@prof.uniso.br ORCID: 0000-0002-8771-086X.

Reception date: October 30, 2020

Acceptance date: November 27, 2020

1. Introducción

Este artículo se basa en una investigación en educación³ sobre la incidencia de la pedagogía freireana⁴ en el contexto cotidiano escolar. Para ellos nos basamos en conversaciones con profesoras que utilizan en su espacio de enseñanza su relación con las manifestaciones de resistencia que se cristalizan en el congo de Espirito Santo, en el sureste de Brasil⁵, así como las experiencias de encuentros y entrevistas con docentes mexicanas miembro de la Sección 22 del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) de Oaxaca.

La metodología de investigación se aproxima a la de los estudios de la cotidianidad (Alves, 2001; Ferraço, 2003) y de la perspectiva ecologista de educación (Reigota, 1999, 2010, 2016; Barchi, 2016; Silva, 2017). En la producción de datos, realizamos trabajo de campo con registros en diarios, conversaciones con los sujetos de la investigación⁶, producción de micronarraciones y la experiencia vivida durante las prácticas de investigación de un doctorado en Oaxaca de Juárez, México.

El referencial teórico es el de la pedagogía freireana actualizada a partir de los movimientos de resistencia manifestados en las narraciones de las mujeres del congo capixaba y de las profesoras brasileñas y mexicanas que colaboraron con el estudio. En el camino investigativo, los textos de Paulo Freire (2009, 2011a, 2011b, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b, 2015c) y Freire y Guimarães (2011a, 2011b, 2011c) nos permitieron llegar a la conclusión de que el congo se configura como una práctica de resistencia milenaria que dialoga con los saberes y las vivencias de los *sujetos de la historia* (Freire, 2009). Con ese apelativo nos referimos a los sujetos que pertenecen y luchan por la cultura de un pueblo desde el ejercicio de la resistencia bajo distintas modalidades. Esto les permite potencializar las dimensiones ética, política, libertadora y estética por medio de procesos y negociaciones que son construidos con base en la solidaridad, la insistencia, la esperanza y el coraje.

Registrado en 2014 como “patrimonio inmaterial” por el Consejo Estadual de Cultura, el congo es un género musical que engloba danza, *toadas*⁷, devoción y ritualidad mantenidas de

³Este trabajo es resultado de la tesis de doctorado en educación (Ramos, 2018) realizada con beca Capes y sustentada en el Programa de Postgraduación en Educación de la Universidad de Sorocaba. La investigación en México fue realizada con un subsidio de investigación del DAAD-Alemania.

⁴La opción por “freireana”, en lugar de “freiriana”, es asumida siguiendo lo expuesto por la Cátedra Paulo Freire, “por la comprensión de que la conservación de la grafía integral del apellido del autor destaca con mayor vigor la procedencia de las producciones: la matriz de pensamiento de Paulo Freire” (Saul y Saul, 2017, p. 3, N° 2, traducción propia).

⁵De acuerdo con Maciel (2016, p. 151), las bandas de congo son grupos de personas que utilizan instrumentos sonoros muy simples, hechos de madera hueca, barriles, bambús, piel de cabra o de buey, latas u otros materiales, además de tambores, bombos, cuicas, sonajas, triángulos de fierro y panderos.

⁶Los instrumentos metodológicos usados obedecieron a los procedimientos éticos que caracterizan a la investigación científica en ciencias humanas.

⁷La palabra *toada* se refiere a cánticos musicales.

generación en generación por las familias de las bandas de congo de nuestro territorio *capixaba*⁸. De acuerdo con Cleber Maciel (2016), se trata de una herencia africana que se ha mantenido hasta hoy gracias a los esfuerzos de los antepasados por preservar su dignidad cultural por encima del dominio y el miedo impuestos por los colonizadores. El congo surge, por tanto, como una de las expresiones culturales del pueblo negro que aún permanece como una práctica de resistencia cultural. En el caso aquí estudiado, se traslada al ámbito de la cotidianidad escolar. Freire, al abordar la relación entre pueblo y cultura, afirma que:

Todos los pueblos tienen cultura, porque trabajan, porque transforman el mundo y, al transformarlo, se transforman. El baile del pueblo es cultura. La música del pueblo es cultura, como cultura es también la forma como el pueblo cultiva la tierra. Cultura es también la manera que el pueblo tiene de andar, de sonreír, de hablar, de cantar, mientras trabaja. [...]. Cultura son los instrumentos que el pueblo usa para producir. Cultura es la forma como el pueblo entiende y expresa su mundo y como el pueblo se comprende en sus relaciones con su mundo (Freire, 2011a, p. 89-90, traducción propia).

Fue en los postulados de la pedagogía freireana que encontramos la relación que existe entre las luchas de diferentes profesoras y la cotidianidad escolar. Las luchas y afirmaciones de estas mujeres, a pesar de sus vidas y contextos diferentes, se conjugan en un propósito de existencia común y en los modos de resistencia construidos en la práctica de cada día.

Esto nos lleva a la necesidad de repensar la dimensión política en la investigación y sus configuraciones contemporáneas para encaminarlas a la producción de conocimientos radicales, pertinentes y, principalmente, anticoloniales. Tenemos la convicción de que es necesario continuar luchando para descolonizar nuestro pensamiento, como lo afirmaba Freire (2014a), quien se dirigía a los “andrajosos del mundo y a los que en ellos se descubren y, así al descubrirse, sufren con ellos, pero, sobre todo, luchan con ellos” (Freire, 2014a, p.5, traducción propia).

En ese sentido, destacamos además la decisión de practicar la perspectiva ecologista de educación. Optamos por ella porque también tiene una posición política, por su opción de actuar en el mundo; ética, porque no ignora los muchos otros y otras; estética, porque es creadora de existencias bellas y fuertes, y pedagógica, porque se inclina hacia la convivencia como modo de vivir. Todo esto hace de los movimientos movimientos de resistencia. En el caso de nuestra investigación, la práctica de “re-existencia⁹” ecologista en el congo se da en

⁸“El origen de la palabra *capixaba*, según los estudiosos de la lengua tupí, significa, campo, huerta, tierra limpia para ser plantada. Los indios que aquí vivían llamaban capixaba a la plantación de maíz y yuca. Con eso, la población de Vitória, capital del estado de Espírito Santo, Brasil, pasó a llamar capixabas a los indios que habitaban la región y después el nombre pasó a denominar a todos los habitantes de Espírito Santo”. Recuperado de http://antigo.es.gov.br/EspiritoSanto/paginas/origem_do_termo_capixaba.aspx(Consulta:30.04.2019).

