



ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

Praxis solidaria: una propuesta conceptual a partir de la obra de Paulo Freire

Solidarity Praxis: A conceptual proposal based on the work of Paulo Freire

Práxis solidária: uma proposta conceitual baseada no trabalho de Paulo Freire

Christian Aarón Cruz Cruz¹

Verónica Luna Hernández²

Recibido: 06 de junio de 2023 / Aceptado: 30 de agosto de 2023

Resumen:

El presente trabajo tiene un doble propósito, a saber: a) realizar un análisis sobre las categorías de falsa generosidad y de solidaridad en la obra de Paulo Freire, para dar cuenta de la forma en que se revisten los elementos constitutivos de los procesos de formación para imprimirles una direccionalidad ético-política particular; y b) esbozar una propuesta sobre la noción de praxis solidaria, a partir de repensar el legado freireano, con el fin de situarla como una categoría que puede ser habitada de múltiples maneras, teniendo como base el ethos que se configura en cada experiencia político-pedagógica. Con esta propuesta se pretende incentivar a las educadoras y los educadores latinoamericanistas para que construyan procesos de apropiación que permitan dar sentido a la categoría de praxis solidaria con base en las disputas y tensiones que alientan las luchas por la transformación de la educación en sus territorios.

Palabras claves: Paulo Freire, falsa generosidad, solidaridad, praxis solidaria, posicionamiento ético-político.

¹ Mexicano. Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigador del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL-México). Contacto: christian.cruzt@gmail.com. Registro de ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2798-7197>

² Mexicana. Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco. Estudiante del Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Contacto: veronica.lunah7@gmail.com. Registro ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6652-1458>



Resumo

O objetivo deste trabalho é duplo: a) realizar uma análise das categorias de falsa generosidade e de solidariedade no trabalho de Paulo Freire, a fim de dar conta da forma como os elementos constituintes dos processos de formação são vestidos para dar-lhes uma particular direcionalidade ético-política; e b) delinear uma proposta sobre a noção de práxis solidária, baseada em repensar o legado de Freire, para situá-la como uma categoria que pode ser habitada de múltiplas formas, tomando como base o ethos que é configurado em cada experiência político-pedagógica. Com esta proposta, pretende-se encorajar os educadores latino-americanos a construir processos de apropriação que lhes permitam dar sentido à categoria de práxis solidária com base nas disputas e tensões que incentivam as lutas pela transformação da educação em seus territórios.

Palavras-chave:

Paulo Freire, falsa generosidade, solidariedade, práxis solidária, posicionamento ético-político.

Introducción

Durante el momento de propagación más álgido del virus SARS-CoV-2 (COVID-19) surgieron debates filosóficos de gran trascendencia que colocaron en el centro la cuestión de la solidaridad. Específicamente, las discusiones entre los filósofos Byung Chul Han y Slavoj Žižek dieron cuenta de posicionamientos antagónicos con respecto a la posibilidad de generar relaciones de apoyo mutuo entre los múltiples sujetos sociales que habitamos el planeta.

Desde la perspectiva de Byung Chul Han, la pandemia se encargaría de fortalecer el orden capitalista, matizado por la creación de regímenes autoritarios legitimados por el ejercicio de control de la pandemia, la emergencia de la normalización del Estado de excepción, así como la erosión del sentimiento de colectividad/solidaridad y, con ello, un aumento progresivo y radical del individualismo. El fin del capitalismo, sostenía el autor, sólo podría ocurrir a través de una revolución, mas no por la propagación del virus³.

Para Slavoj Žižek, la pandemia dio un golpe mortal al capitalismo a lo Kill Bill. El autor pensaba que la sociedad global se acercaría a una nueva era de comunismo, en la que serían derrotados los principios liberales y los populismos de derecha nacionalista. Existiría en el futuro próximo una tendencia a la solidaridad universal, destacando la dimensión económica, se recrearía el Estado y se construirían políticas públicas en defensa de la vida⁴.

Mirando en retrospectiva podemos reconocer que los acontecimientos que marcaron la temporalidad de la pandemia no permitieron la extinción del capitalismo. Por el contrario, nos encontramos viviendo el proceso denominado “reiniciar el capitalismo”⁵, según lo planteado en el Foro Económico Mundial de 2020. En el marco de este proceso de reinicio también reabrieron las escuelas y se dio continuidad a múltiples procesos de formación que habían quedado suspendidos o que se reconfiguraron durante el periodo de confinamiento. En nombre de la salud y del cuidado se crearon dispositivos de control y modalidades educativas para mantener a los sujetos distanciados e inmersos en su propia individualidad. A partir de este contexto consideramos indispensable

³ Byung Chul Han, “La emergencia viral y el mundo de mañana”, en Pablo Amadeo, Ed., *Sopa de Wuhan* (Argentina: ASPO, 2020), 97-112.

⁴ Slavoj Žižek, “El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill...” en Pablo Amadeo, Ed., *Sopa de Wuhan* (Argentina: ASPO, 2020), 21-28.

⁵ Jmy Forero, “Capitalismo y pandemia: tendencias, características e impactos. Entre la recomposición del capital y la reconfiguración de los proyectos populares” en: Carolina Bautista, Anahí Durand y Hernán Ouviaña, Eds., *Estados alterados. Reconfiguraciones estatales, luchas políticas y crisis orgánica en tiempos de pandemia* (Buenos Aires: CLACSO, 2020), 345.

problematizar la dimensión ética que el neoliberalismo, desde hace cuatro décadas, ha venido configurado en los espacios de formación (sobre todo en la escuela, aunque también ha logrado atravesar los procesos educativos informales), y que no sólo responde a la coyuntura marcada por la pandemia.

Si de algo se ha encargado el libre mercado en estas décadas es de penetrar profundamente la vida de los sujetos de la educación al deslegitimar los valores colectivos⁶, en pro del individualismo, la meritocracia, la competitividad y la calidad, exacerbando lo privado y el encierro de los sujetos sobre sí mismos; de tal manera que lo que da sentido a la vida es ser exitoso en este sistema, aspecto que se caracteriza por la obtención y acumulación de bienes materiales⁷. De acuerdo con Rosa Buxarras podríamos mencionar que la lógica de mercado se sostiene sobre principios morales asociados al éxito y al esfuerzo individual⁸.