⁹La expresión re-existencia. aquí está situada en la forma de ser y estar en el mundo y con el mundo, firme en la lucha diaria, existente, leyendo, releando, escribiendo, reescribiendo, viviendo, aprendiendo

las relaciones de solidaridad y amistad que se establecen entre los integrantes de las bandas. Esto se proyecta en sus acciones, en el diálogo amoroso, así como en el enfrentamiento y las tensiones y conflictos, y en las relaciones de opresión y poder a las que están expuestos. Es por eso que el congo es una expresión ancestral que no desiste, al contrario, insiste, persiste y resiste, en su arraigamiento, por tanto siglos, en la tierra *capixaba*.

El artículo fue organizado del siguiente modo: se inicia con las consideraciones sobre las narraciones del congo y de profesoras brasileñas que lo introducen en la cotidianidad escolar como un modo de resistencia. Enseguida se muestran las experiencias con la pedagogía freireana en Oaxaca de Juárez, México, donde también se destacan las narraciones de las profesoras mexicanas como otro modo de resistencia. Cerramos el artículo con unas (in)conclusiones.

2. Consideraciones sobre las narraciones del congo y de profesoras brasileñas como modo de resistencia en la cotidianidad escolar

La profesora Ivone es de la tercera generación de una familia de *congueiras* y *congueiros*¹⁰. Es coordinadora escolar y trabaja como profesora de una escuela del sistema público municipal. Desde 2003, participa en el proyecto congo en la escuela. Ivone es, además de docente, una mujer del congo y, aunque ha debido enfrentar resistencias, incluyó esta expresión en la cotidianidad escolar. Cierta vez, al llegar a la escuela donde trabaja se encontró con un grupo de niños integrantes de la banda de congo *mirim*¹¹ que estaban organizando los instrumentos y las vestimentas para una presentación. Era el día de la muestra cultural en una escuela vecina. Cuando los niños de la banda salieron del transporte y entraron en el patio de la escuela a la que visitaban, escucharon a un grupo de niños gritar: *¡Llegaron los macumbeiros*¹² *con tambores!*

Ivone, al escuchar estas palabras prejuiciosas, respiró profundo. Los niños se sintieron avergonzados, bajaron las cabezas y continuaron caminando. Frente a esta situación concreta de desprecio hacia el congo en los ámbitos escolares, Ivone, antes de que comenzara la presentación en el patio de la escuela, pidió el micrófono e inició un diálogo amoroso, en el que contó la historia del congo como parte de la cultura *capixaba* y los significados de los tambores y de las casacas... Con esta acción, “intentó” desarmar en el contexto de la cotidianidad escolar las actitudes discriminatorias que rodean la práctica del congo y a sus practicantes.

y dialogando con la propia historia en línea con la pedagogía freireana.

¹⁰Los *congueiros* son las personas que participan en las actividades de las bandas de congo.

¹¹Grupo formado por niños que participan en las actividades de las bandas de congo.

¹²Cualquier reunión o celebración de afrodescendientes que contenga danzas, cantos y tambores es llamada de manera despectiva con distintos nombres africanos, como *macumba*. Con el tiempo, se usó para nombrar las religiones afrobrasileñas y a sus practicantes como *macumbeiros* (Maciel, 2016).

En la situación aquí narrada, la forma como los niños practicantes del congo son llamados por algunos compañeros, así como la manera en que este es denominado por los profesores y las profesoras, desvaloriza no solo a sus practicantes, sino también al propio congo como práctica cultural.

Esa desvalorización no es de hoy, lo que explica por qué el congo es comprendido como una práctica de resistencia mantenida a lo largo de generaciones por grupos que vivieron y viven en los márgenes de la sociedad. En la actualidad, estos grupos y sus expresiones siguen siendo invisibilizados por las “fuerzas colonizadoras y poderosas del patriarcado capitalista”, como afirma bell hooks¹³ (2013, p. 13, traducción propia). Estas fuerzas son las mismas que reprimen las prácticas culturales del *colonizado*, pues, como recuerda Freire (2011b, p. 25), “cultura, solo la de los colonizadores”. Este autor dice que:

La historia de los colonizados *comenzaba* con la llegada de los colonizadores, con su presencia *civilizatoria*; la cultura de los colonizados, expresión de su forma bárbara de comprender el mundo. [...]. *La música de los colonizados, su ritmo, su danza, sus bailes, la ligereza de movimientos de su cuerpo, su creatividad en general, nada de eso tenía valor*. Todo eso, casi siempre, tenía que ser reprimido y, en su lugar, implantar el gusto de la metrópoli, en el fondo, el gusto de las clases dominantes metropolitanas (Freire, 2011b, pp.25-26, el subrayado es nuestro, traducción propia).

Por ello es necesario asumir un proceso de *descolonización de las mentes* y participar en la necesaria transformación radical del sistema educacional heredado del colonizador. Esta transformación es iniciada aquí tímidamente, desde el *diálogo amoroso* (Freire, 2014a) y en los microlugares donde transcurre la cotidianidad.

Paulo Freire y bell hooks (2013) nos aportan pistas para ejercitar el compromiso con procesos políticos descolonizadores y practicar una pedagogía liberadora y de resistencia, una pedagogía profundamente anticolonial; una pedagogía de carácter ético y político “que estimule la solidaridad social y no el individualismo, basada en la ayuda mutua” (Freire, 2011b, p.66, traducción propia); una pedagogía inseparable de una educación como práctica de libertad. Para Freire (2009), “[e]s fundamental disminuir la distancia entre lo que se dice y lo que se hace, de forma que, en un determinado momento, tu palabra se convierta en tu práctica” (p.61, traducción propia).