En síntesis, el neoliberalismo ha potenciado la direccionalidad de las sociedades y los sujetos que las habitan hacia la deshumanización y el individualismo radical⁹. En el caso específico de la escuela, podemos reconocer una serie de elementos y procesos que, sin ser determinantes, posibilitan la reproducción, mantenimiento y fortalecimiento de los valores del neoliberalismo, por ejemplo: el currículum¹⁰ y el vínculo pedagógico¹¹.

Por estas razones reconocemos la necesidad pedagógica de contribuir en la promoción de posicionamientos ético-políticos que permitan deconstruir las lógicas y los valores impuestos por el neoliberalismo en la educación latinoamericana. Cuando aludimos a la noción de posicionamiento ético-político nos referimos a una dimensión constitutiva de los procesos de formación de sujetos, que condensa los valores y principios que direccionan prácticas y discursos pedagógicos emancipatorios, los cuales se encuentran en constante tensión con las perspectivas que reproducen desigualdades, injusticias, así como distintas formas de explotación y de acumulación de capital. Con esta noción es posible contribuir a la creación y el fortalecimiento de experiencias pedagógicas que disputan la hegemonía en el campo de lo educativo¹², para desimpregnar la educación de la imperante “insensibilidad absoluta por la dimensión ética de la existencia”¹³ en favor de la humanización y la emancipación.

⁶ Adriana Puiggrós, “Educación neoliberal y quiebre educativo”, *Nueva Sociedad* N°146 (Buenos Aires, 1996), 12.

⁷ Mauricio Beuchot, “La ideología neoliberal”, en Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal* (Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 1999), 43.

⁸ Rosa Buxarras, “Educar para la solidaridad”, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Educación en Valores: https://www.academia.edu/1532046/Educar_para_la_Solidaridad (consultado el 26 de octubre de 2022).

⁹ Beuchot, *La ideología neoliberal*, 43.

¹⁰ Jurjo Torres, *Educación en tiempos de neoliberalismo* (Madrid: Morata, 2007), 185.

¹¹ Adriana Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana* (Buenos Aires: Convenio Andrés Bello, 2005), 11.

¹² La categoría de *hegemonía* hace referencia a la dirección política, moral, e intelectual en determinado momento histórico, en ese sentido comprende la reproducción del orden político en la subjetividad de los sujetos sociales. En el cuaderno 25, Gramsci aborda la categoría de hegemonía reconociendo las relaciones orgánicas entre el Estado y la sociedad civil, se trata de un estudio de los sujetos subalternos en la vida material y simbólica, que da cuenta de la adhesión activa o pasiva a las clases dominantes. En ese sentido, la hegemonía no es sólo consenso, sino la construcción de un marco común, material y simbólico. Es producto de la disputa y, a su vez, un territorio en disputa. Posibilita la conformación de relaciones de mando y obediencia. Cabe destacar que, en términos gramscianos, toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica y toda relación política es estrictamente pedagógica. Antonio Gramsci, “Cuaderno 25 (XXIII) 1934. Al margen de la historia. (Historia de los grupos sociales subalternos)”, en *Cuadernos de la cárcel* (México: Ediciones Era, 1981) 1571-1579.

¹³ Paulo Freire, *A la sombra de este árbol* (Barcelona: El Roure, 1997), 95.

En ese sentido, asumimos que el legado de Paulo Freire es imprescindible para pensar, desde pedagogías emancipadoras, en posibilidades teórico-metodológicas que aporten elementos para problematizar la dimensión ética de la educación impulsada por el neoliberalismo, y proponer una base más bien ético-política que reconozca y posibilite la potenciación de los sujetos pedagógicos en las circunstancias concretas donde se disputan las posibilidades de futuro, los sueños colectivos y las esperanzas por la construcción de lo común.

Luego entonces, en el presente artículo recuperamos algunos planteamientos sobre la solidaridad de nuestro pedagogo latinoamericanista de referencia, con la finalidad de problematizar los procesos de formación en los que se pondera lo que reconoce como falsa generosidad. Posteriormente compartimos con las y los lectores una serie de elementos para pensar la praxis solidaria como una categoría que puede ser habitada de múltiples maneras para construir posicionamientos ético-políticos emancipatorios en experiencias pedagógicas concretas.

El concepto freireano de falsa generosidad

A decir de Freire, la historia de la humanidad está marcada por la lucha entre grupos opresores y grupos oprimidos. Los grupos opresores, en su afán de mantener el poder y la posibilidad de acumular cada vez más riqueza, se encargan de generar y reproducir las condiciones de injusticia y explotación que históricamente han posibilitado la subalternización de los sujetos oprimidos. Una de las formas en que lo hacen es a través del ejercicio de lo que el pedagogo brasileño denomina *falsa generosidad*¹⁴.

En la obra del autor, sobre todo en su libro *Pedagogía del Oprimido*, esta categoría se analiza a profundidad, ya que a través de ella es posible dar cuenta de la manera en que se estructuran gran parte de las relaciones sociales, políticas y pedagógicas de los sujetos que habitamos el mundo, las cuales, de acuerdo con Freire, están marcadas por una fuerte tendencia a la deshumanización, la reproducción de las formas de opresión y la ampliación de las brechas de desigualdad en los distintos ámbitos de la vida. En este marco, la falsa generosidad hace referencia a la relación vertical y unidireccional que se establece entre opresor y oprimido, cuando este último se encuentra en una condición de vulnerabilidad o en una situación de desamparo, y en la que el opresor se implica para “ayudarlo”. Ejemplo de estas situaciones las encontramos cuando ocurren desastres naturales que devastan poblaciones enteras o cuando las infancias en situación de calle piden dinero entre los automóviles; los opresores pueden enviar alimentos a las personas que sufrieron el desastre natural, o bien pueden dar unas monedas a las y los niños que se acercan a su coche.

En estos casos, los opresores pueden dar muestras de su generosidad a través de ayudas de tipo paternalista, es decir, otorgando al otro una pequeña parte de lo que les sobra. Estas acciones son expresión de una relación unilateral y de ejercicio de poder vertical, en la que se fortalecen las relaciones de dependencia y el poder de unos sobre otros, pues uno asume el rol activo y el otro es cosificado, convirtiéndolo únicamente en la repercusión de los actos del que se “solidariza”¹⁵. Cuando los opresores:

...pretende(n) suavizarse ante la debilidad de los oprimidos, no sólo se expresa, casi siempre, en una falsa generosidad, sino que jamás la sobrepasa. Los opresores, falsamente generosos, tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su ‘generosidad’

¹⁴ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1987), 33.