¹³“bell hooks es una de las más importantes intelectuales feministas de la actualidad. [...] Bautizada como Gloria Jean Watkins, seudónimo en homenaje a su bisabuela, Bell Blair Hooks, por el cual se hizo conocida, ‘una mujer de lengua afilada, que hablaba lo que se le venía a la cabeza, que no tenía miedo de alzar la voz’. [...] Es autora de más de treinta libros sobre cuestiones de raza, género y clase, educación, crítica de los medios de comunicación y de la cultura contemporánea” (hooks, 2019, p. 379, traducción propia). Para bell hooks, “nada tiene más importancia que las ideas y el conocimiento: ‘lo más importante en mis libros es la sustancia y no quién soy yo’. Por eso, bell hooks escribe su nombre de esta forma: solamente con letras minúsculas”. Recuperado de <https://www.geledes.org.br/a-pedagogia-negra-e-feminista-de-bell-hooks/> (Consulta: 14.11.2019).

En este contexto, los aspectos que Freire (2009) aborda en *Pedagogía de la autonomía* son muy valiosos para nosotros, en especial cuando afirma que “enseñar exige riesgo, aceptación de lo nuevo y rechazo a cualquier forma de discriminación” (p.35, traducción propia). En esa aseveración nos cobijamos para rechazar actitudes prejuiciosas como las que desvalorizan a los practicantes del congo al llamarlos macumbeiros.

En palabras de Freire (2009):

La práctica prejuiciosa de raza, de clase, de género ofende la naturaleza del ser humano y niega radicalmente la democracia. Cuán lejos de esta nos encontramos cuando vivenciamos la impunidad de los que matan a jóvenes en las calles, de los que asesinan campesinos que luchan por sus derechos, de los que discriminan negros, de los que desvalorizan a las mujeres. Cuán ausentes de la democracia se encuentran los que queman las iglesias de negros [...] (p.36, el subrayado es nuestro, traducción propia).

De esta manera, Freire nos ayuda a combatir, en la cotidianidad escolar, cualquier tipo de actitud discriminatoria al empujarnos a ejercitar la educación como práctica de libertad de un modo reflexivo y crítico. Tal como hizo en el salón de clases una profesora de historia cuando los estudiantes gritaron que congo es cosa de macumba:

Qué bueno que surgió ese asunto de macumba aquí en clases. Cuando yo era estudiante en la universidad, tuve un profesor de historia, llamado Cleber Maciel, que investigó y escribió un libro sobre los negros en Espírito Santo. En ese libro, ese profesor esclarece que la palabra macumba significa tambor, del tipo atabaque. Después, la palabra macumba pasó a representar también a los grupos africanos que se reunían para conversar, bailar o cantar, generalmente bajo un árbol y, la mayoría de las veces, acompañados de ese tipo de tambor.

Las palabras de la profesora muestran la posibilidad de desarmar el sentido común de la expresión macumba, convertido en insulto o en manifestación de desprecio por el colonizador, y recuperar su primer significado. Prácticas como esta permiten a los estudiantes una comprensión no solo de las historias del congo *capixaba*, sino también de la cultura del cual es heredero, con lo que se incentiva su respeto en cuanto expresión cultural y no como folclor estático del pueblo colonizado e inferior. Como nos recuerdan Freire y Guimarães (2011a), una de las marcas de un pensamiento colonizado reside en la creencia de que “[l]os colonizados no tenían cultura antes de la llegada del colonizador [...]. El arte del colonizado es folclor, el arte del colonizador es cultura” (p.53, traducción propia).

Muy lejos de esa percepción, el congo es una práctica cultural de devoción y resistencia que nos aproxima a nuestra propia historia como pueblo colonizado/colonizador. Como narró un maestro de congo en una escuela, cuando fue invitado a hacer una presentación con su banda:

El congo comenzó en 1862 en el municipio de Serra, cuando hubo el naufragio de un barco negrero, venido de África, en las aguas de Espírito Santo, con tripulantes que se agarraron del mástil. Y en aquella angustia del mar agitado, le rezaron al santo protector, San Benedito, y fueron salvados. Llegando a tierra firme, ellos agarraron el mástil, pintaron con carbón la imagen de San Benedito en un paño blanco, y extendieron la bandera con la pintura de San Benedito en el mástil, como forma de agradecimiento por haber salvado sus vidas.

Esta narración nos traslada al continente africano. Ana Maria Araújo Freire, en el prefacio del libro fruto de la alianza de Paulo Freire con Sergio Guimarães, *África enseñando a la gente: Angola, Guinea-Bisáu, Santo Tomé y Príncipe*, escribe que África es el continente que hacía que Paulo se nutriese de la ilusión de que regresaba a casa:

En África, la palabra existe también para ser *vista*, envuelta en el gesto necesario. Nadie, como generalmente ocurre en África, con excepción de los intelectuales que, *desafricanizados*, niegan sus raíces, demostró miedo o vergüenza de usar su cuerpo en el proceso de su expresividad. Y mientras los veía y los oía hablando con la fuerza de sus metáforas y la ligereza de movimientos de sus cuerpos, *pensaba en las innumerables posibilidades que se abren, con esas fuentes africanas, a una educación libertadora* (en Freire y Guimaraes, 2011b, p.95, el subrayado es nuestro, traducción propia).

En ese contexto, y en diálogo con Freire (2014b), el congo nos hace ver:

la presencia depredadora del colonizador, su incontenible gusto por imponer, no solo en el espacio físico, sino también en la historia y la cultura de los invadidos, su mando, su poder abrumador sobre las tierras y los habitantes, su incontenible ambición de destruir la identidad cultural de los nativos, considerados inferiores (p.83, traducción propia). (...)

También, con él, reafirmamos la lucha de resistencia que hace 500 años se ha alzado contra la discriminación y la dominación. Sería necesario

homenajear el coraje, la rebeldía, la decisión de pelear, la braveza, la capacidad de luchar contra el invasor; la pasión por la libertad, de indios e indias, de negros y negras, de blancos y blancas..., que tuvieron sus cuerpos rasgados, sus sueños despedazados, sus vidas robadas. Sus gestos de rebeldía se repiten hoy en la lucha de los *sin tierra*, de los *sin escuela*, de los *sin casa*, de los marginales; en la lucha contra la discriminación racial, contra la discriminación de clase, de sexo. Yo no celebro la invasión, pero sí la rebelión contra la invasión (Freire, 2014b, p. 84, traducción propia). (...)

Estas luchas se manifiestan en los gestos y palabras de Ivone, que hacen de la cotidianidad escolar un espacio-tiempo (Alves, 2001) de reflexión, creación y rebeldía, donde el congo continúa resistiendo. En ese sentido, descolonizar las mentes es un desafío de cada día, que avanza por las rendijas y caminos abiertos por personas como Ivone, ya que ese es el medio para quebrar los preconceptos y la discriminación, aquí en relación con la práctica del congo, pero también en otros ámbitos de convivencia.

Aunque en algunas escuelas la práctica del congo se topa con prejuicios y desconocimiento, en otras es muy bien recibida, como sucedió en la escuela de Dalva, una profesora recién graduada que, en una reunión de planeación, sugirió un proyecto de congo, idea que fue acogida por la comunidad escolar, la cual participó en su concreción.

De ese modo, entendemos que las prácticas pedagógicas en colectivo, es decir, que cuentan con la participación, al mismo nivel, del director, los profesores y los practicantes (Freire, 2011b), son prácticas de una educación para la libertad. Diferente fue la experiencia de la profesora Ivone, como vimos, que con paciencia pedagógica escuchó las palabras discriminatorias dirigidas a la banda de congo mirim que coordina. Ivone observó que “la mejor manera de hacer mañana lo imposible de hoy es realizar hoy lo posible de hoy” (Freire, 2011b, p.99, traducción propia).

Al conversar con los niños, la profesora Ivone “leyó los mundos” (Freire, 2014b) de los grupos con los cuales trabaja, valorizando sus saberes. Su actitud traduce las múltiples posibilidades de crear experiencias que posibiliten la conquista de la ciudadanía, de la dignidad y de la autoestima de los estudiantes. Ivone, así como tantas otras y otros, abre rendijas por las cuales empezar a desarticular las prácticas discriminatorias en el contexto escolar.

A partir de esas narraciones planteamos, frente a la consonancia entre el decir y el hacer, las narraciones de las mujeres en el congo como prácticas de re-existencias ecologistas frente a las incomodidades y los ruidos provocados por la presencia de esta expresión cultural en la escuela. Para problematizar esas narraciones, recurrimos, una vez más, a los escritos de Maciel (2016), quien afirma que:

Los estudiosos siempre estuvieron mal informados sobre las prácticas culturales y, sobre todo, acerca de las religiones de tiempos atrás. Pocos fueron los centros irradiadores de cultos que han persistido hasta los días actuales, pues la esclavitud no lo permitía. Hubo así una proliferación caótica de cultos, o fragmentos de cultos, que nacían y luego desaparecían o eran sustituidos por otros, a medida que llegaban nuevos grupos africanos (p. 120, traducción propia).

Maciel señala que, en Brasil, las prácticas de los negros, en términos religiosos, siempre fueron vistas por los racistas más como brujería y magia que como una religión. Para los colonizadores, solo sus propias creencias y ritos, considerados como verdaderos, podían estar dirigidos a la realización del bien y a la salvación de las almas:

Durante la esclavitud, los señores, además de no entender las culturas africanas,

también las despreciaban y, por tanto, no conseguían percibir diferencias entre las distintas manifestaciones de los esclavos, ya que en todas ellas había cantos, danzas y toques de tambores específicos que podían significar alegría o tristeza, conmemoración o protesta, culto religioso o fiesta profana. De esta forma, para los señores, todas las reuniones de negros que contenían danzas, cantos y atabaques pasaron a ser llamados macumba, pagode, samba o batuque. El uso de la palabra macumba se expandió por Río de Janeiro como sinónimo de las prácticas religiosas de los negros porque eran las más comunes y constantemente percibidas. Finalmente, los propios descendientes de los africanos también pasaron a identificar las religiones afrobrasileñas como macumba y a sus practicantes como macumbeiros. Entretanto, al mismo tiempo que la macumba se hacía popular, la Iglesia católica promovía una gran persecución de la misma, diciendo que era brujería y “cosa del diablo”. Frente a eso, y al acosamiento de los policías y racistas blancos, pocas eran las personas que aceptaban ser llamadas macumbeiras y que asumían que eran seguidoras de religiones de origen africano o indígena, prefiriendo identificarse como católicas. Sin embargo, continuaron practicando la macumba a escondidas. Hoy en día, con las conquistas del ciudadano en defensa de la libertad religiosa, muchas personas ya no tienen recelo de ser identificadas como macumbeiras, porque nadie puede ser discriminado por causa de su religión. Desde Río de Janeiro, la palabra se expandió por Brasil. Por eso, algunas personas llaman la umbanda brasileña, la cabula capixaba, el candomblé bahiano, el xangô nordestino, el tambor de mina nortista y otras religiones afroindígenas-espíritistas de Brasil como macumba. (Maciel, 2016, pp. 135-136, traducción propia).

En ese sentido, de acuerdo con los estudios de Maciel (2016), personas ignorantes o racistas, con el objetivo de despreciar la herencia cultural de los africanos, califican al congo de macumba, con lo que le dan una connotación peyorativa a prácticas culturales específicamente no religiosas, como las de las bandas de congo.

Frente a ello, reafirmamos aquí nuestro posicionamiento y compromiso ético y político como investigadora e investigador freireanos que luchamos contra todas las formas de discriminación:

No puedo estar en el mundo con guantes en las manos apenas constatando. La adaptación en mí es apenas un camino para la inserción, que implica decisión, selección, intervención en la realidad. Hay preguntas a ser realizadas insistentemente por todos nosotros y que nos hacen ver la imposibilidad de estudiar por estudiar. De estudiar sin compromiso como si misteriosamente, de repente, no tuviésemos nada que ver con el mundo, un allá fuera y distante mundo, ajeno a nosotros y nosotros a él. “¿A favor de qué estudio? ¿A favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudio?” (Freire, 2009, p. 77, traducción propia).

3. Experiencias con la pedagogía freireana en Oaxaca de Juárez, México

Cabe situar esta experiencia¹⁴. Oaxaca es un estado mexicano marcado por una historia de luchas y resistencia frente a todo tipo de autoritarismo y supresión de los derechos del pueblo. A mediados de 2006, se formó la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) a partir de una huelga de 70 mil profesores y profesoras de la Sección 22 del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) por la mejoría del salario y de las condiciones sociales. La toma de estaciones de radio y televisión contribuyó y posibilitó la comunicación de este movimiento, llamado la Comuna de Oaxaca, frente a la muralla de silencio construida por los medios de comunicación.