¹⁵ Paulo Freire, *Educación y cambio* (Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1976), 4.

continúe teniendo la posibilidad de realizarse. El ‘orden’ social injusto es la fuente generadora, permanente, de esta ‘generosidad’ que se nutre de la muerte, del desaliento y de la miseria¹⁶.

Siguiendo con el planteamiento de Paulo, se podría decir que la falsa generosidad es una respuesta del opresor guiada por sentimientos de conmiseración, lástima, culpabilidad y determinadas emociones que devienen en las circunstancias que condicionan a los oprimidos. “Con esta falsa generosidad, además de pretender seguir manteniendo un orden injusto y necrófilo, desea ‘comprar’ su paz”¹⁷. De acuerdo con Román, Tomicic y Avendaño, las personas se “solidarizan” únicamente con la intención de aliviar su estado emocional y de enaltecer su supuesta humanidad sobre la de otros, en este sentido, es posible reconocer que la falsa generosidad conlleva una gran dosis de individualismo¹⁸. Al respecto, menciona Paulo Freire que:

Descubrirse en la posición del opresor, aunque ello signifique sufrimiento no equivale aún a solidarizarse con los oprimidos. Solidarizarse con éstos es algo más que prestar asistencia a 30 o a 100, manteniéndolos atados a la misma posición de dependencia. Solidarizarse no es tener consciencia de que explota y ‘racionalizar’ su culpa paternalistamente¹⁹.

Cabe mencionar que los opresores no son los únicos que mantienen esta relación asimétrica de poder. En el análisis de Freire algunos sujetos en condición de opresión también contribuyen a sostenerla, en tanto que se identifican con los opresores y se adaptan al sistema asistencialista y de dominación, implicándose en la dinámica de la falsa generosidad y asumiendo el lugar que les asignan los opresores. Dicho de otra manera, este proceso contribuye a perpetuar la relación de dependencia y de victimización de los sujetos que se encuentran en condiciones de opresión con respecto a los opresores²⁰.

Es importante señalar que los opresores nunca dispondrán condiciones para terminar con las grandes desigualdades sociales, económicas, tecnológicas y educativas que los mantienen en el poder. La falsa generosidad no permite trastocar la forma en que se estructuran las relaciones de poder en el sistema capitalista. Por ello, la transformación de la vinculación entre opresores y oprimidos sólo puede emanar de los sujetos oprimidos, puesto que son ellos y ellas quienes tienen la necesidad de liberarse y reconfigurar el sistema que los/las colocó en esa condición.

La vigencia del pensamiento freireano en torno de la falsa generosidad también puede verse retratada en la manera en que los medios de comunicación masiva y redes sociales emplean la palabra solidaridad, generalmente, con fines mercantiles²¹. Valiéndose de una pretensión de promoción del consumo, se han creado campañas publicitarias en las que se transmite la idea de que consumir es equivalente a “solidarizarse”; por ende, si aumenta el consumo se incrementa la “generosidad”, pese a que en la mayoría de los casos jamás se entra en contacto con aquel que es objeto de la ayuda, lo que denota una generosidad centrada en el individuo. También podemos identificar otras formas de expresión de falsa generosidad cuando los opresores disponen condiciones para que los oprimidos aspiren a poseer la riqueza que ellos tienen, por ejemplo, los

¹⁶ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 33.

¹⁷ *Ibíd.*, 131.

¹⁸ José Antonio Román, Alemka Tomicic y Cecilia Avendaño, “Solidaridad como problema”, *Revista MAD* N°2 (Chile, 2007), 156.

¹⁹ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 40.

²⁰ François Dubet, *¿Por qué preferimos la desigualdad? (Aunque digamos lo contrario)* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2015), 26.

²¹ Leandro Sequeiros, “¿Puede el periódico educar una sensibilidad solidaria?”, *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación* N°9 (España, 1997), 69.

Juan Rosales y Ojalvo Victoria, “La educación de la solidaridad en el pre-universitario mexicano: antecedentes y fundamentos teórico-metodológicos”, *Revista Iberoamericana de Educación* N°50 (Madrid, 2009), 6.

Martha Margarita Páez, “Acercamiento teórico al concepto de solidaridad”. *Realitas: revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, N°1 (Colombia, 2013), 43.

préstamos para comprar casas, automóviles, tecnología, ropa, calzado y hasta los préstamos para educarse en instituciones privadas.

En síntesis, la falsa generosidad impulsada al amparo del sistema capitalista deriva en la exaltación del éxito y superación individual en lo moral y lo social, pero sobre todo en lo económico. En este sentido, aunque pudiese parecer paradójico, este tipo de generosidad fortalece la cultura del individualismo en todos los ámbitos, de entre los que destaca el educativo, en el que podemos reconocer diversas propuestas cimentadas en el esfuerzo individual y el autoperfeccionamiento²², es decir, en la falsa generosidad.

La falsa generosidad como base de la educación bancaria

En la educación bancaria se pueden identificar los principios de la falsa generosidad, pues en ella se crean condiciones para que el educando sólo se limite a aprehender el conocimiento que es emitido por el educador, aparentemente de forma generosa, pues se considera como una transacción de los que saben, los educadores, a los que ignoran, los educandos²³. Así la educación bancaria vincula un sujeto poseedor con un sujeto desposeído. Según Freire:

...el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro²⁴.

De esta manera, los sujetos que constituyen las relaciones pedagógicas se encuentran implicados en situaciones inalterables, el educando siempre será concebido como un receptáculo del conocimiento, que es depositado en él por el educador. Se asume que el educando aprendió cuando es capaz de repetir con precisión lo que el educador dijo o hizo, ya que los únicos saberes válidos y legítimos son aquellos que el educador posee. Esta situación limita al educando de toda posibilidad de búsqueda, es decir, de construcción autónoma de conocimiento.