Este movimiento nos la oportunidad de acercarnos a otros sujetos que resisten y luchan por sus derechos sociales, culturales y económicos. Ellos pueden enseñarnos el valioso potencial de la acción política colectiva. Esas experiencias de recreación política, de participación y organización por parte de la población de Oaxaca están presentes en el análisis de Oliveira (2011):

En el proceso de la llamada Comuna de Oaxaca destacan las bases organizadas que antecedieron y se desarrollaron durante la revuelta de 2006. Privilegiando las declaraciones de observadores y participantes, pero cotejándolas con las críticas teóricas y políticas, el análisis concibe la experiencia como un movimiento constructivo que fue capaz de sintetizar, en la formación de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca, las diferentes tradiciones de lucha y resistencia locales a través de la práctica militante cotidiana de los profesores al ejercitar la autoorganización social a partir de los problemas concretos de la población del estado (p. 1, traducción propia).

Gracias al intercambio académico que llevó a una de los autores de este artículo a México fue posible conocer esta experiencia de cerca. Con base en un proyecto preparado en Brasil, la investigación tuvo como foco conocer las prácticas pedagógicas de mujeres profesoras y lideresas en la cotidianidad escolar y ahondar en cómo el pensamiento de Freire se hace presente y dialoga con los movimientos de resistencia de las profesoras en escuelas públicas de Oaxaca.

El proyecto proponía la realización, con grupos de docentes, de “círculos de conversaciones”

¹⁴En 2017, la coautora de este texto participó en el Proyecto de Cooperación del Centro Internacional e Interdisciplinario de Investigación y Enseñanza Aplicada establecido entre Alice Salomon Hochschule Berlin y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, y entre la Universidad Nacional Autónoma de México y el Programa de Postgraduación en Educación de la Universidad de Sorocaba. Se trata de un proyecto financiado por el programa DIES-Partnerschaften mit Hochschulen aus Entwicklungsländern del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD). En Oaxaca, contó con la supervisión de la doctora María Leticia Briseño Maas, profesora investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

sobre prácticas pedagógicas cotidianas y sus relaciones con Paulo Freire. Estos espacios de diálogo, como actividad de intervención con las profesoras, se organizarían de acuerdo con los intereses del grupo de docentes.

Así, realizamos prácticas de acompañamiento pedagógico en cuatro escuelas públicas de Oaxaca, localizadas en diferentes regiones de la ciudad, con la presentación sobre la investigación de doctorado que estábamos realizando en Brasil y las prácticas pedagógicas que desarrollamos como docentes, en las que actualizamos y resignificamos la pedagogía de Freire.

El período de investigación en Oaxaca contribuyó a recontextualizar las premisas de la pedagogía freireana en otros movimientos de resistencia cultural, ecológica y pedagógica desarrollados en diferentes contextos y espacios sociales.

En una tarde de agosto, se llevó a cabo un encuentro en el Instituto de Investigaciones Sociológicas con tres profesoras (activistas-lideresas) representantes de la comisión pedagógica de sus escuelas. En esta reunión conocimos a profesoras de escuelas públicas que trabajaban la perspectiva freireana por una educación liberadora y democrática, todas lideresas-militantes-activistas tanto en escuelas urbanas como en escuelas campesinas enfocadas en la educación indígena. Todas ellas estaban vinculadas a la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la gran mayoría dialogaba en su quehacer con la pedagogía freireana.

Narraciones de profesoras mexicanas como modo de resistencia

Durante nuestra estadía en Oaxaca, realizamos varios encuentros con profesoras lideresas y activistas¹⁵. Supimos que a manera de resistencia a la implementación de proyectos educativos neoliberales, la Sección 22 creó un plan estatal denominado Educación Alternativa, en el marco del cual las profesoras eran incentivadas a desarrollar prácticas pedagógicas con los estudiantes desde temas generadores que partieran de las realidades de las comunidades escolares y comunitarias. Ese proyecto era contrario al paquete impuesto por el gobierno.

Una de las profesoras de la Sección 22 contó que los postulados de Paulo Freire eran el fundamento pedagógico a partir del cual trabajaban todas las profesoras y los estudiantes del Curso Normal de Educación en los estados de Oaxaca, Chiapas y Guerrero. De esta manera, la educación liberadora freireana constituía la base de las prácticas pedagógicas del movimiento generado por la Sección 22.

La profesora Soledad nos narró su historia de vida docente. Hablamos sobre el movimiento de resistencia de Emiliano Zapata y sobre María Sabina, Frida Kahlo y los 43 jóvenes estudiantes de la Escuela Rural Raúl Isidro Burgos que fueron asesinados cuando se dirigían a las manifestaciones que iban a tener lugar en la Ciudad de México en conmemoración de la Noche de Tlatelolco¹⁶. Soledad, desde pequeña, deseaba ser profesora. Nos contó que tenía 32 años de

¹⁵ Todos los nombres utilizados en las narraciones son ficticios.

¹⁶ Conocida como la Masacre de Tlatelolco, sucedió el 2 de octubre de 1968, cuando el ejército abrió fuego contra una gran concentración de manifestantes, estudiantes en su mayoría.

servicio en la educación y que fue la única de la familia que consiguió concluir un curso superior. Cuando era joven, deseaba enseñar para ser “alguien en la vida”. Para ella, ser profesora era una oportunidad de ser algo, de tener una vida mejor. Vivía en un pequeño poblado con su familia campesina. Su mamá vendía agua fresca para ayudar en el sustento de la familia. Soledad cursó la Escuela Normal Superior y después la licenciatura en ciencias sociales. Más tarde hizo una maestría en el Instituto de Estudios Sociales de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Soledad narró que, en la primera escuela donde enseñó, era necesario caminar de 8 a 10 horas para llegar y no había luz ni agua.