El planteamiento sobre el sujeto pedagógico de la educación bancaria, que implica una transacción en la que el educador deposita el conocimiento en el educando, tiene como telón de fondo el principio de la falsa generosidad. Por un lado, conserva intacta la contradicción entre educador y educando, de la misma manera que se ha establecido la relación histórica entre opresor y oprimido. Por otro lado, mantiene una visión jerárquica y de ejercicio del poder vertical entre los sujetos implicados en las relaciones pedagógicas. En suma, el educador se encarga de asistir al educando bajo un marco de altruismo alienante.

El gran peligro del asistencialismo está en la violencia del antidiálogo, que impone al hombre mutismo y pasividad, no le ofrece condiciones especiales para el desarrollo o la ‘apertura’ de su conciencia [...] En el asistencialismo no hay responsabilidad, no hay decisión, sólo hay gestos que revelan pasividad y ‘domesticación’²⁵.

Por lo tanto, los propósitos formativos de la educación bancaria se enfocan en asegurar la adaptación de los educandos al sistema imperante sin dar lugar a la posibilidad de liberarse. En ese sentido podríamos reconocer que, en tanto que la educación bancaria es producto del sistema

²² Paulo Freire e Ira Shor, *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora* (Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2019), 175.

²³ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad* (México: Siglo XXI Editores, 1969), 15.

²⁴ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 73.

²⁵ Freire, *La educación como práctica*, 51-52.

capitalista de dominación, asume sus objetivos y valores, de entre los que destaca la falsa generosidad. De acuerdo con Adriana Puiggrós, las aportaciones de Paulo Freire en torno a la educación bancaria constituyen el develamiento y la denuncia del “modelo de vínculo pedagógico instalado por la modernidad latinoamericana”²⁶.

A más de cincuenta y cinco años de la publicación de las obras *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*, las reflexiones freireanas en torno a la educación bancaria continúan vigentes, la relación educador-educando sigue impregnada de las asimetrías en el ejercicio del poder, de la legitimidad del saber definida por determinada “autoridad” y de las contradicciones entre las lecturas del mundo, los valores y las posiciones²⁷. Pese a la multiplicidad de las propuestas pedagógicas innovadoras y “humanistas” (en el sentido de la exaltación y crecimiento individual al margen de la colectividad), los procesos formativos no están exentos de la influencia del neoliberalismo que, como en la educación bancaria Freire denunció, promueve la alienación, la producción de subjetividades sumisas y pasivas, la visión de una realidad estática e inalterable y la idea de un sujeto acabado e imposibilitado para rebelarse²⁸.

Freire plantea como alternativa a la educación bancaria, la educación problematizadora, cimentada en valores que posibilitan la humanización y la emancipación, lo que dio lugar a una marcada ruptura epistémica con respecto a la forma de concebir al sujeto pedagógico que da sentido al sistema educativo moderno en territorio nuestroamericano.

La solidaridad en la obra de Freire

De acuerdo con Freire²⁹, la superación de la contradicción entre opresores y oprimidos implica el ejercicio de la *solidaridad*³⁰. No se trata del asistencialismo que caracteriza a los grupos opresores, es decir, de aquel tipo de ayuda que se ejerce verticalmente, de los que tienen a los que no tienen, sino de la solidaridad que nuestro autor de referencia también ha adjetivado como *verdadera*³¹, y que reconoce, del mismo modo que a la justicia, como un *valor humano irrenunciable*³². Al respecto, Freire sostiene que “la gran fuerza sobre la que se apoya la nueva rebeldía es la

²⁶ Adriana Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, 11.

²⁷ Sabrina Fernandes, “Pedagogía crítica como praxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão, e revolução”, *Educação & Sociedade*, N°135 (Brasil, 2016) 485.

²⁸ Jerónimo Sartori, “Educación Bancaria/Educación Problematizadora”, en Danilo Streck, Euclides Redin y Jaima Zitkoski, orgs. *Diccionario Paulo Freire* (Lima: CEEAL, 2015), 170.

²⁹ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 40-41.

³⁰ Es importante reconocer los usos que Paulo Freire hace del concepto solidaridad. Con base en los textos revisados para este escrito, es posible identificar, de manera general, dos formas en las que se entiende la categoría de solidaridad en el legado freireano. La primera, que se desarrollará en este apartado, es la comprensión de la solidaridad como un principio ético. La segunda es aquella en la que la solidaridad se equipara con lo dialéctico, con la unión y con la inseparabilidad entre, por lo menos, dos elementos. Como ejemplo de lo anterior, se recupera la siguiente cita textual del libro *Cartas a quien pretende enseñar*: “Ahora mismo, en el momento exacto en que escribo sobre esto, vale decir sobre las relaciones entre *pensar, hacer, escribir, leer, pensamiento, lenguaje, realidad*, experimento la *solidaridad* entre estos diversos momentos, la total imposibilidad de separarlos, de dicotomizarlos” (Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar* (México: Siglo XXI Editores, 1994, 5-6) (cursivas del autor original). Esta segunda forma de entender la solidaridad no es objeto de este escrito, no obstante, se consideró pertinente reconocerla con la finalidad de esclarecer aún más el análisis de la solidaridad en el pensamiento de Freire. En este uso del concepto es posible identificar como componentes característicos a la relación dialéctica, la reciprocidad, la interdependencia y el constante intercambio entre los elementos que se vinculan.

³¹ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 41.

Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía* (Sao Paulo: Paz e terra, 2004), 128.

³² Freire, *Educación y cambio*, 1.

ética universal del ser humano y no la del mercado, insensible a todo reclamo de las personas y sólo abierta a la voracidad del lucro. Es la ética de la solidaridad humana”³³.

En la obra del educador popular, la solidaridad hace referencia a una relación dialéctica de complementariedad, reciprocidad e intercambio que se establece entre sujetos diferentes. Este planteamiento alude a la construcción de redes, de lazos que permiten hermanar a las distintas colectividades que van emergiendo en el proceso arduo de la lucha por la emancipación. Se trata de una lucha conjunta por la superación de las condiciones de subalternidad en las que se ha colocado a los sujetos oprimidos, en el marco de lo que el pedagogo denominó praxis *liberadora*³⁴. La lucha social no podría materializarse sin la solidaridad, éstas se engarzan entre sí para convertirse en estimulantes la una de la otra³⁵.