Al inicio de su carrera, llegó a la escuela muy emocionada, con ideas de cambio impregnadas por la literatura rusa, pero la realidad era otra. Soledad es profesora activista y lideresa desde el inicio de su trayectoria como profesora. Narró que en México, desde 1980, existe el Comité Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), articulado con el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca. Ambas organizaciones se congregan en torno a tres aspectos: político, sindical y pedagógico. Estos movimientos han intentado articular el activismo político con el pedagógico, vinculado este último con la pedagogía crítica de Paulo Freire. Su objetivo es establecer una educación como práctica de libertad y democracia. Para ello impulsa un proyecto de educación alternativa en las escuelas.

La profesora manifestó que, a manera de resistencia al modelo impuesto por el gobierno, se preocupaba por instaurar el afecto en las pequeñas relaciones cotidianas con los alumnos, por ejemplo, cuando todos los estudiantes están conversando alto, ella no pide silencio en el salón de clases. Al contrario, acuerda con los estudiantes lo siguiente:

“todos pueden conversar, eso no es un problema, solo que es necesario que hablen bajo para que todos puedan conversar y no interrumpir la conversación del otro”. Como vemos, usa el diálogo amoroso para relacionarse con los estudiantes. Cuando un estudiante está enfrentando alguna dificultad para realizar una actividad, la profesora conversa cariñosamente con él o ella sobre cómo resolver el problema. Busca también hablar con los alumnos que presentan conflictos entre sí. Así, Soledad ejercita diariamente el diálogo amoroso, conforme nos orienta Freire.

Los relatos de las profesoras durante un acompañamiento pedagógico sobre el pensamiento freireano

Entre las actividades organizadas en Oaxaca, realizamos también un acompañamiento pedagógico en cuatro escuelas, situadas en diferentes regiones, donde tuvimos contacto con casi 40 docentes de distintas áreas del conocimiento. Con la recopilación de todos los datos reunidos, creamos una única narración ficticia para concentrar metodológicamente, de modo ético y político, los relatos y las experiencias que nos entregaron las profesoras respecto de su cotidianidad en las escuelas.

Durante toda una mañana del mes de octubre, estuvimos en una escuela de la zona rural

oaxaqueña. Fuimos hasta allí para encontrarnos con 12 profesoras, lideresas y activistas en el campo de la educación, todas con un largo tiempo de servicio docente. Nos llenamos de expectativas y llegamos con un sobre colorido con cuarenta frases de Paulo Freire, deseosas de que apoyasen nuestra propuesta de realizar una práctica de acompañamiento pedagógico titulada “El pensamiento de Paulo Freire en las prácticas pedagógicas”.

En los días anteriores habíamos seleccionado citas de los libros de Freire traducidos al español y pegado cada una sobre un cartón colorido para usarla en la actividad. El objetivo del encuentro era escuchar las historias de vida de las docentes y conocer la manera como su práctica se relacionaba con los pensamientos de Freire. Como procedimiento metodológico, adoptamos el círculo de conversación, para tejer un diálogo amoroso con las profesoras presentes.

Comenzamos la explicación con la lectura de un pasaje del libro de Freire, *Pedagogía de la autonomía* (2009):

El mundo no es. El mundo está. No soy solo objeto de la historia, también su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, no constato para adaptarme, sino para cambiar [...] Es por eso también que no me parece posible ni aceptable la posición ingenua de quien estudia, sea el físico, el biólogo, el sociólogo, el matemático o el pensador de la educación (como ustedes pedagogas y pedagogos). (pp. 30-31, traducción nuestra).

Después, las frases de Freire fueron retiradas del sobre colorido y colocadas sobre una mesa en el centro del círculo de conversación, y cada participante fue invitada a escoger un fragmento.

Las profesoras seleccionaron las siguientes frases: “Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos”; “Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando”; “Enseñar exige saber escuchar”; “No hay más información o menos saber: hay diferentes saberes”; “Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre”; “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”; “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”; “Es fundamental disminuir la distancia entre lo que se dice y lo que se hace, de tal forma que, en un momento dado, tu habla sea tu práctica.”; “Cambiar es difícil pero es posible”; “Si la educación sola no transforma la sociedad, sin ella tampoco la sociedad cambia”; “Amar es un acto de coraje”; “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”; “Nadie libera a nadie. Las personas se liberan en comunión”.

Cada profesora contó un poco de su historia de vida docente y la relacionó con el pensamiento freireano expresado en la frase escogida. Algunas docentes se emocionaron al narrar sus historias con la educación indígena en las comunidades campesinas y afirmaron que una profesora que no haya trabajado en las escuelas de difícil acceso ha dejado de vivir una experiencia única.

Nos contaron de sus angustias y su resistencia a la reforma educativa impuesta por el

gobierno, las tristezas por el alto índice de violencia contra las mujeres, la desvalorización del trabajo docente y sus sueños y deseos de una educación más justa para todas y todos. Una pareja de docentes destacó que habían estudiado a Paulo Freire para su graduación y que leyeron el libro *Cartas a quien pretende enseñar*. Además de eso, las profesoras compartieron la alegría que les daba un proyecto de educación alternativa con el cual podrían implementar otras experiencias pedagógicas con los niños de su escuela, con base en el fomento de una educación liberadora, solidaria, dialógica y democrática, en conexión con la pedagogía freireana.

Para finalizar la actividad, cada una escribió lo que más le había emocionado durante la práctica de acompañamiento pedagógico:

Y la frase que escogí “Nadie nace hecho, es experimentándonos en el mundo que nosotros hacemos”. Es que no nacemos sabiendo; sino que a través del tiempo vamos aprendiendo cosas nuevas todos los días (Josefina).

Quiero iniciar agradeciendo tu presencia en la Escuela Primaria, donde laboro actualmente, ya que provocaste, en el buen sentido de la palabra, un tiempo para escucharnos como miembros del personal; no habíamos tenido la oportunidad de realizar este ejercicio de escucha, a todos nos hizo bien escucharnos. He leído la Pedagogía del Oprimido y la Pedagogía de la Esperanza, pero me es necesario volver a revisar. La frase “Cambiar es difícil pero es posible” me recuerda que no puedo, ni debo realizar una práctica docente rutinaria, costumbrista y mecánica (Alejandra).