La solidaridad surge en el encuentro que Freire caracteriza como horizontal, amoroso, sin pretensiones de dominio, valiente y subversivo³⁶. En este sentido, la solidaridad se constituye como un compromiso ético-político-pedagógico con la humanización de quienes han sido deshumanizados y con la posible liberación de todos los sujetos sociales que habitamos el mundo. Dicho compromiso precisa de procesos de concienciación, ya que sin conciencia de clase la solidaridad es una imposibilidad. Sin ella, la solidaridad se queda en un gesto de falsa generosidad³⁷. “La solidaridad, que exige de quien se solidariza que “asuma” la situación de aquel con quien se solidarizó, es una actitud radical”³⁸. Esto quiere decir que la solidaridad es ética y necesariamente política. Freire propone caminar hacia una solidaridad universal (de la clase trabajadora) que si bien se avizora como un horizonte muy remoto sostiene la necesidad de luchar por su materialización³⁹. Lo anterior resalta el carácter utópico que nuestro pedagogo latinoamericanista reconoce en la solidaridad.

El ejercicio de la solidaridad implica saberse sujetos condicionados, pero también sujetos inacabados con posibilidad de decisión, de irrupción, de subversión y de liberación⁴⁰. Por ende, puede materializarse cuando los oprimidos asumen un posicionamiento con el que dejan de victimizarse ante las condiciones materiales y simbólicas en las que se encuentran subordinados. Empero, también puede tener lugar cuando los opresores abandonan sus ideales paternalistas y asistencialistas. De tal manera que

... la verdadera solidaridad *con ellos* [con los sujetos oprimidos] está en luchar con ellos para la transformación de la realidad objetiva que los hace “ser para otro”. El opresor sólo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser un gesto ingenuo y sentimental de carácter individual, y pasa a ser un acto de amor hacia aquéllos; cuando para él, los oprimidos dejan de ser una designación abstracta y devienen hombres concretos, despojados y en una situación de injusticia... Sólo en la plenitud de este acto de amar, en su dar vida, en su praxis, se constituye la solidaridad verdadera⁴¹ (cursivas del autor).

En las reflexiones del educador popular en torno de la solidaridad destacan dos cuestiones fundamentales: 1) el reconocimiento mutuo del otro; y 2) la construcción de un “nosotros” en el que convergen sujetos diferentes y en el que el espacio nosótrico no borra las subjetividades, sino que

³³ Freire, *Pedagogía de la autonomía*, 121.

³⁴ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 40.

³⁵ Paulo Freire, *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (México: Siglo XXI, 1998), 27.

³⁶ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 41.

³⁷ *Ibíd.*, 61.

³⁸ *Ibíd.*, 40.

³⁹ Paulo Freire y Antonio Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (México: Siglo XXI, 2016), 174.

⁴⁰ Freire, *Pedagogía de la autonomía*, 50.

⁴¹ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 41.

contribuye a potenciar el intercambio intersubjetivo⁴². Como es posible observar en este apartado, la noción de solidaridad, en la obra de Freire, se interrelaciona con otros conceptos, como el amor, incluso en algunos escritos del autor la solidaridad también se relaciona con la justicia, la paz, las utopías, la liberación, la autonomía y la esperanza. De acuerdo con Díaz, las aportaciones de Freire en torno a la solidaridad y su vínculo con la justicia han sido referente en los actuales debates de la teoría crítica sobre justicia social puesto que han abonado al entendimiento de la solidaridad como condición necesaria e irrenunciable de la justicia⁴³.

La solidaridad como cimiento de la educación problematizadora

Ahora bien, para el pedagogo latinoamericanista el ejercicio de la solidaridad se encuentra implicado en los procesos de formación que construyen, en principio, los sujetos oprimidos, de ahí la emergencia de su *Pedagogía del Oprimido*. Sin embargo, en un momento posterior, se procura el establecimiento de condiciones que posibiliten la superación de la dominación de unos grupos sobre otros. En el primer momento, los sujetos se insertan en un proceso que les permite comprender el mundo de opresión en que se encuentran implicados, a través del desarrollo de una conciencia de clase, y contribuir con la transformación del mundo; en el segundo, emerge una pedagogía para mantenerse en un proceso de constante liberación, una pedagogía liberadora.

En el marco de este proceso, la relación educador-educando se propone como un acto de transgresión de la visión tradicional enarbolada por la educación bancaria entre estos dos sujetos. “No más educando, no más educador, sino *educador-educando con educando-educador*” (cursivas del autor)⁴⁴. De ahí que las condiciones de alienación en las que se mantiene a los educandos tengan que ser superadas, puesto que “la liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo”⁴⁵.

Con esta propuesta se materializa la superación de la contradicción entre educador y educando. El educador no ocupa el papel de poseedor de conocimiento y el educando no asume un papel de sujeto domesticado ni pasivo ante el conocimiento. Al contrario, procura romper la estructura verticalista impuesta por la educación bancaria, en palabras de Freire: “...el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos”⁴⁶.

De esta manera, la relación educador-educando ya no se ejerce de forma unidireccional, antes bien se constituye a partir del intercambio de racionalidades, procesos de subjetivación, lectura y transformación de la realidad. Desde este punto de vista se considera que el educador puede asumir el rol de educando y el educando el de educador, lo que significa que se valoran los saberes de los sujetos que se creían ignorantes. Se enseña aprendiendo y se aprende enseñando, lo que permite el encuentro horizontal y sin pretensiones de dominación.

⁴² Fernandes, *Pedagogía crítica como praxis marxista humanista*, 486.

⁴³ Andrea Díaz, “Justicia social, reconocimiento y solidaridad. Sobre la actualidad de la pedagogía de Paulo Freire”, *Revista del IICE*, N° 48 (Buenos Aires, 2020), 168.

⁴⁴ Freire, *La educación como práctica*, 18.

⁴⁵ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 84.

⁴⁶ *Ibid.*, 86.

El papel del educador consiste en problematizar las situaciones de la vida en que se encuentra implicado el educando y él mismo. El educando que, bajo la lógica de la educación bancaria, se mantenía como un receptáculo de conocimiento, es interpelado y cuestionado continuamente por el educador, con el propósito de educar-se como investigador crítico de las condiciones socio-históricas en las que se encuentra inmerso, ya que “...la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado no acepta un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria”⁴⁷.

En suma, el planteamiento freireano sobre la relación educador-educando comprende la puesta en marcha de valores que contravienen los esquemas de lo que Buxarrais denominó “moral del éxito”⁴⁸, propia del sistema capitalista. De acuerdo con Freire:

En pos de una superación amplia y profunda, necesitamos otros valores, valores que no se gestan en las estructuras forjadoras del lucro sin freno, de la visión individualista del mundo, del sálvese quien pueda. La cuestión que se nos plantea -desde una perspectiva que no sea idealista por un lado y mecanicista por otro- es que es indispensable para superar el lucro descontrolado, sólo dominable por el miedo a perderlo⁴⁹.

El adiestramiento dogmático y el elitismo intelectual de aquellos que se creen poseedores del saber y de la verdad son incompatibles con una pedagogía de la liberación. Por ello, el pedagogo brasileño sostenía que la relación entre educador y educando debía concebirse siempre enmarcada en la solidaridad, en tanto que ésta se vuelve condición de posibilidad para la transformación social y la configuración de procesos permanentes de liberación. Es más, “cuanto más solidaridad exista entre educador y educandos en el ‘trato’ de ese espacio, tantas más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la escuela”⁵⁰.

La solidaridad en la propuesta educativa freireana constituye un instrumento de lucha desde los espacios de formación de sujetos, y comprende un compromiso ético-político-pedagógico contra la ética del mercado. Por ende, “la práctica del educador, de la educadora, consiste en luchar por una pedagogía crítica que nos dé instrumentos para asumirnos como sujetos de la historia. Práctica que deberá basarse en la solidaridad”⁵¹.

Praxis solidaria: una propuesta conceptual

Como se ha mostrado hasta el momento, Paulo Freire consideró que la solidaridad representaba un posicionamiento ético-político-pedagógico fundamental para lograr una educación liberadora, para construir relaciones erigidas en la reciprocidad y encaminadas a la transformación. El trabajo que logró desarrollar en torno a este tema fue poco, sin embargo, esas ideas son semillas que aún siguen dando frutos.

Ahora bien, es importante mencionar que tradicionalmente se ha considerado la noción de solidaridad como un valor ético o moral, que en apariencia se vuelve un elemento orientador del comportamiento de las personas. Dicho planteamiento ha dado lugar a la generación de propuestas de educación en solidaridad o para la solidaridad, que en su mayoría retoman este concepto de

⁴⁷ *Ibíd.*, 92.

⁴⁸ Buxarrais, *Educación para la solidaridad*.

⁴⁹ Paulo Freire, *Pedagogía de la indignación* (México: Siglo XXI Editores, 2012), 172.

⁵⁰ Freire, *Pedagogía de la autonomía*, 44.

⁵¹ Paulo Freire, *El grito manso* (México: Siglo XXI Editores, 2006), 30.

forma estrictamente abstracta, como un valor o una virtud que eventualmente puede traducirse en acciones que se consideran de altruismo.

Debido al alto nivel de abstracción que se le ha atribuido se ha vuelto necesario recurrir a otros términos que suponen un mejor y más fácil entendimiento, por ejemplo: ayuda, apoyo, acompañamiento, cooperación, colaboración y trabajo en equipo⁵². No obstante, asumir la solidaridad de forma abstracta, aun cuando se sustituye por otros términos, la despoja de todo el potencial emancipatorio y transformador que Freire reconocía en ella, pues al ser explicada a través de otros conceptos va perdiendo elementos que la constituyen como una fuerza y un compromiso ético-político-pedagógico. Es aquí donde consideramos que se abre un espectro problematizador muy amplio y de múltiples posibilidades sobre lo que significa actuar de manera solidaria.

Cabe mencionar que, ante el empuje avasallador del neoliberalismo y la profunda impronta que va dejando en la educación postpandemia, consideramos necesario reivindicar el legado freireano para construir nuevas miradas que den direccionalidad al quehacer educativo desde pedagogías críticas y emancipadoras. Las palabras de Paulo Freire que a continuación se presentan siguen siendo vigentes y necesarias de atender: “Quizá nunca como en este momento necesitamos tanto de la significación y de la práctica de la solidaridad”⁵³. Por ello, nos proponemos comenzar a trabajar en la categoría de *praxis solidaria*, puesto que consideramos que puede ser catalizadora de la transformación de las relaciones educador-educando, direccionándolas para que ambos puedan aprender, comprometerse y responsabilizarse con el otro.

Antes de comenzar a esbozar algunas ideas en torno a la *praxis solidaria*, es necesario mencionar que Paulo Freire también reconocía la solidaridad como un valor o una virtud que nunca estaba al margen de situaciones prácticas de la vida cotidiana. De hecho, el educador popular brasileño sostiene que las virtudes no son entes abstractos que preexisten al sujeto social, sino que tienen existencia en tanto se encarnan en las colectividades a través de las prácticas de los sujetos que luchan por la transformación de la educación⁵⁴. Además, la práctica de la solidaridad ocurre en contextos en los que se conforman determinados grupos con los que se identifican los sujetos individuales, con los cuales se da el encuentro y con los que se configuran relaciones de reciprocidad⁵⁵.

Por las razones antes expuestas consideramos necesario recuperar la obra de Freire, con la finalidad de construir y potenciar la categoría que nos ocupa en este apartado, por supuesto, en articulación con una serie de planteamientos onto-epistémicos que han sido una base para la construcción de pedagogías desde y para América Latina.

⁵² Silvia Gattino, “Representaciones sociales de la solidaridad. Un estudio empírico estudiantes universitarios”, *Psicología política* N°28 (España, 2004), 108.

⁵³ Freire, *El grito manso*, 30.

⁵⁴ Paulo Freire, *Virtudes del educador* (Quito: Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leónidas Proaño, 1989), 6.

⁵⁵ Alfredo Ghiso, “Solidaridad como itinerario del quehacer pedagógico”, *Tarea. Revista de educación y cultura* N°65 (Perú, 2007), 39.