Es un placer compartir contigo mis experiencias que he tenido y tengo como docente, desde ya hace 22 años de servicio en la pedagogía... Posteriormente me vine a mi región porque yo soy de la región de los Valles centrales. Estuve trabajando por allá, parte sur. Conviví con otro tipo de gente humilde, también como yo. Me gusta ser maestra y me gusta también la ideología del Sr. Paulo Freire pedagogo. Y lo que tengo que estudiar sus obras para transformar mi práctica docente lo hacía, porque está en el centro del sistema del estado, de los modelos educativos que cada gobierno establece en un país o estado, pero siento que aún me faltaría o me falta mucho para que a través de mí pudiera lograr personas (Jasmiz).

¿Qué es lo que hace falta para que la mujer sea integrada en su totalidad? Desde mi punto de vista hace falta darnos la oportunidad de leer, de analizar, de compartir experiencias, de conocer otras culturas, pero sobre todo hace falta amarnos como persona, como mujer, como amiga y especialmente como MAESTRA, compañera y simplemente como MUJER valiente, porque “Amar es un acto con CORAJE” (Yolanda).

Tengo 33 años de servicio docente, inicié en 1984 en la Región de la Cañada, posteriormente en la región de la sierra sur, también en la sierra norte y en los Valles centrales. Y lo más importante de esta experiencia son los niños y niñas que

a lo largo de mis años de servicio he tenido el privilegio de poder atender, enseñar y educar. Es una diversidad muy grande pero existe la disposición de obtener los conocimientos, algunos con dificultad, otros con más facilidad. Soy también un activo participante de la lucha magisterial y a lo largo de mis años de servicio hemos sufrido de la represión por parte del gobierno para quitarnos los derechos, pero hemos resistido y lo seguiremos haciendo, somos la ciudad de la resistencia y buscamos la transformación por medio de una educación libertaria (Carmelita).

Al final del encuentro, una profesora hizo la lectura en voz alta de esta cita de Freire (2014b):

En ese momento urge la necesidad de que asumamos el deber de luchar por los principios éticos más fundamentales, como el respeto a la vida de los seres humanos, a la vida de los otros animales, a la vida de los pájaros, a la vida de los ríos y de los bosques. No creo en la amorosidad entre mujeres y hombres, entre los seres humanos, si no nos volvemos capaces de amar al mundo. Si la educación sola no transforma la sociedad, sin ella tampoco la sociedad cambia. Es necesario disminuir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos. Despojando a los débiles, engañando a los incautos, ofendiendo la vida, explotando a los demás y las otras, discriminando a los indígenas, a los negros y las negras, a las mujeres, no estaré ayudando a mis hijos e hijas a ser serios, justos y amorosos de la vida y de los demás (p. 77).

Durante el cierre, compartimos distintos mensajes, pero nos gustaría destacar uno: “Me despido de usted hasta luego, ojalá le sirva de algo mi experiencia. [...]” Ese es nuestro deseo cuando trabajamos con Paulo Freire, que algo de lo que sabemos participe en los mundos de algunos otros.

4. (In)conclusiones

Concluimos con las voces de las mujeres del congo del estado de Espírito Santo en diálogo con la pedagogía freireana por medio de las narraciones de las profesoras de Brasil y México como modo de resistencia en la cotidianidad escolar. Como vimos, el congo es una expresión ancestral de la cultura capixaba, mantenida durante siglos y que puede ser considerada como una pequeña lucha que se hace cotidianamente hasta hoy. Es una práctica que se une al combate contra la destrucción de una cultura y también contra la opresión del patriarcado. De ese modo, lo que conecta las vibraciones entre las mujeres del congo capixaba, las oaxaqueñas y las que investigan la cotidianidad escolar es la pedagogía freireana, justamente por la acción política presente en la insistencia de las pequeñas luchas cotidianas. Ellas son mujeres que no se acomodan a lo que les fue “dado” y que luchan por un buen vivir colectivo en solidaridad, creyendo con esperanza que “cambiar es difícil, pero es posible”. Como afirmaba Freire (2012):

El discurso de la imposibilidad de cambiar el mundo es el discurso de quien, por diferentes razones, aceptó el acomodamiento, incluso para lucrar con él. El acomodamiento es la expresión del abandono de la lucha por el cambio. Quien se acomoda carece de la capacidad de *resistir*, o la tiene muy débil. A quien ha dejado de resistir o a quien en algún momento pudo dejarlo de hacerlo, le es más fácil acomodarse en la molición de la imposibilidad que asumir la lucha permanente y casi siempre desigual a favor de la justicia y de la ética (p.48).

Los escritos freireanos nos ponen en alerta para que no nos acomodemos y continuemos a inventar re-existencias en la cotidianidad escolar, en el ejercicio de prácticas pedagógicas libertadoras que potencien la autonomía, en el sentido de vidas que crean, que se reinventan y transforman el mundo con alegría. Apelamos por los encuentros de saberes y afectos, que suceden en las relaciones de amistad basadas en un diálogo amoroso para poder enfrentar las tensiones que emergen en las relaciones de poder.

Durante los diferentes encuentros, tanto aquellos que ocurrieron en las escuelas como los que se realizaron en otros espacios de convivencia, surgió una aproximación a las narraciones de las profesoras que viven y participan en la lucha de ser más y en la resistencia cotidiana por la libertad, en conexión con la pedagogía freireana. Como él mismo dice:

No es posible actuar a favor de la igualdad, del respeto a los demás, del derecho a tener voz, a la participación, a la reinención del mundo, en un régimen que niegue la libertad de trabajar, de comer, de hablar, de criticar, de leer, de discrepar, de ir y venir, la libertad de ser (Freire, 2015b, p.233, traducción propia).

De manera general, la lucha de las mujeres en América Latina es por la libertad y contra el sistema patriarcal heteronormativo, autoritario, machista, fascista, neoliberal y feminicida, como nos muestra el videoclip *En pie de lucha*¹⁷, donde aparecen muchas profesoras que luchan contra las reformas educativas impuestas por el gobierno, la privatización de la educación, los abusos de poder, la precarización del trabajo docente, la uniformación de la educación y la militarización, entre otras. Sus voces se afirman como un grupo unido a favor de una educación laica y gratuita, que reconozca las diferencias de los pueblos y los territorios, que adapte los contenidos a las realidades, que incorpore a las comunidades y dialogue con las costumbres de los pueblos.