Sobre la noción de praxis

Un punto de partida para construir la categoría que nos ocupa lo encontramos en la recuperación del término *praxis*, concepto que cuenta con una larga *data* que, incluso, podría remitirnos a los orígenes del pensamiento occidental. Sin embargo, nuestro punto de partida lo situaremos en la obra de Carlos Marx⁵⁶. En sus Tesis *sobre Feuerbach*, el término *praxis* es usado con la intención de superar la histórica contradicción entre planteamientos revolucionarios que ponderan la práctica y aquellos que exacerban el carácter teórico-crítico de los procesos. En ese sentido, considera que la práctica revolucionaria comprende un ejercicio dialéctico, es un ir y venir entre acción y reflexión, entre práctica y teorización.

En un corrimiento referente a la formación de sujetos sociales, Marx reconoce que éstos acontecen en el marco de procesos histórico-sociales complejos. En la tesis III señala que los sujetos son resultado de determinadas condiciones históricas y pedagógicas. Ahora bien, en la medida en que esas circunstancias son producto de las relaciones entre sujetos sociales, cabe la posibilidad de que los mismos sujetos alteren y construyan sentidos alternativos de la formación. Este ejercicio dialéctico pasa por la *praxis* político-pedagógica.

Desde el planteamiento de Carlos Marx la categoría de *praxis* se convirtió en una herramienta teórico-metodológica potente, que ha permitido configurar y re-configurar procesos de transformación social y pedagógica. En los *Cuadernos de la cárcel* de Antonio Gramsci, por ejemplo, se concibió como un principio unificador de los planteamientos marxistas y pasó a constituirse como una categoría filosófica central, que dio lugar a la emergencia de la *filosofía de la praxis*, cuyos planteamientos centrales son consecuentes con la lógica instaurada por Marx, y se expresan en los siguientes términos: a) en oposición al materialismo mecanicista; b) en oposición a la filosofía especulativa, la cual estaba desligada de la historia, de la práctica humana concreta y, por ende, de la política; y c) en favor de la potenciación del análisis sobre los factores subjetivos que constituyen la historia, a través de la conciencia y la actividad revolucionaria de los grupos subalternos⁵⁷.

Ahora bien, cuando la categoría de *praxis* es recuperada por Paulo Freire, el sustrato marxista le permite configurar un proceso epistémico de apropiación y pertinencia para la realidad concreta de América Latina. En ese tenor, sostiene Freire que la *praxis* “...es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido”⁵⁸.

Como hemos señalado con anterioridad, el ejercicio de la *praxis* comprende un proceso estrictamente político-pedagógico, que tiene que ver con el desarrollo de una conciencia de clase. Este proceso va más allá del simple reconocimiento y la desarticulación de las relaciones sociales de producción que históricamente han determinado a los sujetos sociales, pues se trata de crear una base pedagógica para la liberación colectiva y permanente de quienes habitamos el mundo.

Sobre los múltiples sentidos de la solidaridad

El segundo aspecto que consideramos indispensable someter al escrutinio del análisis es la cuestión de la solidaridad. Sin duda, suscribimos las reflexiones críticas que plantea Freire en torno del ejercicio asistencialista de la falsa generosidad, así como el posicionamiento político-pedagógico que asume al reconocer la solidaridad como un principio que se practica con la finalidad de superar

⁵⁶ Carlos Marx, *Tesis sobre Feuerbach* (Florida: El Cid, 2004).

⁵⁷ Adolfo Sánchez, *Filosofía de la praxis* (Ciudad de México: Siglo XXI, 2013), 66.

⁵⁸ Freire, *Pedagogía del oprimido*, 32.

las condiciones históricas de opresión en que se ha colocado a los desarraigados del mundo. No obstante, consideramos indispensable agregar un componente que nos permita reconocer las múltiples formas en que se puede habitar la categoría de solidaridad, esto es, el componente cultural.

Con esta base, podemos reconocer que la categoría de solidaridad puede ser habitada con múltiples significados y cobrar sentido de múltiples maneras, dependiendo de las condiciones socio-históricas en las que se enmarque la enunciación. El acto mismo de nombrar, incluso, es un acto situado, que se encuentra circunscrito a determinadas coordenadas de tiempo y espacio; por ello, la solidaridad puede ser referida en lenguas y lenguajes distintos.

El entendimiento entre sujetos practicantes de distintas lenguas y procedentes de distintas culturas puede darse en el marco de un intercambio onto-epistémico en el que no basta con un diálogo superficial de racionalidades entre dos o más sujetos diferentes, pues exige asumir un posicionamiento político de re-conocimiento del otro en condiciones de igualdad, un reconocimiento que posibilite la configuración de nuevas producciones simbólicas entre los sujetos que se encuentran.

A pesar de lo complicado que puede parecer esta operación político-pedagógica, sobre todo, debido a que frecuentemente este tipo de acciones tienen lugar mediante el uso de la lengua hegemónica, con las connotaciones culturales que pesan sobre la palabra, es necesario caminar hacia la construcción de un horizonte común, de entendimiento entre sujetos cultural, lingüística y epistémicamente diferentes.

Por poner un ejemplo concreto sobre formas particulares de nombrar y significar eso que en la lengua hegemónica enunciamos con la palabra solidaridad, podemos referir a las experiencias político-pedagógicas que están produciendo un grupo de jóvenes nahuas universitarios de la montaña de Guerrero, México. Estos jóvenes utilizan la palabra *titomakoua* para hacer referencia a la ayuda recíproca entre la totalidad de la comunidad. En términos más concretos y en alusión a una traducción somera, *titomakoua* quiere decir: te ayudo, me ayudas, nos ayudamos entre todos⁵⁹. Para los jóvenes representa un posicionamiento político de resistencia a las múltiples formas de colonización que se han propagado intencionadamente en territorio nuestroamericano, al respecto sostienen lo siguiente: ...aquí la solidaridad más fuerte que ha permanecido es eso... *titomakoua*, la ayuda mutua, pues ha resistido aquí en la lengua náhuatl, ha resistido desde hace mucho tiempo. Bueno, esto existe desde hace 500 años, desde la colonización ha resistido, entonces es como la palabra más relevante aquí en los pueblos nahuas y que ha permanecido.

A manera de cierre (un cierre que abre)

La *praxis solidaria* representa un compromiso ético-político-pedagógico que puede articularse con el *ethos* de la transformación social, el cual permite dar direccionalidad a diversas experiencias pedagógicas alternativas en América Latina. Por *ethos* entendemos “el conjunto de creencias, valores, normas y modelos que orientan el pensamiento y el comportamiento. Es el núcleo cultural que caracteriza a una sociedad, un grupo o una institución”⁶⁰. No obstante, subrayamos que hacemos referencia a elementos material y simbólicamente situados. En ese

⁵⁹ Christian Cruz, “Una narrativa sobre ‘los revoltosos’ de la Universidad de los Pueblos del Sur”, en Norma Georgina Gutiérrez y María del Socorro Oropeza, Coords. *La investigación narrativa en educación* (Morelos: CRIM-UNAM, 2020), 160.

⁶⁰ Marcela Gómez, Liz Hamui y Martha Corenstein, “Huellas, recortes y nociones ordenadores”, en Marcela Gómez y Martha Corenstein, Coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias Pedagógicas Alternativas* (Ciudad de México: FFL-UNAM, 2013), 55.

sentido, consideramos que la praxis solidaria exige un compromiso participante y, en medida de lo posible, militante con la transformación, no sólo de la educación sino de la sociedad que ha producido las relaciones de desigualdad, injusticia y explotación.

La categoría de *praxis solidaria* es una noción abierta que puede ser habitada de múltiples maneras, dependiendo de los contextos particulares en los que se encuentren situados los sujetos que construyen, sostienen y, eventualmente, potencian las experiencias pedagógicas con las que se pretende disputar la hegemonía educativa en América Latina y “construir formas emancipatorias de vida comunitaria”⁶¹.

Bibliografía

Beuchot, Mauricio. “La ideología neoliberal”. En Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 1999: 11-45.

Buxarrias, Rosa. “Educar para la Solidaridad”. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación la Ciencia y la Cultura. *Educación en Valores*: https://www.academia.edu/1532046/Educar_para_la_Solidaridad (consultado el 26 de octubre de 2022).

Chul Han, Byung. “La emergencia viral y el mundo de mañana”. En Pablo Amadeo, Ed. *Sopa de Wuhan*. Argentina: ASPO, 2020: 97-112.

Cruz, Christian. “Una narrativa sobre ‘los revoltosos’ de la Universidad de los Pueblos del Sur”. En Norma Georgina Gutiérrez y María del Socorro Oropeza, Coords. *La investigación narrativa en educación*, Morelos: CRIM-UNAM, 2020: 149-166.

Díaz, Andrea. “Justicia social, reconocimiento y solidaridad. Sobre la actualidad de la pedagogía de Paulo Freire”. *Revista del IICE*, N° 48 (Buenos Aires, 2020), 167-179.

Dubet, François. *¿Por qué preferimos la desigualdad? (Aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2015.

Fernandes, Sabrina. “Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão, e revolução”. *Educação & Sociedade*, N°135 (Brasil, 2016): 481-496.

Forero, Jymy. “Capitalismo y pandemia: tendencias, características e impactos. Entre la recomposición del capital y la reconfiguración de los proyectos populares”. En: Carolina Bautista, Anahí Durand y Hernán Ouviaña, Eds. *Estados alterados. Reconfiguraciones estatales, luchas políticas y crisis orgánica en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: CLACSO, 2020: 334-348.

Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores, 1969.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1987.

Freire, Paulo. *Educación y cambio*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1976.

Freire, Paulo. *Virtudes del educador*. Quito: Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leónidas Proaño, 1989. <https://tdh-latinoamerica.de/wp-content/uploads/2017/07/Paulo-Freire-Virtudes-del-Educador.pdf>

⁶¹ Henry Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2012), 62.

- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores, 1994.
- Freire, Paulo. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e terra, 2004.
- Freire, Paulo. *El grito manso*. México: Siglo XXI Editores, 2006.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la indignación*. México: Siglo XXI Editores, 2012.
- Freire, Paulo y Shor, Ira. *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. México: Siglo XXI Editores, 2019.
- Gattino, Silvia. “Representaciones sociales de la solidaridad. Un estudio empírico estudiantes universitarios”, *Psicología política* N°28 (España, 2004): 105-121.
- Ghiso, Alfredo. “Solidaridad como itinerario del quehacer pedagógico”. *Tarea. Revista de educación y cultura* N°65 (Perú, 2007): 36-40
- Giroux, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2012.
- Gómez, Marcela, Hamui, Liz y Corenstein, Martha. “Huellas, recortes y nociones ordenadores”. En Marcela Gómez y Martha Corenstein, Coords. *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias Pedagógicas Alternativas*. Ciudad de México: FFL-UNAM, 2013: 33-65.
- Gramsci, Antonio. “Cuaderno 25 (XXIII) 1934. Al margen de la historia. (Historia de los grupos sociales subalternos)”, en *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones Era, 1981.
- Imen, Pablo. *Memorias pedagógicas del futuro. Educación y lucha de clases desde Nuestra América*. Buenos Aires: CLACSO, 2021.
- Marx, Carlos. *Tesis sobre Feuerbach*. Florida: El Cid, 2004.
- Páez, Martha Margarita. “Acercamiento teórico al concepto de solidaridad”. *Realitas: revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes* N°1 (Colombia, 2013): 42-50.
- Puiggrós, Adriana. “Educación neoliberal y quiebre educativo”. *Nueva Sociedad* N°146 (Buenos Aires, 1996): 90-101.
- Puiggrós, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Convenio Andrés Bello, 2005.
- Román, José Antonio, Tomicic, Alemka y Avendaño, Cecilia. “Solidaridad como problema”. *Revista MAD* N°2 (Chile, 2007): 151-183.
- Rosales, Juan y Ojalvo, Victoria. “La educación de la solidaridad en el pre-universitario mexicano: antecedentes y fundamentos teórico-metodológicos”. *Revista Iberoamericana de Educación* N°50 (Madrid, 2009): 1-11.
- Sartori, Jerônimo. “Educación Bancaria/Educación Problematicadora”. En Danilo Streck, Euclides Redín y Jaima Zitkoski, orgs. *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEEAL, 2015: 172.
- Sequeiros, Leandro. “¿Puede el periódico educar una sensibilidad solidaria?”. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación* N°9 (España, 1997):69-76.
- Torres, Jurjo. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata, 2007.
- Žižek, Slavoj. “El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill...”. En Pablo Amadeo, Ed. *Sopa de Wuhan*. Argentina: ASPO, 2020: 21-28.