En los encuentros con las docentes, conocimos situaciones concretas y experiencias fabulosas en conexión con las premisas de Freire (2014a), para quien la educación problematizadora,

en la medida en que va sirviendo para la liberación, se origina en la creatividad y estimula la reflexión [...] de los hombres y de las mujeres sobre las realidades [...]

¹⁷V&D por Gran OM: Videoclip "En pie de lucha" II EP06 (2016). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=xWGYz5hY_Zs (Consulta: 31.07.2018).

como seres que no pueden ser reconocidos fuera de la búsqueda y la transformación (Freire, 2014a, p.101, el subrayado es nuestro, traducción propia). (...)

Después de haber conocido a tantas profesoras que intentan ejercer constantemente la lucha por una educación como práctica de libertad, por una sociedad revolucionaria que rechaza la burocratización y el aniquilamiento de la creatividad de los sujetos de la historia, que insiste en una educación democrática, nos preguntamos, con Freire (2015b):

¿Es posible enseñar democracia? ¿Qué significa educar para la democracia? ¿Qué hacer si la democracia en la que se trabaja como educador o educadora tiene fuertes tradiciones democráticas? ¿Qué hacer, por el contrario, si no las tiene, pero si la educadora o el educador, de manera coherente, tiene opciones progresistas? ¿Qué significa ser una sociedad democrática? (Freire, 2015b, p.232, traducción propia).

¿Cómo pensar democracia y educación? ¿Cómo ejercitar la democracia en los cotidianos escolares para que los estudiantes actúen como ciudadanos y ciudadanas, para que tengan sus derechos sociales garantizados y se liberen de cualquier forma de opresión, autoritarismo y desvíos éticos? Freire (2015b) nos ayuda a responder al decir que:

Ninguna reflexión sobre la educación y la democracia puede no tomar en cuenta, igualmente, la cuestión del poder, la cuestión económica, la cuestión de igualdad, la cuestión de la justicia y de su aplicación y la cuestión ética (p.233, traducción propia).

Así, es necesaria una acción educativa de intervención política para que se den avances en los procesos de aprendizaje de la democracia (FREIRE, 2015b, p. 247), por eso:

Lo que las educadoras y los educadores [...] necesitan hacer es traer la vida real hacia el interior de sus salas de clases. Hacer una lectura crítica de la cotidianidad, analizar, con los estudiantes, los hechos chocantes, los equívocos de nuestra democracia. Mostrar a los estudiantes ejemplos de discriminación tomados de la experiencia del día a día, discriminación de raza, de clase, de sexo; ejemplos de la falta de respeto a la cosa pública, de violencia, de arbitrariedad (Freire, 2015b, p.248, traducción propia).

Sabemos que los regímenes autoritarios, los regímenes que se oponen a la democracia, están repartidos por América Latina. Aquí vimos lo que sucede en México y su despliegue actualmente en Brasil. Por eso es necesario luchar por una buena democracia, que “advierde, esclarece, enseña, educa, pero también se defiende de las acciones de quien, ofendiendo la naturaleza humana, la niega y la disminuye” (Freire, 2015b, p.248, traducción propia) e intenta matar nuestro sueño de libertad. Así, “enseñar la democracia es posible, pero no es tarea para

quien se desanima de martes a miércoles porque las nubes se volvieron grandes y amenazantes” (Freire, 2015b, p.245, traducción propia).

En este largo camino poblado de tantas voces de profesoras, nos acordamos de un pasaje de un libro de Freire (2009, p.50), en el que dice:

ya no fue posible existir sin asumir el derecho y el deber de optar, de decidir, de luchar, de hacer política. Y todo eso nos trae de nuevo la necesidad de una práctica formadora, de esencia eminentemente ética. Y todo eso nos trae de nuevo a la radicalidad de la esperanza. Sé que las cosas pueden incluso empeorar, pero sé también que es posible intervenir para mejorarlas (Freire, 2009, p.52, traducción propia). (...)

Escuchando a esas mujeres, sentimos que la voz de cada una de ellas se hace presente en todas las mujeres, como una forma de declaración, como el testimonio de una práctica, pero, principalmente, como narración de la experiencias de los sujetos de la historia, aquellos que permanecen silenciados en los márgenes (Reigota, 2016, p. 55).

Referencias Bibliográficas

- Alves, N. (2001). Decifrando o pergaminho: O cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas (13-38). En Oliveira, I. B. de & Alves, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Río de Janeiro: DP&A.
- Barchi, R. (2016). *Poder e resistência nos diálogos das ecologias licantropias, infernais e ruidosas com as educações menores e inversas (e vice-versa)*. (Tesis inédita de doctorado en educación). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Ferrazo, C. E. (2003). Eu, caçador de mim (pp. 157-175). En Garcia, R. L. (Org.), *Método: Pesquisa com o cotidiano*. Río de Janeiro: DP&A.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011a). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*, 51ª ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2011b). *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014a). *Pedagogia do oprimido*, 58ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (2014b). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015a). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015b). *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015c). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. & Guimarães, S. (2011a). *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*, 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. & Guimarães, S. (2011b). *Aprendendo com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. & Guimarães, S. (2011c). *Dialogando com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra.
- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- hooks, b. (2019). *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante.
- Maciel, C. (2016). *Negros no Espírito Santo*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo,
- Oliveira, T. B. de (2011). A luta em Oaxaca: A auto-organização do cotidiano. *Em Debate*, (6), 83-105.
- Ramos, T, A. (2018). *Mulheres no congo do Espírito Santo: práticas de re-existência ecologista com os cotidianos escolares*. 2018. 319 f. Tese inédita de duotorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniso, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo.
- Reigota, M. (1999). *Ecologistas*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Reigota, M. (2010). A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. *Teias*, 11(21), 1-6. Recuperado de <http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/533/446> (Consulta: 31.7.2013).
- Reigota, M. (2016). Aspectos teóricos e políticos das narrativas: Ensaio pautado em um projeto transnacional. En Cordeiro, R. & Kind, L. (Org.), *Narrativas, gênero e política*. Curitiba: CRV.
- Saul, A. M. & Saul, A. (2017). O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: Contribuições para a didática. *Caderno Pesquisa*, 24(1), 1-14.

Silva, A. D. da (2017). *Cartas para Paulo Freire e sua rede: O cotidiano de extensão em uma Universidade*. (Tesis inédita de doctorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISO, Sorocaba.